



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDLANE DE FREITAS CHAVES

**A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO CEARÁ**

FORTALEZA

2015

EDLANE DE FREITAS CHAVES

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM
MUNICÍPIO DO CEARÁ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

C438r

Chaves, Edlane de Freitas.

A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará / Edlane de Freitas Chaves. – 2015. 166 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Desenvolvimento, linguagem e educação da criança. Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

1. Professores de educação pré-escolar – Formação – Fortaleza, Região Metropolitana de(CE).
2. Professores – Educação(Educação permanente) – Fortaleza, Região Metropolitana de(CE).
3. Professores de educação pré-escolar – Atitudes – Fortaleza, Região Metropolitana de(CE).
4. Prática de ensino – Fortaleza, Região Metropolitana de(CE). I. Título.

CDD 372.2107108131

EDLANE DE FREITAS CHAVES

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM
MUNICÍPIO DO CEARÁ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a Denise Maria de Carvalho Lopes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

A minha família (mãe, irmã, irmão, cunhada), por acreditarem em mim, pelo amor e compreensão dedicados. Ao meu pai (*in memoriam*).

A todos que de longe ou de perto estiveram comigo nessa caminhada de ausências, paciência, aprendizados e afetos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas oportunidades, pela força e coragem que me dá todos os dias para seguir na trajetória da vida, vencendo com otimismo cada desafio.

Ressalto que a realização desta pesquisa só foi possível devido à colaboração e apoio de várias pessoas, que de alguma forma contribuíram nesse percurso para a sua efetivação.

À minha família, que tenho como base, fonte de amor e de energia.

À minha mãe, Zenilda, pelo amor e cuidados dedicados a mim com suas ações e orações, pelas aprendizagens ao longo da vida, segurando minha mão nas horas difíceis e vibrando junto comigo com as alegrias.

Aos meus irmãos Rodrigo e Elanny, meus grandes amigos e companheiros nesta vida, e à minha cunhada Francly, pelos incentivos constantes que muito me apoiaram nesta caminhada.

À querida professora doutora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, minha orientadora, pela dedicação, por suas valiosas contribuições e importante parceria nos momentos de orientações, na experiência de monitoria, nos cerimoniais da especialização, na relação de amizade, bem como por toda a paciência diante de minhas limitações, e de percepção e reconhecimento das minhas potencialidades.

À professora doutora Silvia Helena Vieira Cruz, pelas experiências como sua aluna em duas disciplinas da LIDELEC durante o Mestrado, que foram momentos de grande relevância para minha formação. Agradeço pela gentileza em participar desta banca com suas minuciosas análises e valiosas contribuições a este trabalho, iniciadas desde a qualificação do projeto.

À professora doutora Denise Maria de Carvalho Lopes, pela gentileza de ter aceitado o convite para participar desta banca e pelas preciosas contribuições para o engrandecimento desta dissertação.

À professora doutora Fátima Sampaio, que me acolheu com sua dedicação, carinho e atenção como co-orientadora na qualificação do projeto e nos momentos iniciais de minha inserção no campo de pesquisa, que com suas orientações pertinentes contribuiu para o enriquecimento deste trabalho.

À professora doutora Josete de Oliveira Castelo Branco Sales, que gentilmente participou da banca de qualificação do projeto e colaborou com suas relevantes ponderações.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da FACED/UFC, pela oportunidade de construirmos aprendizagens significativas, de vivenciarmos trocas de experiências e a construção coletiva e individual do crescimento profissional.

Às queridas amigas Lindaslec: Gerluce, Celiane e Raíssa, com as quais muito aprendi e vivi momentos preciosos de amizade, de aprendizagens e de partilhas, nesta caminhada tão rica e cheia de afetos. Em especial a Gerluce, grande companheira a quem muito recorri, principalmente nesses momentos finais da solidão necessária à produção, pelo apoio e cumplicidade.

Aos colegas, alguns que conheci durante o Mestrado e outros de longas datas que tive o prazer de reencontrar, o meu agradecimento pelas trocas de experiências, conhecimentos e amizade partilhados durante esse tempo.

À Secretaria de Educação de Maracanaú pela licença concedida para que eu me dedicasse em tempo integral aos estudos e à pesquisa, durante esses dois anos de Mestrado.

Às queridas colegas de trabalho da Equipe de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Maracanaú, pelos incentivos, amizade e companheirismo, em especial a Francisca, Solange e Ádila Suyanne, que compartilham comigo essa caminhada profissional há alguns anos.

Ao querido amigo Sérgio Freitas, que sempre me inspirou e incentivou com seus conhecimentos e sabedoria.

Às instituições que me receberam e, principalmente, às professoras que participaram de forma receptiva como sujeitos desta pesquisa, com suas contribuições que forneceram dados valiosos para este trabalho.

Às minhas grandes amigas de sempre na caminhada da vida, Kelly Cristine, Isabel, Ana Christina, Jeane, Cristiane e Aurilene, que mesmo reclamando durante esse tempo das minhas ausências, ao mesmo tempo me incentivaram e torceram pelo sucesso desta caminhada.

Às queridas companheiras do Grupo Gestor do FEIC pelo incentivo, parceria e compreensão às minhas ausências necessárias durante a produção deste trabalho.

Aos meus familiares, amigos e demais “parceiros” na vida que, de modo geral, de perto ou de longe, me apoiaram nesta caminhada e torceram por meu sucesso.

Gratidão ao “Amor”, que nas suas variadas formas está sempre presente em minha vida!

Gratidão!

“Embora muitos dos encontros do homem com o mundo se dêem pela visão, é bom que se diga que não só. Nos encontramos com a realidade do mundo através de todos os outros sentidos: audição, paladar, tato... Todo o nosso corpo é envolvido na experiência de explorar aquilo que está fora de nós, que é diferente de nós, que se oferece ao conhecimento.”

Lilian Lopes Martin da Silva

RESUMO

A presente pesquisa situa-se na área da Educação Infantil, tendo como foco central a formação continuada de professores, tema que tem sido foco de importantes discussões, teorias e investigações por Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira-Formosinho, (2002, 2009, 2011), Kramer (2008), dentre outros, ocupando lugar de destaque nos debates contemporâneos e no âmbito das políticas públicas para a educação. Desse modo, teve como objetivo geral: analisar a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará. Seus objetivos específicos foram: compreender as concepções de criança e Educação Infantil que fundamentam o programa de formação continuada do Eixo de Educação Infantil do PAIC; caracterizar a formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, em um município cearense; investigar a compreensão das professoras de creche e pré-escola acerca da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC; Analisar a relevância da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, na efetivação das práticas pedagógicas, na perspectiva das professoras de creche e pré-escola. Tendo como opção a abordagem qualitativa, a pesquisa contou com a participação de oito professoras de Educação Infantil e utilizou como técnicas de construção de dados: entrevista, questionário, observação e análise de documentos. A análise dos dados revelou que o documento que contextualiza o Eixo de Educação Infantil do PAIC (CEARÁ, 2012) apresenta uma visão de Educação Infantil, como momento de estímulo às crianças com enfoque nas aprendizagens de leitura e escrita das crianças. Contudo, as concepções de criança e de Educação Infantil abordadas nos materiais propostos nas formações têm como base as determinações contidas nas DCNEI (BRASIL, 2009). Os encontros de formação continuada são coordenados pelas técnicas/formadoras das SMEs a partir das orientações da equipe de tutoras do Eixo de Educação Infantil do PAIC. As professoras, de modo geral, revelaram que compreendem a formação continuada como um processo contínuo de construção profissional, que acontece por meio das trocas de experiências. Contudo, também evidenciaram a ideia de formação continuada como suporte para superação de dificuldades ou mesmo de modelos a serem “aplicados” nas ações pedagógicas. Quanto à relevância da formação continuada nas práticas pedagógicas, as professoras declararam que contribuem, em parte, por meio de alguns temas

abordados que consideram importantes, das orientações que recebem para elaboração do planejamento, das mudanças de suas posturas na mediação das práticas pedagógicas com as crianças e na ampliação de conhecimentos por meio dos referenciais teóricos propostos nos encontros de formação. Entretanto, elas também evidenciaram desconpassos na formação que dificultam o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições em que trabalham, tais como ausência de espaço para trocas de experiências, abordagem de temas que nem sempre condizem com as necessidades da realidade em que atuam, tempo insuficiente para discussões propostas nos encontros. Portanto, é possível concluir que há necessidade de proporcionar às professoras oportunidades de formação continuada condizentes com a realidade que atuam e que estimulem o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas, diante das suas práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research is situated in the area of childhood education, with the central focus on continued education of teachers, a subject that has been the focus of important discussions, theories, studies and research Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011), Kramer (2008) among others, occupying a prominent position in contemporary debates within the framework of public policies for education. Thus aimed to: analyze the relationship between the continuing education of teachers offered by the Municipal Education (SME), in partnership with the Early Childhood Axis Literacy Program in Right Age (PAIC), and pedagogical practices with a view to creche's teachers and Kindergarten in a municipality of Ceará. Its specific objectives were: to understand the child's views and Early – Childhood Education that support the continuing education program of the Early Childhood Axis PAIC; characterize the continuing education offered by the SME, in partnership with the Early Childhood Axis PAIC, in a municipality of Ceará; investigate the understanding of creche and Kindergarten teachers about the continuing education offered by the SME, in partnership with the Early Childhood Axis PAIC; Analyze the relevance of continuing education offered by the SME, in partnership with the Early Childhood Axis PAIC in the effectiveness of pedagogical practices in perspective of nursery teachers and Kindergarten. With the option to qualitative approach, the research involved the participation of eight teachers of childhood education and used as data construction techniques: interview, questionnaire, observation and document analysis. Data analysis revealed that the document contextualizes the Early Childhood Axis of PAIC (Ceará, 2012) presents a view of Early Childhood Education, like a moment of encouragement for children focusing on reading and writing learning of children. However, the child's conception and early childhood education addressed in the materials proposed in the training meetings are based on the provisions contained in DCNEI (BRAZIL, 2009). The continuing education meetings are coordinated by the technical / forming of the SMEs from the tutors team guidelines of Early Childhood Axis of PAIC. The teachers, generally, revealed that comprise the continuing education as an ongoing process of professional construction, that happens through experience exchange. Nevertheless, they also showed the idea of continuing education lite support for overcoming difficulties or even models to be "applied" in the pedagogical actions. The relevance of continuing education in development of pedagogical practices, the teachers stated that contribute in part through some topics that are important, the guidelines they receive for the preparation of planning, the changes of their positions in mediating the pedagogical practices with children and the expansion of

knowledge through the theoretical framework proposed in training meetings. However, they also showed mismatches in training that hinder the development of pedagogical practices in the institutions in which they work, such as lack of space experience exchange, addressing issues that are not always consistent with the reality of the needs they serve, not enough time proposals for discussion at the meetings. Thus it can be concluded that there is necessity to give teachers opportunities for continuing education consistent with the reality that work and to encourage the development of critical and reflective attitudes in the face of their daily pedagogical practices.

Keywords: Continuing Education. Childhood Education. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Parceria entre Estado e Municípios na Articulação do PAIC.....	91
Figura 2 - Organização da Formação no Eixo de Educação Infantil.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O Significado do termo formação	43
Quadro 2 – Publicações sobre Formação Continuada de Professores no período de 2009 a 2013.....	48
Quadro 3 - Publicações sobre Formação Continuada de Professoras na Educação Infantil no período de 2009 a 2013.....	48
Quadro 4 – Organização das turmas na creche por faixa etária	71
Quadro 5 – Composição do quadro de funcionários da instituição	72
Quadro 6 – Organização das turmas em cada etapa de educação por faixa etária.....	73
Quadro 7 – Composição do quadro de funcionários da instituição	74
Quadro 8 – Idades das professoras.....	77
Quadro 9 – Estado civil das professoras	78
Quadro 10 – Nível de escolaridade das professoras até a graduação	80
Quadro 11 – Tempo decorrido desde a obtenção do diploma de graduação	81
Quadro 12 – Cursos de Pós-graduação	82
Quadro 13 – Áreas dos Cursos de Pós-graduação	83
Quadro 14 – Participação em seminários, palestras, congressos e cursos na área de Educação Infantil	84
Quadro 15 – Temas abordados nos seminários palestras, congressos e cursos na área da Educação Infantil.....	85
Quadro 16 – Participação nos encontros de formação continuada oferecidos pela SME em parceria com Eixo de Educação Infantil do PAIC no período de 2009 a 2013..	87
Quadro 17 – Tempo de experiência no Magistério na Educação Infantil.....	87
Quadro 18 – Tempo de Magistério na atual instituição de Educação Infantil	88
Quadro 19 – Os Eixos do PAIC	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CCEAE - Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar
CD - Compact Disc
CEB – Conselho de Educação Básica
CEI – Centro de Educação Infantil
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FACED – Faculdade de Educação
FEIC- Fórum de Educação Infantil do Ceará
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA - Maranhão
MEC – Ministério da Educação
PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCCR - Plano de Cargos, Carreira e Remuneração
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPGEB – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira
PR - Paraná
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RMF - Região Metropolitana de Fortaleza
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará
SESC – Serviço Social do Comércio
SME – Secretaria Municipal de Educação

UEB - Unidade de Educação Básica

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERCURSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SEUS PROFESSORES.....	27
2.1	Criança, Infância e Educação Infantil: concepções vigentes na legislação brasileira.....	27
2.2.1	<i>O Papel da Professora da Educação Infantil.....</i>	<i>32</i>
2.1.2	<i>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e a Formação do Professor de Educação Infantil.....</i>	<i>34</i>
2.1.3	<i>As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia - Resolução N° 1, de 15/05/2006, do Conselho Nacional de Educação... </i>	<i>36</i>
2.2	A Formação Continuada de Professores: algumas contribuições teóricas	38
2.2.1	<i>A Formação Continuada e os termos que a delimitam.....</i>	<i>42</i>
2.2.2	<i>A Formação Continuada de professoras da Educação Infantil: alguns estudos na área.....</i>	<i>47</i>
3	TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	55
3.1	A Abordagem Metodológica	55
3.2	Os Instrumentos e Técnicas de Pesquisa	57
3.2.1	<i>A Entrevista.....</i>	<i>57</i>
3.2.2	<i>O Questionário</i>	<i>60</i>
3.2.3	<i>A Observação</i>	<i>63</i>
3.2.4	<i>A Consulta a Documentos</i>	<i>67</i>
3.2.5	<i>A Análise dos Dados</i>	<i>67</i>
3.3	O Lócus da pesquisa	68
3.4	Os Sujeitos da Pesquisa	76
4	O PAIC E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO EIXO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	89
4.1	Concepções que fundamentam o Eixo de Educação Infantil do PAIC	93

4.2	A formação continuada idealizada pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC: estrutura, metodologias e funcionamento	94
4.2.1	<i>A formação continuada do Eixo de Educação Infantil do PAIC para as técnicas/formadoras da Educação Infantil.....</i>	97
4.3	A formação continuada oferecida pela SME em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC para as professoras no município investigado	99
5	A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS VOZES DAS PROFESSORAS	103
5.1	Conhecendo um pouco mais os sujeitos da pesquisa: as professoras	103
5.2	A Formação Continuada oferecida pela SME em parceria com o Eixo da Educação Infantil do PAIC: a percepção das professoras	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	157
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA AS PARTICIPANTES DO ESTUDO: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	159
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EIXO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PAIC PARA AS TÉCNICAS/FORMADORAS DOS MUNICÍPIOS	161
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	162
	APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A CONSULTA A DOCUMENTOS	163
	APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS.....	164

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido foco de importantes discussões, estudos, pesquisas e teorias centradas na área por Nóvoa (1995), Imbernón (2010), Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011) e Kramer (2008), ocupando um lugar importante nos debates contemporâneos e no âmbito das políticas públicas para a educação.

Em relação à Educação Infantil, as transformações vêm ocorrendo de forma gradativa e são decorrentes das mudanças nas concepções de criança, infância e Educação Infantil, que têm influenciado as formulações das leis e das políticas que envolvem essa etapa da educação.

Considerando o panorama educacional brasileiro, ao reconhecer que a educação começa nos primeiros anos de vida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), em seu Artigo 62º, estipula que a formação de professores para atuar na Educação Básica, o que inclui a Educação Infantil, deve ser em nível superior, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

A obrigatoriedade de formação inicial e a necessidade de formação continuada, juridicamente estabelecidas pela LDB (BRASIL, 1996) para os professores que atuam na Educação Infantil suscitaram muitas reflexões e discussões acerca dos saberes docentes necessários para o exercício de suas práticas educativas com crianças de 0 a 5 anos.

Considerando o cenário das políticas públicas, que propõem os rumos e desafios para a Educação Infantil, faz-se necessária a realização contínua de pesquisas, para caracterizar o tipo de formação que vem sendo oferecida e avaliar seu impacto efetivo nas práticas pedagógicas.

Desse modo, a presente pesquisa situa-se na área da Educação Infantil, tendo como foco central a formação continuada de professoras¹ que atuam nesta etapa de educação básica e apresenta como tema “A Relação entre a Formação Continuada e as Práticas Pedagógicas na Perspectiva de Professoras da Educação Infantil em um Município do Ceará”.

O tema formação continuada de professores numa perspectiva geral, vem sendo abordado em pesquisas e teorizações de estudiosos como Nóvoa (1995) e Imbernón (2010).

¹Nessa dissertação, a denominação “professoras” ao invés de “professores” é usada para fazer referência às docentes que atuam na Educação Infantil e às que são sujeitos desta pesquisa, tendo em vista a predominância de profissionais do sexo feminino no contexto nacional e, no município investigado.

Esses autores concebem a formação continuada de professores como espaço de reflexão, de participação, de trocas de experiências, que deve valorizar os saberes dos professores e as suas vivências pessoais e profissionais.

Para Nóvoa (1995), a formação continuada deve ocupar lugar central nos debates que envolvem a profissão docente e as práticas de formação contínua devem ocorrer numa dimensão de construção coletiva. Desse modo, critica as práticas de formação que visam a transmissão e aquisição de técnicas e conhecimentos pelos professores, visto que, essas ações contribuem para uma individualização da formação docente.

Imbernón (2010) defende que a formação continuada deva ser estimuladora do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, no sentido de subsidiar a transformação da prática, favorecendo uma perspectiva coletiva de construção dos saberes.

Nóvoa (1995) e Imbernón (2010) concordam que toda proposta de formação continuada deve estimular nos professores o desenvolvimento da sua autonomia, como também, proporcionar a reflexão sobre a própria prática docente, de maneira que possa contribuir para a construção de uma identidade profissional.

Considerando uma abordagem mais específica que enfoca a formação continuada de professoras na Educação Infantil, os pressupostos teóricos e pesquisas empíricas de Oliveira-Formosinho (2002, 2011) e Kramer (2008) trazem importantes contribuições para o tema. As referidas autoras defendem a formação continuada como um processo em contínuo desenvolvimento, que deve valorizar a trajetória profissional, as experiências e a construção de saberes pelas professoras.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 06) concebe a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente que é “um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto”. Quanto à profissionalidade específica da educadora da infância a autora refere-se ao conjunto das ações que a educadora desenvolve na sua prática junto às crianças e às suas famílias, que são específicas e, portanto, singulares, se comparadas ao trabalho de professores de outras etapas educacionais.

Kramer (2008) considera que a formação de professoras acontece em tempos e espaços variados na história de vida da docente. Desse modo, a autora destaca que os elementos presentes na trajetória de vida profissional e pessoal da professora são essenciais para a compreensão dos conhecimentos mais específicos relativos à infância e podem contribuir de forma significativa na atuação profissional, conforme assevera:

A formação acontece em diferentes espaços e tempos: formação prévia no ensino médio ou superior, em que circulam conhecimentos científicos relativos à infância (saúde, nutrição, psicologia, sociologia, antropologia, linguagem, etc.), que

oferecem subsídios para a atuação dos adultos com as crianças, em relação ao brinquedo, à literatura infantil, à mídia, à cidade, aos valores, costumes, práticas sociais. (KRAMER, 2008. p.223)

Oliveira-Formosinho (2002) e Kramer (2008) advertem que as professoras que atuam na Educação Infantil devem compreender, dentre outros aspectos relativos à criança e às especificidades do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, as características e particularidades do desenvolvimento infantil para que se possa favorecer a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças de forma significativa. Portanto, a formação, inicial e continuada, de professoras na Educação Infantil é reconhecida pelas autoras, como um dos principais elementos que podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

A motivação para a escolha desse tema de pesquisa - a formação continuada de professoras de Educação Infantil e a sua relação com as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas - é fruto das inquietações resultantes da trajetória profissional que iniciei como professora da primeira etapa da educação básica e das experiências como formadora nos encontros de formação de professoras da Educação Infantil de uma rede municipal cearense.

Outro aspecto relevante que justifica a escolha por esse tema foi a constatação, por meio de uma extensa revisão de literatura, da importância do desenvolvimento de mais pesquisas relacionadas com a Educação Infantil, principalmente no que se refere à formação continuada de professoras, considerando a necessidade de que este seja um assunto que deve ser constantemente discutido e avaliado nos âmbitos acadêmico, político e social.

Considerando a relação profissional com o tema em questão, convém explicar que esse envolvimento profissional com a área de educação teve início quando ingressei no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Ceará, em 1998. No decorrer da vida acadêmica, os estudos realizados nas disciplinas, bem como as experiências de estágio contribuíram para vislumbrar, com mais propriedade, a trajetória a ser seguida profissionalmente.

Nesse processo, as disciplinas do currículo do curso de Pedagogia relacionadas à Psicologia e, ainda, as que faziam parte da área de aprofundamento² de Educação Infantil foram as mais marcantes, no sentido de despertar um maior interesse e identificação com essa etapa da educação.

² As disciplinas ofertadas nas áreas de aprofundamento (educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, arte-educação) tinham caráter optativo, ficando a critério do estudante a escolha por uma determinada área para aprofundar seus estudos.

A área de aprofundamento em Educação Infantil³ era composta pelas seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação Infantil, Fundamentos psicogenéticos da educação, Psicomotricidade, O brinquedo como mediador do desenvolvimento da criança, Literatura infantil e educação da criança, Organização das experiências de ensino-aprendizagem na educação infantil e Prática de ensino na Educação Infantil. As referidas disciplinas eram organizadas de forma articulada, procurando contemplar aspectos considerados relevantes na formação de professores para atuação na Educação Infantil. Conforme Cruz (2011), estas disciplinas visavam a articulação entre a teoria e a prática; o trabalho com diferentes linguagens; e ainda a integração entre as várias disciplinas.

Nesse percurso, o interesse pela área da Educação Infantil tornou-se ainda mais evidente durante os dois últimos anos da graduação (2002 e 2003), ao realizar um estágio profissional na Escola Educar SESC⁴, como professora estagiária nas turmas de Infantil II (formada por crianças com dois anos de idade), Infantil IV (formada por crianças com quatro anos de idade) e Infantil VI (formada por crianças com seis anos de idade)⁵.

A experiência como professora estagiária possibilitou-me vivenciar a relação teoria e prática, ainda cursando a graduação em Pedagogia. Assim, no desempenho dessa função, pude vivenciar algumas práticas pedagógicas na Educação Infantil como, por exemplo, planejamento da rotina mensal e semanal; desenvolvimento das atividades pedagógicas com as crianças, em todos os momentos da rotina; participação nos encontros de formação continuada da instituição; elaboração dos relatórios semestrais sobre o processo de desenvolvimento das crianças; participação nas reuniões de pais; e elaboração de um projeto pedagógico a ser desenvolvido na turma em que o estágio foi realizado.

Dessa forma, a relação profissional estabelecida com as professoras da instituição como parceiras experientes, o envolvimento com a equipe da escola, a convivência com as crianças no cotidiano das práticas pedagógicas, a participação nos momentos de estudos e planejamentos na escola, o acesso ao programa de formação contínua da própria instituição (Programa de Formação Contínua de Educadores do Serviço Social do Comércio -

³ Com a atualização do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC de Pedagogia), no turno diurno, da Faculdade de Educação/UFC - em conformidade com o que estabelece a LDB 9.394/96, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação Licenciatura, modalidade presencial - algumas mudanças aconteceram no currículo do curso, de forma que não existem mais as áreas de aprofundamento e as disciplinas relacionadas à Educação Infantil são outras.

⁴ Escola Educar SESC - faz parte do Programa de Educação do Serviço Social do Comércio - SESC. (SESC, 2015)

⁵ Nesse período a legislação determinava que o atendimento das crianças na Educação Infantil abrangesse de zero a seis anos de idade. Com a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos, o atendimento à Educação Infantil passou a ser de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 2006)

SESC)⁶, e ainda o contato direto com a família foram aspectos significativos vivenciados na experiência do estágio extracurricular na Educação Infantil.

Outra experiência importante vivenciada nesse processo de formação profissional foi o estágio curricular supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, realizado como disciplina obrigatória do Curso de Pedagogia. Esse estágio, que aconteceu em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza numa turma de terceiro ano, ajudou-me a perceber que não tinha identificação⁷ profissional com o Ensino Fundamental. Tal constatação demonstrou a importância da função cumprida pelo estágio⁸ durante a graduação, que permite ao estudante perceber uma identidade com a área que deseja seguir profissionalmente.

Concluída a graduação, a atuação como professora de Educação Infantil em uma instituição da rede privada de Fortaleza possibilitou-me uma ampliação das experiências na área. Em seguida, o ingresso na rede pública, por meio de concurso, como professora da Educação Básica de uma rede municipal da região metropolitana de Fortaleza, oportunizou a continuidade das experiências nesta trajetória profissional.

Desse modo, durante dois anos atuei como docente da educação básica, mas atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Após esse tempo passei a compor a equipe técnica da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME), na rede onde atuava, para desenvolver o trabalho com a formação continuada de professoras da Educação Infantil e também o acompanhamento pedagógico às instituições que atendem essa etapa da educação.

A formação continuada de professoras da Educação Infantil nesta rede municipal se caracteriza pela realização de encontros mensais, organizados em datas definidas no calendário anual de atividades estabelecido pela SME.

Desde a municipalização da Educação Infantil, no ano de 2005 a formação continuada já acontecia neste município e era organizada pela equipe técnica da SME.

⁶O Programa de Formação Contínua de Educadores do Serviço Social do Comércio (SESC) faz parte do Programa de Educação da referida instituição. Tem como objetivo investir na formação e atualização dos profissionais envolvidos em atividades educacionais. Coordenadores, orientadores e professores são também pesquisadores, profissionais que vivem em constante processo de aprendizagem construindo e reconstruindo seus diferentes saberes, a partir do movimento ação-reflexão-ação, da avaliação de sua prática e da troca com os alunos e equipes. (SESC, 2015)

⁷Pimenta e Lima (2004) consideram que a experiência do estágio permite aos estudantes “futuros professores” observarem as ações dos profissionais que já atuam na área possibilitando a percepção quanto à complexidade das práticas pedagógicas que acontecem nas instituições de ensino. (p. 43)

⁸Sobre essa função do estágio, Gomes (2013) afirma que “o(a) estudante tem a oportunidade de relacionar a significação social da profissão com a significação dada pelos respectivos profissionais, dispondo, nesse caso, de relevantes elementos para a construção de sua própria identidade profissional, por conta da possibilidade de dar sentido às suas aprendizagens.” (p.77)

Abordava temas sugeridos pelas professoras e pela equipe técnica de formadoras, considerando as necessidades da realidade do município e ainda um plano de trabalho que orientava as ações de formação.

Com a parceria estabelecida com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, desde 2009, as formações continuaram sendo oferecidas pela SME, mas em parceria com o referido Eixo do PAIC, que passou a definir as orientações para a realização dos encontros de formação continuada destinada às professoras da Educação Infantil por meio da proposição de referencial teórico e das estratégias formativas.

O PAIC⁹ é um programa realizado em parceria entre o Estado do Ceará e os 184 municípios da região. O Programa oferece suporte técnico as SME por meio de cinco eixos: Gestão, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação de Leitores e Educação Infantil.

O trabalho do Eixo de Educação Infantil do PAIC junto aos municípios é efetivado por meio de formação continuada de professoras, de acompanhamento técnico na elaboração das propostas pedagógicas dos municípios e na disponibilização de instrumentos e materiais para a formação continuada.

Seguindo ainda a trajetória de experiências profissionais, convém registrar a participação desde meados de 2006, nas reuniões mensais do Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC)¹⁰. Portanto, desde o início dessa participação como parte da plenária até o momento atual como membro do grupo gestor do referido Fórum, destaco que as experiências vivenciadas nesse contexto são relevantes e têm proporcionado uma maior compreensão quanto à dimensão do espaço político e social ocupado pela Educação Infantil nos âmbitos municipal, estadual e federal, aspecto que extrapola os muros das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos.

Os conhecimentos construídos no decorrer dessa trajetória como estudante, docente, formadora e militante têm possibilitado cada vez mais a identificação pessoal, profissional e política com a Educação Infantil.

⁹No Capítulo IV desta dissertação o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC será explicado e contextualizado com mais detalhes, no sentido de proporcionar melhor entendimento da sua relação com a formação continuada de professoras da Educação Infantil.

¹⁰O Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC) é uma instância suprapartidária constituída por pessoas e entidades comprometidas com a causa da Educação Infantil pública e de qualidade social, para todas as crianças de zero até seis anos.

Os saberes¹¹ construídos e compartilhados, as observações sobre a realidade, as reflexões sobre a prática e a busca pela ampliação de conhecimentos são elementos que estão cada vez mais presentes nessa caminhada e que têm gradativamente possibilitado um amadurecimento profissional.

Nesse contexto, o ingresso no ano de 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação – PPGEB/FACED da Universidade Federal do Ceará – UFC representou uma importante conquista nesta trajetória pessoal e profissional. A experiência de pesquisadora possibilitou a oportunidade de aprofundar os conhecimentos teóricos que fundamentam a Educação Infantil, na tentativa de melhor compreender a realidade a que esse estudo se propõe, sobretudo, a seguinte indagação: na perspectiva das professoras, qual a relação entre a formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC com as práticas pedagógicas desenvolvidas por estas profissionais?

No sentido de compreender melhor como se dá essa relação, outras questões foram sendo geradas, quais sejam: Que concepções de criança e de Educação Infantil fundamentam o Eixo de Educação Infantil do PAIC? Como acontece a formação continuada de professoras oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, no município investigado? Qual a compreensão das professoras acerca da formação continuada que participam? Qual a relevância desta formação continuada na efetivação das práticas pedagógicas, na perspectiva das professoras de creche e pré-escola?

O tema formação continuada de professores tem sido alvo de diversas pesquisas publicadas em importantes plataformas científicas como, por exemplo, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, Scientific Electronic Library Online – SciELO, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, consultadas para compor a elaboração desse trabalho.

Considerando as pesquisas com foco na Educação Infantil, convém destacar que ainda é relativamente pequena a produção acumulada na área nos últimos cinco anos acerca da formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil, visto que somente quinze pesquisas foram encontradas propondo uma discussão acerca do tema. Foi isso o que

¹¹No que se refere à construção desses saberes, Tardif (2008) destaca os “saberes sociais” e considera “como o conjunto de saberes de que dispõe a sociedade e de ‘educação’ o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes [...]. Os professores que têm acesso a esses “processos educativos” têm oportunidade de “definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem”. (p. 31)

revelou o levantamento realizado nos bancos de dados supracitados que considerou as pesquisas publicadas no Brasil, no período de 2009 a 2013.

Justifico a referida delimitação pelos seguintes motivos: por referir-se ao período de implantação do Eixo de Educação Infantil do PAIC, com a proposta de formação continuada de professoras para esta etapa de educação nos municípios cearenses, no ano de 2009; e ainda, por ser o ano que marcou a aprovação do Parecer nº 20/2009, do Conselho Nacional de Educação, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), uma vez que esta é a referência principal que orienta a elaboração dos encontros de formação continuada do Eixo de Educação Infantil do PAIC.

No que se refere aos estudos encontrados, destaco, nesta introdução, os trabalhos de Coco (2009, 2010), Zapelini (2009), Longarezi & Alves (2009), Nascimento (2010), Balbé (2011), Diel (2011), Silva (2011), Moreira (2011), Bissaco (2012), Gastaldi (2012), Silva (2012), Dias (2012), Mendes, Santos e Santos (2013), Moreira, Duque e Sampaio (2013). Como já referido, trata-se de um total de quinze trabalhos catalogados, que apresentam pesquisas que se aproximaram da discussão proposta nesse estudo acerca da formação continuada de professoras da Educação Infantil e sua relação com as práticas pedagógicas.

As considerações acerca das referidas pesquisas serão explicitadas no Capítulo 2 dessa dissertação, na seção intitulada “A formação continuada de professoras da Educação Infantil: alguns estudos na área”. Enfocar esses estudos acadêmicos se justifica por possibilitar uma visão dos caminhos que as investigações têm percorrido para abordar a formação continuada de professoras da Educação Infantil. Com as informações advindas dessas pesquisas é possível visualizar os desafios e os avanços da área no âmbito social, político, cultural e educacional.

Desse modo, mesmo reconhecendo a importância dos estudos já realizados, constata-se a relevância de continuar essa discussão, visando identificar dimensões que precisam ser melhor estudadas, na perspectiva de ampliar o olhar acerca da formação continuada. Ressalto que uma delas foi a necessidade de investigar, na perspectiva das professoras, que relação estabelecem entre a formação continuada oferecida na realidade onde atuam e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Nesta pesquisa, observei práticas de formação continuada oferecidas às professoras e também escutei professoras de instituições de Educação Infantil de um município cearense, no sentido de compreender melhor como elas estabelecem a relação entre o que é proposto na formação continuada da qual participam e o desenvolvimento de suas práticas no cotidiano da sua atuação profissional.

A partir, pois, dos conhecimentos já construídos sobre o tema da formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil e das perguntas norteadoras já enunciadas no decorrer deste texto, apresento, a seguir, os objetivos norteadores desta pesquisa, quais sejam:

Geral:

Analisar a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará.

Específicos:

- Compreender as concepções de criança e Educação Infantil que fundamentam o programa de formação continuada do Eixo de Educação Infantil do PAIC;
- Caracterizar a formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, em um município cearense;
- Investigar a compreensão das professoras de creche e pré-escola acerca da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC;
- Analisar a relevância da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, na efetivação das práticas pedagógicas, na perspectiva das professoras de creche e pré-escola.

Considerando os objetivos referidos, este trabalho está estruturado da seguinte forma: além desta introdução, o segundo capítulo versa sobre a fundamentação teórica da pesquisa e constitui-se essencialmente de um breve histórico sobre a Educação Infantil no Brasil, como também do referencial teórico que fundamenta a discussão sobre a formação continuada de professoras.

No terceiro capítulo é descrito o percurso metodológico da pesquisa de campo, apresentando a abordagem metodológica e os instrumentos utilizados para a geração e análise de dados e, ainda, os critérios de escolha e a caracterização do *locus* e dos sujeitos participantes da investigação.

O quarto capítulo apresenta o PAIC, em suas linhas gerais, e caracteriza a formação continuada oferecida pelo Eixo de Educação Infantil.

No quinto capítulo são analisadas as vozes das professoras sobre a formação continuada que participam e a relação que estabelecem entre ela e as práticas que desenvolvem em seus contextos de trabalho. Nas considerações finais são retomadas as informações e as constatações mais relevantes evidenciadas na pesquisa.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERCURSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SEUS PROFESSORES

Este capítulo apresenta um diálogo sobre concepções de criança, infância e Educação Infantil, papel do professor e formação continuada de professores da Educação Infantil, abordando os principais princípios, definições e desafios encontrados nas abordagens teóricas de autores que versam acerca dessa temática, bem como trata de alguns aspectos definidos pela legislação brasileira.

2.1 Criança, Infância e Educação Infantil: concepções vigentes na legislação brasileira

A concepção de criança como ser histórico, cultural, social, que experimenta, sente e pensa o mundo de um jeito próprio é recente. Trata-se de um conceito que tem sofrido transformações no decorrer da história, graças às teorias sobre o desenvolvimento infantil como também aos estudos realizados nas áreas da História, da Sociologia, da Psicologia, que discutem as concepções acerca da infância e da criança. Sobre essa questão, Kuhlmann Junior (2011) assim se posiciona:

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais. (p.31)

Nessa perspectiva, perceber a criança inserida no percurso da história, compreendendo também a infância como um tempo de vida, situado em um determinado contexto cultural e social, possibilita entender que existem diferentes formas de manifestação da infância, que se caracteriza como período da vida da criança. Tempo em que ela deve ser entendida e respeitada no seu jeito particular de ser, de se relacionar com as pessoas e de atuar no ambiente em que vive. Essa forma de conceber a infância é ressaltada por Kuhlmann Junior (2011):

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história. (p.30)

No decorrer da história da infância, por muito tempo a educação da criança ficou sob a responsabilidade exclusiva das famílias ou dos grupos sociais a que ela pertencia. Nesse contexto, a aprendizagem dos elementos próprios da cultura, a convivência, os conhecimentos relacionados à sobrevivência e à vida em sociedade aconteciam nos ambientes e núcleos em que as crianças conviviam, principalmente na família, visto que não havia uma instituição que pudesse abranger essa responsabilidade. (BUJES, 2001)

Contudo, as transformações econômicas, culturais, políticas e sociais ocorridas no percurso da história da sociedade possibilitaram mudanças no que se refere às formas de pensar, perceber e considerar a infância e a criança.

Em um percurso histórico, não só no Brasil, mas em muitos países do mundo, as instituições com Educação Infantil surgiram a partir das necessidades originadas pelas mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas após a Revolução Industrial. O referido contexto também está relacionado com o ingresso da mulher no mercado de trabalho, aspecto que gerou transformações significativas tanto no que se refere ao papel da mulher na organização familiar, como na sua emancipação enquanto cidadã de direitos e de deveres.

Bujes (2011) destaca que a existência das instituições com Educação Infantil tem uma significativa relação com as formas modernas de organização da sociedade e que elas foram criadas a partir do contexto de uma nova organização familiar, em que o mundo do trabalho tem proporcionado maior espaço para as mulheres. Assim, considera-se que as instituições de Educação Infantil se tornaram imprescindíveis na atualidade.

As considerações de Kuhlmann Junior (2011) retratam bem os significados presentes no percurso histórico da Educação Infantil:

As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e, é claro com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da educação infantil: a história da educação, em geral, precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas. (KUHLMANN JUNIOR, 2011, p.16)

Assim, os significados presentes na sociedade acerca da infância e da criança seguem uma lógica do contexto produtivo, de uma educação que possibilite o desenvolvimento de cidadãos que atendam às exigências da sociedade produtiva. (BUJES, 2011)

A referida discussão chama atenção para os conceitos de infância, criança e desenvolvimento infantil, e ainda de Educação Infantil, que fundamentam os pressupostos legais e teóricos que orientam a educação oferecida à criança pequena.

No que diz respeito aos aspectos legais, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) é um grande marco no que se refere à garantia dos direitos das crianças, no sentido de buscar atender às suas necessidades, conforme retrata no Art. 227¹²:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Com isso, a proteção à criança passou a ser também uma responsabilidade do poder público que deve garantir-lhe as condições adequadas ao seu bem-estar na vida em sociedade, como cidadão de direitos. Nesse contexto de garantias, o direito à educação e, sobretudo, à Educação Infantil, foi efetivado no artigo 207, inciso IV, que especifica: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade”.¹³

Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei Federal 8.069/1990) enfatiza, no Capítulo IV, o dever do poder público em assegurar o direito à educação para as crianças e adolescentes. Especifica o atendimento às crianças na Educação Infantil em creches e pré-escolas, no artigo 54, inciso IV.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/1996) define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, em seu Capítulo II, Artigo 29, e determina que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos¹⁴, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996).

Desse modo, a Educação Infantil reconhecida do ponto de vista legal como um dever do Estado, direito das crianças e de suas famílias, tem como finalidade o atendimento integral das crianças até cinco anos de idade. Nesse contexto, destaca-se que:

No Brasil, a Educação Infantil é entendida como um todo indissociável, institucionalizada em espaços educativos formais em creches, pré-escolas ou centros de educação infantil. Essa opção impõe condições para a prática pedagógica, para o trabalho com as crianças, para a formação dos professores e para a transição para o ensino fundamental. (KRAMER e NUNES, 2013, p. 35)

É importante ressaltar, ainda, que áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, dentre outras, muito contribuíram com a necessidade de dar mais atenção à Educação Infantil despertando para a relevância de sua integração à Educação Básica. Os

¹² Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010. (BRASIL, 2010).

¹³ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. (BRASIL, 2006).

¹⁴ LDB – 9.394/1996: Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. (BRASIL, 2013)

estudos desenvolvidos nessas áreas influenciaram na compreensão acerca do desenvolvimento infantil e ainda para os aspectos relacionados com o cuidar e o educar de forma integrada como elementos importantes a serem considerados nessa etapa de educação.

No que se refere ao investimento em políticas públicas destinadas ao cuidado e à educação das crianças nesta etapa educativa, percebe-se que na esfera das garantias legais, a educação destinada a crianças de zero a cinco anos tem avançado, mesmo que ainda de forma lenta e gradativa. Entretanto, no âmbito dos sistemas responsáveis por essa etapa de educação, ainda há necessidade de uma maior atenção e organização em relação à implementação e efetivação dessas políticas. Assim como retrata Kramer (2008):

As políticas para a educação infantil, além de se voltarem para atender à demanda por esse nível de ensino, precisam organizar os seus sistemas educacionais para regulamentar, coordenar e avaliar as instituições que atendem às crianças pequenas das redes pública e privada (lucrativa ou filantrópica), garantindo que todas estejam em consonância com as regras de funcionamento, com as leis e, principalmente, que sejam espaços de promoção dos direitos das crianças, de respeito e de valorização das suas necessidades, da sua cultura, da sua singularidade e identidade. (KRAMER, 2008, p. 208)

Desse modo, a Educação Infantil deve priorizar práticas de educação e cuidados que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, respeitando a singularidade de cada faixa etária. Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil devem ser espaços que proporcionem o acolhimento, a segurança e diversificadas experiências às crianças. De acordo com o Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e, principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada. (BRASIL, 2009, p. 5)

Desse modo, as instituições de Educação Infantil devem ainda, promover oportunidades de interações e a brincadeira, de forma que possibilitem a expressão das emoções, a investigação, a curiosidade, a criatividade das crianças. (BRASIL, 2009)

De acordo com Kramer (2008, p. 203), “o Brasil, por meio de suas várias instituições governamentais e não governamentais, tem acompanhado o movimento mundial pela valorização social da criança e pela defesa dos seus direitos”.

Desse modo, é importante ressaltar que no decorrer desse processo de valorização da Educação Infantil no Brasil, vários documentos foram elaborados e publicados ao longo dessa trajetória, quais sejam: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(RCNEI – BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, MEC, 2009)¹⁵; Política Nacional de Educação Infantil (2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2006); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos das Crianças (BRASIL, MEC, 2009); e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, MEC, 2009).

Publicados pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Conselhos de Educação, movimentos sociais e universidades, os referidos documentos foram elaborados a partir de estudos, discussões e pesquisas realizadas na área, no sentido de orientar as ações no âmbito da educação e dos cuidados, numa perspectiva de melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças pequenas. Nessa perspectiva, enfocam aspectos relacionados ao atendimento, infraestrutura, currículo, formação de professores, dentre outros.

Contudo, mesmo com os avanços legais e teóricos na área, as questões voltadas para a promoção da qualidade¹⁶ na Educação Infantil ainda são um desafio que requer a continuidade das discussões tanto no âmbito acadêmico como nos movimentos sociais e nas políticas públicas.

Considerando os desafios e perspectivas para a construção da qualidade, Zabalza (1998, p. 50) pontua dez aspectos-chaves que considera fundamentais na proposição das ações educativas na Educação Infantil, quais sejam: 1. Organização dos espaços; 2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver atividades; 3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais; 4. Utilização de uma linguagem enriquecida; 5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; 6. Rotinas estáveis; 7. Materiais diversificados e polivalentes; 8. Atenção individualizada a cada criança; 9. Sistemas de avaliação e anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; 10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Assim, a oferta da Educação Infantil com a qualidade que possa fazer jus aos direitos e potencialidades das crianças, de acordo com Zabalza (1998), requer políticas públicas e ações que englobem o cuidado que abrange desde a infraestrutura até a parceria

¹⁵ Inicialmente, publicada em 1999 e, posteriormente, reformulada conforme o Parecer CNE/CEB Nº 20 de 2009.

¹⁶ Considerando a perspectiva de qualidade destacada por Moss (2002), Bondioli (2004), Campos (2006), dentre outros, como um processo dinâmico, complexo, reflexivo, democrático, que deve considerar os direitos e as necessidades dos diferentes grupos envolvidos (crianças, famílias e profissionais).

com a comunidade onde a creche ou pré-escola está inserida. Destaca-se, ainda, neste cenário, a importância da formação dos profissionais, principalmente dos professores para o desenvolvimento de um trabalho educativo que atenda aos direitos fundamentais das crianças.

É necessário, pois, discutir a formação continuada de professoras de Educação Infantil, destacando os saberes necessários ao exercício profissional consciente e competente, numa perspectiva individual e coletiva da atuação profissional, conforme será apresentado na seção subsequente deste capítulo.

2.2.1 O Papel da Professora da Educação Infantil

A preocupação com o papel da professora da Educação Infantil é um aspecto presente nos trabalhos de Machado (1998); Oliveira-Formosinho (2002); Andrade (2007); Barbosa (2009), dentre outros, que abordam a importância do desenvolvimento de boas práticas educativas a serem oferecidas às crianças nesta etapa de educação. Machado (1998, p. 19), ao apresentar as discussões que abordam a importância da formação específica para a professora de Educação Infantil, com foco na criança, faz o seguinte questionamento: “Mas, afinal, de que criança se está falando?”. Desse modo, inspirada nesta indagação e considerando o âmbito das práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil, também apresento a seguinte questão: qual é o papel da professora da Educação Infantil? Que saberes são pertinentes para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?

Russo (2009), em trabalho intitulado “De como ser professor sem dar aulas na escola da infância”, descreve, de forma detalhada e sensível, as ações pedagógicas que desenvolve com as crianças no cotidiano da Educação Infantil. Em depoimento dirigido às famílias e demais adultos que tenham interesse e curiosidade em compreender essa forma de organizar a prática docente, ele aponta os seguintes aspectos a serem observados: leveza no modo de coordenar o trabalho com as crianças; riqueza nas experiências propostas; criatividade na proposição de situações; e uma forma criteriosa e intencional de assumir o papel de professor da Educação Infantil.

Na reflexão de Russo (2009, p.58) sobre o fazer docente na Educação Infantil, o autor acentua a própria necessidade com base nas suas experiências docentes, de buscar uma “prática de educação” ao invés de simples métodos. Ele explica que essa busca requer “sensibilidade e critérios” que possibilitem “encontrar tal prática no cotidiano, em cada pequena ação.”

Andrade (2007, p. 61), por sua vez, enfatiza a importância de intervenções pedagógicas significativas e condizentes com as necessidades das crianças que estão na Educação Infantil. Entretanto, a autora reconhece que, “a consolidação de uma ação pedagógica que contemple todas as dimensões da pessoa humana e que considere as potencialidades que surgem do reconhecimento da diferença, da diversidade e da imprevisibilidade”, ainda é um desafio presente nessa primeira etapa da educação básica.

Desse modo, para desenvolver bem o seu papel como professora de Educação Infantil, uma importante característica dessa profissional deve ser a curiosidade sobre a criança. Nesse sentido, ao observar as crianças, a professora passará a conhecê-las melhor e, com isso, ter mais elementos que possibilitem criar oportunidades para que elas manifestem suas ideias, seus sentimentos, sua criatividade, sua imaginação, ampliando as suas experiências e as relações sociais.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), a especificidade da ação docente na Educação Infantil é decorrente das características da criança pequena, que conforme a autora são as seguintes: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. Desse modo, é relevante explicar que a globalidade da educação da criança está relacionada à diversidade das ações educativas a serem desenvolvidas que influenciam no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. A vulnerabilidade e dependência da família se explicam pela necessidade de cuidados voltados para saúde e bem-estar da criança que são imprescindíveis para sua sobrevivência.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 49) afirma que “o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e a vulnerabilidade social das crianças e a sua competência”. Assim, esses aspectos se relacionam diretamente com o papel da professora de Educação Infantil no desempenho das ações de educação e de cuidados dirigidos à criança, visto que a integração e indissociabilidade dessas ações contribuem de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança pequena.

Considerando essa perspectiva, é importante destacar que o desenvolvimento das práticas da professora que atua nesta primeira etapa da educação básica, se diferencia do trabalho realizado pelos professores que atuam em outras etapas da educação. Essa diferenciação se dá justamente pelo caráter específico presente no papel da professora de Educação Infantil, no que se refere à complexidade e à abrangência das ações educativas somadas à responsabilidade como adulto no desempenho das funções de cuidado junto às crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002)

O documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil” destaca que as práticas educativas perpassam pelos sentidos, pensamentos, saberes e fazeres. Nesse contexto, “a intervenção dos professores nesse nível educacional se caracteriza por uma participação indireta e uma atenção e observação constante”. (BARBOSA, 2009, p. 100)

A interação da professora com as crianças e demais sujeitos sociais que com elas convivem e interagem também é um aspecto relevante no desempenho do papel docente na Educação Infantil. No Parecer nº 20/2009, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), a importância dessas interações é evidenciada conforme apresentado a seguir:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis. (BRASIL, 2009. p. 07)

Nessa perspectiva, também a formação continuada para professoras da Educação Infantil precisa contemplar o que se espera dessas profissionais, como defendem Lopes e Capistrano (2013):

A formação continuada, nesses moldes, deve possibilitar situações em que o professor, sujeito do processo, reflita, coletivamente, sobre seu percurso formativo, sobre sua prática pedagógica e de seus pares, propiciando emergir aspectos relacionados aos diferentes saberes, de modo que signifique e ressignifique a ação pedagógica, na medida em que, simultaneamente, a reconstrói. Para isso, o contexto escolar pode/precisa ser compreendido como eixo primordial e não exclusivo para a reelaboração/ressignificação dos seus saberes. (LOPES e CAPISTRANO, 2013, p. 2421)

Desse modo, a formação continuada deve possibilitar subsídios teóricos e reflexivos às práticas educativas, considerando a professora como sujeito que possui habilidades e competências profissionais que precisam ser constantemente analisadas e refletidas de acordo com as demandas da realidade, sobretudo, das especificidades que envolvem a educação oferecida à criança pequena em ambientes coletivos formais de educação (creches e pré-escolas).

2.1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e a Formação do Professor de Educação Infantil

A compreensão sobre a formação de professoras para a Educação Infantil no Brasil tem passado por transformações importantes que são decorrentes do panorama social,

econômico e político do país, com também das concepções teóricas que fundamentam a organização legal e pedagógica da educação.

Nesse percurso são considerados marcos importantes, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - lei 9.394/96). Sobre a formação de professores, a LDB determina em seu Artigo 62º:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2001)

A determinação legal supracitada possibilitou uma maior atenção com a responsabilidade no atendimento à criança em instituições com Educação Infantil, que deve ser realizada por profissionais com formação docente adequada, ressaltando, assim, a importância da formação inicial das professoras que irão atuar junto às crianças. Hollanda (2007) destaca a relevância desta formação para o desenvolvimento das ações docentes na seguinte afirmação:

O profissional que se quer na Educação Infantil passa a ser o professor que, para atender a todas as exigências de seu novo perfil profissional, precisa ter uma formação universitária, em curso de Pedagogia, que tenha por princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, e que seja capaz de assegurar-lhe consistência teórica-prática para atuar na área. (HOLLANDA, 2007, p.31)

No que se refere à formação continuada de professores, a LDB (Lei 9.394/96) determina ainda em seu Artigo 62º, parágrafo 1º, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. (BRASIL, 1996)

Desse modo, o contexto legal tem estimulado a formulação de proposições para os sistemas de educação na busca de caminhos para a formação de professores, no sentido de refletir sobre os conhecimentos pertinentes para se estimular o desenvolvimento das competências e habilidades consideradas significativas para a prática profissional da professora, considerando que:

Ser profissional pressupõe, além de uma preparação específica para realizar as tarefas da área de atuação, um processo de desenvolvimento permanente para fazer frente aos desafios constantes que deve enfrentar e para acompanhar os avanços e modificações produzidos no campo de trabalho. (CARDOSO, 2007, p. 20)

Nesse sentido, a formação continuada¹⁷ de professores deve fomentar o desenvolvimento profissional estimulando a construção de uma visão social, ética e política

¹⁷ Conceito abordado na seção subsequente deste Capítulo.

da sua prática profissional, considerando os conhecimentos teóricos, a reflexão sobre a realidade, os saberes construídos na prática, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e coletivo para melhoria da qualidade do processo educativo.

2.1.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia - Resolução Nº 1, de 15/05/2006, do Conselho Nacional de Educação

Constituindo o panorama da busca pela qualidade das políticas voltadas para a educação, também a Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, se configura nesse processo como importante marco no que se refere à preocupação com a formação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, voltadas para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena, determinam um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino superior responsável pela formação de professores em nível de graduação.

Nessa perspectiva, além da significativa contribuição histórica, a publicação desta Resolução Nº 1, de 15/05/2006, também proporcionou uma reflexão e orientação dos espaços de atuação do pedagogo e das funções que lhe competem, como afirma Ferreira (2006):

Em boa hora, portanto, é promulgada a referida resolução, que não só institui as diretrizes, mas exige reflexão rigorosa, oportuniza o debate e a tomada de decisões necessárias, pois se sabe que de uma boa e sólida formação de qualidade dos profissionais da educação e de uma boa e sólida gestão da educação dependerão a vida futura de todos que pela escola passarem. Tal é a importância desta formação pela qual tanto se luta, historicamente, em todos os espaços possíveis. (FERREIRA, 2006, p.1343)

No que se refere à estrutura da Resolução Nº 1, de 15/05/2006 é importante destacar em seus princípios orientadores alguns aspectos, tais como: “flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.” (SCHEIBE, 2007. p. 45)

Ferreira (2006) ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) ressalta a importância de elementos definidores do papel docente, conforme dispostos no Artigo 2º, em seu 1º parágrafo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006)

Ferreira (2006, p. 1345), de acordo com os trechos supracitados extraídos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) destaca a relevância da docência, que deve contemplar em suas práticas a perspectiva de ação humana, como também a docência como “processo pedagógico, metódico e intencional”, caracterizando o “verdadeiro sentido da práxis do ser humano”, contemplando assim a realidade da relação em teoria e prática relacionada à formação humana.

Em relação à Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) representam um ganho significativo para a formação docente. Nessa perspectiva, todos os estudantes de Pedagogia, em sua formação inicial¹⁸, devem ter acesso às disciplinas e materiais teóricos relativos à Educação Infantil.

Outro aspecto imprescindível destacado na Resolução Nº 1, de 15/05/2006 e que complementa a referida formação teórica é a oportunidade de vivenciar as situações de práticas educativas próprias desta etapa de educação, por meio de estágio nas instituições onde estas acontecem, conforme disposto no Artigo 8º, especificamente no Inciso IV, a seguir:

IV - Estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente. (BRASIL, 2006, p. 05)

Ainda no tocante à Educação Infantil, a Resolução Nº 1, de 15/05/2006 é o primeiro documento legal relativo à formação de professores em nível superior que inclui a Educação Infantil, tanto na docência como na gestão, que em seu artigo 4º, parágrafo único dispõe:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de

¹⁸Cf. Artigo 2º, parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. (BRASIL, 2006)

Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 02)

Desse modo, de forma específica à Educação Infantil a mesma Resolução Nº 1, de 15/05/2006 em seu Artigo 5º, Inciso II, determina que:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social. (BRASIL, 2006, p. 02)

Desse modo, Scheibe (2007, p. 59) destaca que “a prática docente” é assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), “como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica”, aspecto que valoriza a docência tanto na perspectiva da formação propriamente dita, quanto no processo de construção de uma identidade profissional.

2.2 A Formação Continuada de Professores: algumas contribuições teóricas

Considerada como uma base fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de boa qualidade destinadas à criança pequena, a formação continuada de professores é abordada, neste trabalho, a partir das contribuições teóricas de Nóvoa (1995) e Imbernón (2010), que fundamentam importantes discussões na área.

Sobre a formação continuada de professoras na Educação Infantil, são enfocadas as abordagens de Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011) e Kramer (2008). Outras contribuições teóricas importantes presentes neste capítulo são advindas dos estudos de Machado (1998), Cruz (2010) e Lopes e Capistrano (2013).

De modo geral, todos os autores supracitados abordam de forma clara a necessidade da formação do professor, considerando-o como sujeito que se constitui nesse processo. Desse modo, reconhecem a formação continuada como processo que deve valorizar as experiências dos professores e as necessidades de cada realidade.

Nóvoa (1995), ao se referir à formação continuada de professores, chama a atenção para uma perspectiva de desenvolvimento profissional, considerando necessário o estímulo à autonomia da profissão docente, de forma contextualizada numa dimensão

coletiva. Destaca, também, a importância de “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas [pois] contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.” (NÓVOA, 1995, p. 27)

Dessa forma, o autor concebe a formação continuada como um processo interativo e dinâmico entre os sujeitos que dela participam, compartilhando experiências e produzindo saberes, na busca de compreender a complexidade da realidade e de transformá-la de acordo com as demandas do contexto. Ressalta, ainda, que:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 26)

Por defender a formação continuada numa perspectiva transformadora e de valorização dos profissionais, Nóvoa (1995) considera que as propostas de formação que se apresentam numa pretensão de imposição, de controle e de enquadramento numa determinada expectativa ainda se configuram como um desafio a ser superado.

Considerando a perspectiva de Nóvoa (1995), é relevante destacar, também, o que asseveram Lopes e Capistrano (2013) sobre a formação continuada:

Para nós, trata-se de criar condições de transformação permanente da prática educativa em que se opere a passagem de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de um professor que articule diferentes saberes para fazer a leitura das situações vividas e encontrar soluções pertinentes para os novos desafios com que se defronta no cotidiano. (LOPES e CAPISTRANO, 2013, p.2421)

Imbernón (2010, p. 115) define a formação continuada de professores como “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício.” O referido autor faz ainda uma crítica aos modelos de formação da atualidade, que se apresentam descontextualizados da realidade e partem de propostas prontas, o que não condiz com um processo reflexivo e estimulador da autonomia do trabalho docente.

Cruz (2010, p. 359) também faz crítica semelhante à forma como, geralmente, têm acontecido as experiências de formação continuada e assevera que “muitas vezes os cursos de formação continuada oferecidos não têm se traduzido em uma melhoria substantiva do fazer docente”, visto que, geralmente, são oferecidos em forma de repasses de programas de governo e acontecem de maneira esporádica sem considerar a realidade e as experiências dos professores.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010) ressalta a necessidade de uma mudança nas políticas e práticas de formação continuada a fim de que contemplem uma visão crítico-reflexiva, contextualizada e de transformação da realidade, considerando que a formação deve considerar os aspectos históricos, culturais e sociais do contexto em que será desenvolvida. Todavia, o autor reconhece que esta perspectiva de formação continuada requer fugir de políticas de subsídio, que defendem os modelos de formação com práticas isoladas e individualizadas, que visam somente mudanças pontuais nas práticas educacionais.

Desse modo, Imbernón (2010, p. 25) ressalta que compreender a formação continuada de professores “implica analisar os acertos e os erros e atentar para tudo aquilo que nos resta conhecer e avançar”. Para isso, recomenda que se deve “examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho”.

Na perspectiva de Kramer (2008), a formação acontece em tempos e espaços variados da história de vida do docente, desde suas experiências de estudos iniciais, ainda quando eram alunos, continuando por toda sua trajetória profissional. Considerando a forma como geralmente ocorrem as iniciativas de formação continuada para os professores, a autora faz a seguinte crítica:

A maioria das iniciativas de formação trabalha com a ideia de que é preciso ou possível jogar fora a experiência passada e começar tudo de novo. Como se os professores fossem colocados em ponto morto e fossem alavancados a cada vez que se descobrisse um novo método, uma proposta ou teoria. (KRAMER, 2008, p.223)

Kramer (2008) afirma que apesar da formação continuada ser um direito dos professores garantido pela LDB (BRASIL, 1996) e da indissociável relação entre a qualidade da educação e a formação docente, as propostas de formação continuada, em geral, ainda estão longe de atingir seus objetivos por causa de concepções e metodologias inapropriadas.

Nesse sentido, ainda se tem como desafio a superação da ideia de formação como simples aprimoramento profissional ou como apoio à prática pedagógica, passando a entendê-la como um direito das professoras e da população, para se ter uma escola pública de qualidade.

Conforme Kramer (2008), no que se refere especificamente à Educação Infantil, há também de se considerar, na formação continuada das professoras, a necessidade de um paradigma norteador que considere tanto os direitos da criança e da professora, como a diversidade de concepções, culturas e saberes.

Kramer (2008, p.18) defende que a formação de professoras é elemento fundamental que deve fazer parte das propostas pedagógicas das instituições educacionais e

possibilitar oportunidades para reflexão sobre a prática, considerando a trajetória profissional, visto que “a história e as práticas são a substância viva da formação”. Desse modo, a autora considera a formação continuada numa perspectiva crítica, reflexiva e democrática, de maneira que contribua com a profissionalização docente e ainda com a ascensão nos planos de cargos e carreiras.

Machado (1998, p. 33), ao refletir sobre a profissionalização da professora da Educação Infantil, destaca que esse processo “passa pelo domínio progressivo de um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores condizentes com a prática que se deseja efetivar junto às crianças e seus familiares”.

Cruz (2010) também ressalta, que a formação continuada de professores precisa incluir temas relacionados às práticas das professoras na Educação Infantil ao considerar que:

Não basta trazer certas informações e ensinar certas habilidades; é preciso abordar as concepções, valores, posturas do professor; é preciso possibilitar ao docente dar-se conta dos papéis e dos valores que têm assumido cotidianamente em sala de aula e repensá-los. (CRUZ, 2010. p. 360)

Desse modo, no processo de formação continuada de profissionais da Educação Infantil, sobretudo das professoras, é imprescindível considerar as vivências que se ampliam com e nas experiências de formação, no contato com o outro, nas discussões, nas trocas de experiências, nos saberes que são construídos na prática, na formação política, nos movimentos sociais e ainda nas experiências culturais.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 225) analisa a formação contínua e o desenvolvimento profissional docente e faz uma diferenciação entre esses dois processos: “formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade, sendo a educação permanente dos professores um processo de ciclo de vida”.

Nessa perspectiva, Oliveira-Formosinho (2009, p.225) designa a formação contínua como um “processo de ensino/formação”. Seu enfoque reside majoritariamente nas instituições da formação (escolas, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores peritos e formadores pares, formadores externos e internos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos etc.), nos aspectos organizacionais (processo de decisão, acreditação das ações, financiamento, tempo e espaço da formação etc.).

Oliveira-Formosinho (2009) considera ainda, que o desenvolvimento profissional consiste em um processo que acontece em contexto e o define como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226)

Desse modo, o desenvolvimento profissional pressupõe aprendizagens num processo contínuo de melhoria das práticas docentes, que considere os contextos de atuação profissional e ainda a integração de saberes e afetos. Nesse sentido:

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenho, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de sustentação e colaboração, pois não se faz no isolamento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49)

Em se tratando da Educação Infantil, a profissionalidade docente conforme esclarece Oliveira-Formosinho (2002, p. 43) “diz respeito à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e às famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

Ainda, de acordo com a autora referida, o papel desempenhado pela professora de criança pequena é semelhante àquele desempenhado pelos demais professores de outras etapas educativas. Entretanto, existem aspectos que os diferenciam, visto que há uma dependência maior da criança pequena no que se refere aos cuidados e à educação a ela proporcionados, chamando atenção para uma “singularidade da profissionalidade das educadoras da infância.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 44)

As concepções apresentadas nesta seção contemplam aspectos complexos da formação continuada de professoras e reafirmam a sua importância para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas oferecidas às crianças pequenas.

2.2.1 A formação continuada e os termos que a delimitam

A abordagem do tema formação continuada requer breve explicação sobre o significado do termo “formação” que é polissêmico, por abranger diferentes significados. No dicionário “Aurélio”, o referido termo encontra-se assim definido no a seguir no Quadro 1:

Quadro 1 – O significado do termo “formação”

TERMO	SIGNIFICADO
FORMAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ato, efeito ou modo de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional.

Fonte: Dicionário Aurélio

No que se refere aos significados atribuídos à expressão formação continuada, Gomes (2013) assinala que não existe um consenso sobre o seu significado entre os autores que abordam essa temática. Nesse sentido é relevante fazer aqui uma breve apresentação sobre diferentes significados atribuídos à “formação continuada”, expressão escolhida para ser utilizada nessa pesquisa.

A opção pelo uso de “formação continuada” para se referir à formação de professores da Educação Infantil no exercício de sua função se justifica por três razões: 1. Trata-se da mesma terminologia usada no contexto em que a pesquisa foi realizada; 2. É uma denominação utilizada na legislação atual¹⁹; e 3. É um termo bastante empregado por autores que também discutem o mesmo assunto.

Autores como Marin (1995) e Barbieri (1995) pesquisaram as terminologias usadas para designar as formações direcionadas aos professores em exercício. No sentido de aprofundar e melhor entender os conceitos que o delimitam.

O estudo de Marin (1995) identificou diferentes termos utilizados ao longo dos anos, conforme os contextos políticos, sociais e econômicos, para designar a formação continuada: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada.

Barbieri (1995) fez uma retrospectiva histórica das terminologias utilizadas para designar a formação continuada e destacou como sendo os termos e expressões mais utilizados: educação permanente, reciclagem, treinamento, atualização e capacitação docente.

Conforme a autora supracitada são maneiras diversificadas para designar uma mesma ação que é a formação do professor no exercício de suas funções. Entretanto, ela afirma que “são termos equivalentes, mas não são sinônimos”, por manifestarem diferentes características. (BARBIERI, 1995, p. 32)

¹⁹Cf. LDB 9394/1996 (Título VI - Dos profissionais da Educação; Artigo 62º, Parágrafo Único)

Kramer (2008) também afirma que diversos são os termos e expressões que circulam nas redes públicas ou privadas, nas creches, pré-escolas e escolas, tais como: formação permanente, formação continuada, formação em serviço, capacitação e reciclagem.

Desse modo, visando uma melhor compreensão sobre o significado dos diferentes termos e expressões identificados para abordar a formação continuada de professores será apresentada, a seguir, uma breve síntese do contexto e do uso de alguns deles.

Reciclagem

Marin (1995) explica que esse termo era bem presente no contexto da década de 80 e era utilizado para designar ações de qualificação nas diversas áreas profissionais.

Para se referir à formação dos professores, “reciclagem” também passou a ser sinônimo de “atualização pedagógica”. Marin (1995) considera esse posicionamento comprometedor, tendo em vista o significado literal da palavra reciclagem abranger uma expectativa de transformação, de mudança radical, o que é possível com objetos e não com pessoas.

Essa concepção de formação como reciclagem deu origem a programas descontextualizados, com ações superficiais, palestras e encontros esporádicos, abordando de “forma superficial” um universo tão complexo e abrangente como o meio educacional. (MARIN, 1995, p. 14)

Barbieri (1995) explica que o termo “reciclagem” foi inspirado na reciclagem de materiais e significa reaproveitar o conhecimento, dar forma diferente a um mesmo conteúdo. Kramer (2008) considera esse termo como sendo o mais inadequado para designar a formação, pois sugere que os profissionais podem se descartar da história passada, da experiência vivida e recomeçar tudo de novo.

Capacitação

Na perspectiva de Marin (1995, p. 17), o termo capacitação contempla duas vertentes de significados: “tornar capaz, habilitar, por um lado e, por outro lado, convencer, persuadir (...)”. Marin (1995) explica que a primeira acepção está mais próxima da ideia que se tem de formação continuada, já que o trabalho com educação requer profissionais capazes para o desempenho de suas funções. A segunda compreensão do termo capacitação não condiz com as práticas da educação, uma vez que “os profissionais da educação não podem e

não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias”, devendo ter acesso à reflexão, ao debate e à análise destas. (MARIN, 1995, p. 17).

Em nome de uma “suposta melhoria”, tem-se a adoção da concepção que alia a formação ao convencimento, o que gerou “ações de capacitação visando à venda de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente”, conforme ainda se observa na realidade. (MARIN, 1995, p. 17)

Kramer (2008, p. 218) critica o uso do termo “capacitação” porque o seu uso remete à ideia de dar algo para alguém que seria incapaz.

Barbieri (1995) utiliza a expressão “capacitação docente” e considera-a como a denominação mais usada no âmbito educacional para se referir à formação de professores. Barbieri (1995, p.32) explica que o “curso de graduação também é uma capacitação”, por isso “se aproxima do termo educação continuada, que quer colocar um *continuum* na formação do professor.” Desse modo, considera que a continuidade é necessária tendo em vista as demandas do cotidiano do trabalho pedagógico e a “formação dita deficiente do professor”.

Treinamento

Considerado um termo ainda bastante usado na área da formação, “treinamento”, tem como sinônimos: tornar apto ou capaz para realizar determinada tarefa, desenvolvimento de habilidades ou ainda “modelagem de comportamento”. Seu uso é compatível com ações relacionadas a algumas situações específicas, tais como: o trabalho com modalidades esportivas, a aquisição ou reabilitação de alguma destreza muscular que requeira ações repetitivas para desenvolver certos automatismos. (MARIN, 1995. p.15).

No que se refere à formação continuada de profissionais da educação, Marin (1995) ressalta que “treinamento” não condiz com os processos de educação continuada, uma vez que a formação requer o uso da inteligência e não a modelagem de comportamentos ou reações padronizadas.

Barbieri (1995) reconhece que o termo treinamento é usado há muito tempo. A autora acredita na possibilidade de usá-lo para se referir ao treinamento de pesquisadores, mas inaceitável quando se refere ao trabalho desenvolvido com os professores.

Aperfeiçoamento

A busca pela perfeição é um pressuposto que se manifesta nesse tipo de formação, quando se verifica o real significado que esse termo carrega, conforme retrata Marin (1995, p. 16): “tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, concluir com esmero, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução, emendar os próprios defeitos”.

Marin (1995) ressalta que quando se trata de seres humanos e de processo educacional, a perfeição é algo inatingível, pois a realidade é repleta de falhas e acertos, assim como de possibilidades e impossibilidades. Nessa perspectiva, por se tratar de um processo educativo, o emprego do termo “aperfeiçoamento” é inadequado para abordar a formação de professores.

A autora acrescenta ainda, que o seu uso deu origem a cursos de concepções tradicionais, pautados em conteúdos com objetivos precisos e limitados à correção de problemas e elevação do nível de instrução de quem dele participa.

Educação Permanente, Formação Continuada e Educação Continuada

Kramer (2008) destaca a expressão educação permanente como a mais antiga. Para Marin (1995, p. 18), “educação permanente” remete à compreensão de “educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento”. Barbieri (1995) utiliza a expressão educação permanente para se referir à educação de adultos, que muitas vezes acontece como um treinamento em alguma função.

O emprego da expressão formação continuada, conforme destacado por Kramer (2008), é consagrado pela legislação da área, como a LDB (BRASIL, 1996)²⁰.

Marin (1995, p. 18) reconhece a expressão “formação continuada” como sendo bastante utilizada no âmbito nacional e também na literatura internacional. Assim, tendo como base a reflexão de Chantraine-Demilly (1992), ressalta que “a formação contínua guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.”

²⁰Cf. Art. 62º: Garantir-se-á **formação continuada** para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, grifo meu).

Marin (1995, p. 18) considera que a expressão “educação continuada” parece mais completa no que se refere ao atendimento às necessidades da formação e enfatiza que é “cada vez mais aceita e valorizada como verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais”.

Outras expressões, tais como formação em serviço e atualização também aparecem em contextos que fazem referência à formação continuada. Kramer (2008, p. 218) utiliza a expressão formação em serviço para se referir à “formação de profissionais que já trabalham” numa determinada área. Barbieri (1995, p.32), ao utilizar o termo atualização, justifica que, de uma forma restrita, pode significar “pôr em dia conteúdos”.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 223) também apresenta uma lista dos termos e expressões que considera mais recorrentes para denominar a formação continuada, quais sejam: formação contínua, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria, crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores.

A referida autora explica que em alguns contextos essas expressões aparecem como parte de um mesmo significado, como se pertencessem à mesma realidade. Entretanto, ela ressalta que os referidos termos e expressões apontam para diferentes significados, que dependerão do contexto em que foram propostos, e dos pressupostos teóricos e metodológicos em que foram respaldados.

Diante da análise dos termos apresentados, convém ressaltar que a variedade de terminologias e os significados encontrados para designar a formação continuada depende de cada contexto e dos objetivos de cada realidade.

2.2.2 A Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil: alguns estudos na área

No âmbito da formação continuada de professores, convém destacar a importância das discussões acadêmicas que impulsionaram a realização de estudos na área, visando compreender melhor as concepções legais e teóricas que fundamentam essa temática e estabelecer um diálogo entre estas e a realidade.

Conforme anunciado na introdução desta dissertação, no levantamento realizado nos bancos de dados da BDTD, ANPED, SBPC e SCIELO de pesquisas que se referem à formação continuada de professores, no período de 2009 a 2013, foram encontrados um total

de 85 trabalhos publicados sobre formação continuada de professores em geral, conforme dados apresentados no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Publicações sobre Formação Continuada de Professores no período de 2009 a 2013

Ano	Número de Publicações sobre Formação Continuada de Professores				Total
	BDTD	ANPED	SBPC	SCIELO	
2009	-	1	5	5	11
2010	2	3	4	4	13
2011	10	2	5	8	25
2012	4	1	8	11	24
2013	-	1	8	3	12
Total	16	8	30	31	85

Fonte: Bancos de dados da BDTD, ANPED, SBPC e SCIELO

Do total de publicações apresentado no Quadro 2, apenas 15 trabalhos discutem a formação continuada de professoras na Educação Infantil, conforme dados expostos a seguir no Quadro 3:

Quadro 3 – Publicações sobre Formação Continuada de Professoras na Educação Infantil no período de 2009 a 2013

Ano	Número de Publicações sobre Formação Continuada de Professoras na Educação Infantil				Total
	BDTD	ANPED	SBPC	SCIELO	
2009	-	1	-	2	3
2010	1	1	-	-	2
2011	4	-	-	-	4
2012	3	-	-	1	4
2013	-	-	2	-	2
Total	8	2	2	3	15

Fonte: Bancos de dados da BDTD, ANPED, SBPC e SCIELO

Especificamente, sobre a formação continuada de professoras na Educação Infantil, foram identificados os seguintes trabalhos: Côco (2009, 2010), Zapelini, (2009), Longarezi & Alves (2009), Nascimento (2010), Balbé, (2011), Diel (2011), Silva (2011), Moreira (2011), Bissaco (2012), Gastaldi (2012), Silva (2012), Dias (2012), Mendes, Santos e Santos (2013), Moreira, Duque e Sampaio (2013).

A publicação de Côco (2009), “Professores na Educação Infantil: Inserção na Carreira, Espaço de atuação e Formação” apresenta a pesquisa realizada no Espírito Santo. Trata-se da organização de um mapa da formação continuada na Educação Infantil. Esta investigação teve como objetivo realizar o levantamento de estudos que focalizam a Educação Infantil no cenário local, por meio do acompanhamento dos editais dos concursos públicos para provimento de cargos para essa etapa da educação básica e da aplicação de questionário aos responsáveis pela Educação Infantil nas SMEs dos municípios.

Para Côco (2009, p. 12), a formação continuada é considerada um campo em que as professoras constroem conhecimentos quando conseguem estabelecer um diálogo entre a realidade onde acontece a ação docente e as fundamentações teóricas que orientam a formação. A autora estabelece uma relação entre a formação continuada e o desenvolvimento profissional e ressalta que a formação continuada é “processo contínuo em que a instituição ganha relevância em função da necessidade de que a formação envolva a dimensão pessoal da mudança em relação aos aspectos institucionais e sociais.”

Côco (2009) evidenciou que a complexidade da atuação docente na Educação Infantil, que vem configurando um campo de trabalho associado à necessidade de profissionalização e formação das professoras precisa estar vinculada às especificidades de atuação nessa etapa da educação, na perspectiva de garantir a Educação Infantil como um direito para todas as crianças no bojo da sua inserção nos sistemas de ensino.

Outro estudo de Côco (2010) vinculado à pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo explorou os processos de formação continuada em interface com a configuração do trabalho docente na Educação Infantil, focalizando o lócus da oferta, os parceiros institucionais, os destinatários e a caracterização das ações de formação.

Desse modo, Côco (2010, p. 5) apontou em sua pesquisa “Formação Continuada na Educação Infantil”, que a formação continuada “envolve tanto as ações mobilizadas pelos sistemas de ensino quanto as buscas pelo movimento dos sujeitos.” Ressaltou, ainda, a importância de considerar o contexto em que as ações pedagógicas acontecem visto que o processo formativo se dá nas experiências e interações que acontecem entre os sujeitos.

Dessa forma, a pesquisa realizada por Côco (2010) constatou que a formação continuada busca um diálogo com o processo de profissionalização das professoras, na constituição do campo de trabalho, considerando a especificidade da Educação Infantil. Contudo, percebeu o desafio de se considerar a Educação Infantil como um local de aprendizagem e ampliação das experiências para todos os sujeitos envolvidos no processo

educativo. Para isso, ela destaca ser importante o fortalecimento dos processos formativos relacionados ao campo de atuação das professoras.

Na pesquisa de Zapelini (2009), “Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada”, a autora buscou compreender como se constitui a formação continuada no interior das instituições de Educação Infantil, desde a implantação da política de formação até a experiência concreta das professoras nas unidades educativas.

A autora ressaltou que a formação continuada se refere a uma ação da professora, na busca de conjugar a relação entre teoria e prática para se chegar a uma práxis educativa. Essa ação, conforme a autora, implica num processo contínuo de discussão e reflexão acerca do trabalho desenvolvido no cotidiano institucional.

Desse modo, Zapelini (2009) destacou a importância da constituição do espaço de formação continuada no interior de uma instituição de Educação Infantil, tanto pela interação que possibilita ao grupo de professores como por ser o lócus onde ocorrem as práticas pedagógicas. A autora destacou, ainda, que as condições de trabalho na instituição podem ser limitadoras ou incentivadoras da rotina pedagógica. Ressaltou o papel da supervisora como mediadora do processo de formação na instituição, contribuindo com a motivação do grupo e com o incentivo pela busca de saberes.

O estudo de Longarezi e Alves (2009), “A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores” foi realizado no contexto de uma pesquisa colaborativa, numa instituição de Educação Infantil, com o objetivo de compreender que atividades desencadeiam a formação e o desenvolvimento profissional docente. As autoras da pesquisa consideram que a formação continuada de professoras em serviço ocorre com a participação do grupo, por meio das experiências individuais e coletivas no cotidiano do trabalho docente, possibilitando a construção de novas relações com o conhecimento, de forma contextualizada.

Longarezi e Alves (2009) destacaram como resultados da pesquisa, que as necessidades apresentadas pelas professoras no contexto da instituição são desencadeadoras de ações de formação, visto que são as complexidades presentes no cotidiano das práticas docentes que contribuem para a relação com novos conhecimentos. As autoras constataram, ainda, que a organização do projeto formativo deve ser coerente com a realidade da instituição de Educação Infantil.

Nascimento (2010) pesquisou as ações educativas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil – CEIs conveniados à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba que

oferecem atendimento às crianças na Educação Infantil. Estabeleceu como objetivos: identificar o perfil das professoras que atuam nos CEIs conveniados; discutir a prática educativa e o atendimento nos CEIs; e caracterizar a concepção das professoras a respeito da formação em serviço ofertada pelo órgão público.

Conforme a autora, os resultados da investigação evidenciaram que: menos de 50% das professoras têm graduação em Pedagogia; há uma indissociabilidade entre as concepções e as práticas que envolvem o cuidar e o educar, pelas professoras; e há distanciamento na relação entre a formação em serviço oferecida e as necessidades reais das professoras.

Balbé (2011) investigou como o processo de formação continuada, que acontece no interior das instituições de Educação Infantil, contribui para a vida pessoal e profissional dos professores. Apontou em seus resultados que: as professoras entrevistadas consideram importante a formação inicial, mas afirmam que é insuficiente para responder às demandas e aos desafios do cotidiano; a formação continuada é reconhecida, pelas professoras, como um processo importante que ajuda na compreensão da relação entre teoria e prática. Por fim, as professoras afirmaram que a formação em serviço vai além da instrumentalização das práticas docentes, sendo reconhecida como processo fundamental para o desenvolvimento profissional.

Diel (2011) analisou as relações entre as práticas pedagógicas e os conhecimentos construídos pelas professoras da Educação Infantil em cursos de formação continuada, a partir da proposta de trabalho desenvolvido no curso “Encontros de Leitura”, ocorrido nos anos de 2007 e 2008. Constatou que, a partir da formação continuada em questão, foi verificada uma mudança significativa na organização das práticas sociais de leitura pelas professoras. Contudo, as professoras ainda não se apropriaram da prática dos registros de acompanhamento das aprendizagens das crianças, aspecto que, conforme a autora sinaliza a necessidade de mais discussões acerca das práticas de formação das professoras.

O estudo de Silva (2011), “A formação continuada de professores da Educação Infantil e a relação com a prática pedagógica no sistema municipal de ensino de Guarapuava-Paraná”, analisou a formação continuada implementada pela política pública da Secretaria de Educação para docentes que atuam nos Centros de Educação Infantil – CMEIs - no município de Guarapuava-PR, visando compreender as concepções e o funcionamento dessa proposta de formação junto às professoras e ainda buscou perceber as contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas das professoras do referido sistema municipal.

Silva (2011) constatou que existe uma proposta de formação contínua e de apoio pedagógico às professoras no contexto investigado. Contudo, a formação oferecida acontece em forma de encontros, palestras, seminários e reuniões pedagógicas. Segundo a autora, esses “eventos” são pontuais, não possibilitam a reflexão sobre a prática e nem as trocas de experiências entre as professoras.

Moreira (2011), com a pesquisa intitulada “Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário” investigou o processo de apropriação do espaço por professoras, com atuação nos berçários de uma creche, a partir de uma proposta de pesquisa-intervenção. A autora buscou compreender os significados e sentidos produzidos pelas professoras na reorganização dos espaços da creche.

Com essa pesquisa, Moreira (2011) apontou como resultados que as intervenções realizadas propiciaram mudanças significativas nos arranjos espaciais, aumentando a quantidade e a qualidade estrutural dos espaços. A autora destaca que no âmbito da formação das professoras, a referida pesquisa possibilitou a reflexão da prática pedagógica e a ressignificação do papel do espaço no fazer pedagógico.

A pesquisa de Bissaco (2012) investigou as implicações resultantes da participação das docentes da Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores da prática docente crítica e reflexiva a partir da formação. Nos resultados de seu estudo, a autora constatou que há necessidade de uma ressignificação da formação continuada de professores a fim de que possa atender melhor aos desafios encontrados pelas professoras no cotidiano das práticas pedagógicas.

Bissaco (2012) destacou, ainda, a necessidade de reformulação da proposta de formação existente, como também da reorganização e reestruturação dos espaços destinados à formação das professoras de modo que as docentes possam ser reconhecidas como sujeitos críticos e reflexivos no seu processo formativo.

A pesquisa de Gastaldi (2012), “Formação Continuada na Educação Infantil: possibilidades e desafios na perspectiva do formador”, investigou os processos formativos e a formação de formadores, na ótica dos próprios formadores, em um modelo de formação continuada colaborativo na rede pública de Curitiba-PR. Seu objetivo foi compreender os desafios e as perspectivas desse processo.

Gastaldi (2012) considera que a formação continuada deve acontecer de forma coletiva, ou seja, deve contemplar todos os agentes que fazem parte do cotidiano da instituição, tais como professoras, formadores, equipe gestora, coordenador pedagógico, numa

perspectiva de desenvolvimento profissional, que deve considerar o espaço da instituição de Educação Infantil como lócus da formação.

Os resultados da pesquisa de Gastaldi (2012) apontaram que no contexto investigado a formação continuada é reconhecida como espaço de desenvolvimento profissional. Contudo, destacou como desafios da formação: aprender a aprender, aprender a ensinar e ensinar simultaneamente considerando a complexidade desses processos. Gastaldi (2012) constatou, ainda, a necessidade de maior investimento na melhoria das estratégias de formação continuada, como também na formação dos formadores, no sentido de uma maior valorização da formação continuada e do próprio desenvolvimento profissional dos formadores.

O estudo de Silva (2012) buscou compreender as trajetórias de formação e de profissão de professoras de Educação Infantil, participantes de uma formação contínua em serviço, por meio da história oral de vida, numa abordagem biográfica.

Silva (2012) constatou que o processo de formação profissional ocorre durante toda a trajetória de vida da professora, desde as escolhas que faz e dos sentidos que busca imprimir nas suas práticas docentes. Assim, a formação contínua é considerada um dos momentos dessa trajetória profissional.

Dias (2012), com a pesquisa intitulada “Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo”, teve como objetivo investigar a abordagem da diversidade étnico-racial na construção de um currículo para educação infantil, a partir dos conteúdos propostos em cursos de formação frequentados pelas professoras.

Dias (2012) identificou a necessidade das metodologias empregadas nas formações possibilitarem que as professoras desenvolvam uma análise crítica da sua prática, que estimule atitudes reflexivas sobre os acontecimentos de seu cotidiano, no sentido de poder intervir na realidade concreta da instituição em que atua.

O estudo de Mendes, Santos e Santos, (2013) investigou a prática docente, a partir da formação inicial e continuada, das professoras da Educação Infantil de uma Unidade de Educação Básica (UEB) na cidade de São Luís. As autoras apontaram como objetivos dessa investigação: verificar a prática com base na formação inicial e continuada das professoras; discutir as inquietações da Política de Formação Inicial e Continuada de Professoras da Educação Infantil; identificar se há análise crítica acerca da ação didático-pedagógica realizada pela docente no exercício do magistério na Educação Infantil.

De modo geral, as pesquisadoras apontaram deficiências existentes na formação inicial e continuada de professoras da Educação Infantil. O estudo apontou como inadequado a ideia de formação como algo pronto e acabado. Outro aspecto apontado refere-se à ausência de boas práticas pedagógicas, que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil, aspecto que foi assinalado a partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa.

Moreira, Duque e Sampaio (2013), com o tema “Formação do Educador da Infância em Serviço e Organização dos Ambientes da Creche”, realizaram uma pesquisa-intervenção numa creche institucional do município do Rio de Janeiro. O estudo investigou os significados e sentidos produzidos por professoras e coordenadora pedagógica, nas ações de planejamento e de organização dos espaços de berçário de uma creche.

As autoras destacaram que a partir das intervenções, via ações colaborativas, as professoras puderam ressignificar suas práticas e a organização dos ambientes, o que propiciou uma ampliação dos espaços e ainda a melhoria na utilização desses espaços das salas com as crianças.

Diante do exposto, percebe-se a importância das pesquisas supracitadas, visto que possibilitaram perceber as variadas perspectivas e contextos em que a formação continuada de professoras da Educação Infantil se configura como também a abrangência da sua contribuição na efetivação das práticas pedagógicas em creches e pré-escolas.

O levantamento desses estudos mostrou que mesmo diante dos avanços significativos das teorias, da legislação e crescimento do número de publicações científicas, nos últimos cinco anos, relativas à Educação Infantil, ainda há um número reduzido de pesquisas que discutem especificamente a formação continuada de professores desta primeira etapa da educação básica.

Desse modo, analisar a relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município cearense, constituiu objetivo principal desta pesquisa, no sentido de contribuir com as discussões que tratam da formação continuada de professoras da Educação Infantil.

TRAÇANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo caracteriza a abordagem metodológica que possibilitou a análise da relação entre a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e de pré-escola. Inicialmente, será explicitado o percurso da pesquisa e, em seguida, serão apresentados os instrumentos e técnicas utilizados na geração dos dados²¹ e sua análise, bem como as instituições onde o trabalho de campo foi realizado e as professoras que dele participaram.

3.1 A Abordagem Metodológica

Esta pesquisa buscou investigar a relação entre a formação continuada de professores oferecida pela SME em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola de um município do Ceará.

Nessa perspectiva, este trabalho baseia-se nos pressupostos da abordagem qualitativa. Essa opção justifica-se pelo interesse principal desta investigação consistir em compreender os processos que compõem a referida formação continuada e a relação desta com as práticas pedagógicas, privilegiando a visão das professoras, mas também dialogando com os estudos teóricos adotados. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que se preocupa em identificar quais os aspectos da formação que essas professoras consideram importantes no desenvolvimento do seu trabalho docente com as crianças pequenas.

Dessa forma, foi necessário apreender os significados atribuídos pelos agentes sociais envolvidos no referido Programa quanto ao processo de formação do qual participam. Nesse sentido, a pesquisa realizada apresenta características da abordagem qualitativa apontadas por Minayo (2007, p. 21), quais sejam a preocupação com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, debruça-se nas questões referentes à realidade em que se manifestam as relações entre os sujeitos, consideradas como fenômenos presentes num dado contexto social.

²¹Compartilhando da justificativa de Buss-Simão (2012) principalmente por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, também utilizo neste trabalho o termo *geração de dados*, ao invés de *coleta de dados*. A autora explica, com base nas afirmações de Graue e Walsh (2003), que o uso do termo geração de dados sinaliza para “o fato de que os dados não ‘andam por aí’ esperando que algum investigador os recolha, ao contrário, eles provêm das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado”. (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 01)

A escolha da abordagem qualitativa também decorreu de algumas das características apontadas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47), que ressaltam a relevância deste tipo de pesquisa no âmbito da educação e apontam cinco aspectos importantes que caracterizam uma investigação qualitativa e que também estão presentes na pesquisa em foco, quais sejam: a) o investigador como instrumento principal de coleta de dados no ambiente da pesquisa; b) a investigação é descritiva, ou seja, as informações são registradas; c) há maior interesse no processo, visto que não há uma preocupação com os resultados e/ou produtos; d) as informações registradas durante a pesquisa são analisadas de forma indutiva; e) há preocupação em perceber os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos do fenômeno investigado.

Nesse sentido, diante das várias abordagens de pesquisa que estão relacionadas à pesquisa qualitativa, esta investigação assumiu algumas características de estudo de caso²², dentre as quais se destacam pela tentativa de compreender os “fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24). Outra característica que aproxima esta pesquisa com esse tipo de estudo explica-se ainda conforme destaca Yin (2010, p. 39) por ser esse um “fenômeno contemporâneo” em seu “contexto de vida real”.

Compartilhando com a afirmação de Andrade (2002, p.38) ao destacar que “a análise de uma realidade particular é sempre um passo para o entendimento do espaço universal”, esta pesquisa se configurou como uma tentativa de compreender um fenômeno, qual seja a relação entre a formação continuada de professoras e as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas profissionais a partir de um contexto específico, no caso, um município cearense, no sentido de possibilitar um melhor entendimento da realidade.

Para investigar o referido fenômeno foi imprescindível a participação das professoras, sujeitos diretamente envolvidos nesse processo, que explicaram a relação que estabelecem entre a formação da qual participam e as práticas pedagógicas que desenvolvem.

Para tanto, o uso de técnicas como a entrevista, a observação, e a análise de documentos destacaram-se como importantes elementos do processo de investigação. O uso do questionário também foi relevante, visto que possibilitou traçar um perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

²²A utilização de estudo de caso tem se mostrado cada vez mais recorrente nas pesquisas na área da educação, inclusive na Educação Infantil. Como exemplos, destaco o trabalho sobre a formação em contexto de professoras da Educação Infantil desenvolvido por Hollanda (2007) e o estudo de Souza (2007) que realizou uma análise das implicações da formação na práxis pedagógica das professoras de Educação Infantil no contexto da cidade de Imperatriz - MA.

As experiências vivenciadas durante a investigação corroboram a afirmação de Sousa (2007, p. 17) de que “vivenciar a pesquisa requer envolvimento, disciplina e compromisso com os sujeitos envolvidos, com vistas ao alcance dos objetivos estabelecidos e também que a problemática é viva, dinâmica, complexa e histórica, pois assim é a sociedade”.

No processo de geração dos dados foi necessário meu envolvimento na elaboração e condução das técnicas de pesquisa propostas, bem como na análise das informações que foram sendo acumuladas no decorrer do processo. É relevante destacar, ainda, que essa investigação só foi possível devido à participação valiosa dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Convém explicitar, a seguir, mais detalhadamente, as informações sobre as técnicas e instrumentos utilizados na investigação, bem como o *locus* da pesquisa e os sujeitos participantes.

3.2 Os Instrumentos e Técnicas de Pesquisa

Nesse percurso investigativo, a utilização dos instrumentos de pesquisa foi imprescindível para a geração de dados no campo de pesquisa. Dessa maneira, foram usados como instrumentos e técnicas nesta investigação: a entrevista, o questionário, a observação e a consulta a documentos, conforme estão descritos nas seções a seguir.

3.2.1 A Entrevista

Nesta pesquisa, a entrevista consistiu na principal estratégia utilizada com o intuito de apreender os significados atribuídos pelas professoras à formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo da Educação Infantil do PAIC e entender a relação que estabelecem entre esses processos formativos e as suas práticas pedagógicas com as crianças.

Na perspectiva de estabelecer um diálogo com os sujeitos de pesquisa, a entrevista possibilitou essa experiência por meio de questões que ajudaram a ter acesso a informações relevantes relacionadas às inquietações que deram origem a esta investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Desse modo, o uso da entrevista contemplou o terceiro e o quarto objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: investigar a compreensão das professoras de creche e pré-escola acerca da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC); e analisar a

relevância da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, na efetivação das práticas pedagógicas, na perspectiva das professoras de creche e pré-escola.

A “flexibilidade” desta estratégia investigativa possibilitou “um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”. (LAVILLE e DIONNE, 1999. p. 189)

Diante dos distintos tipos de entrevistas, que se caracterizam conforme a sua organização e objetivos, essa investigação utilizou a entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista permite que:

(...) o sujeito [entrevistado] discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos [entrevistado e entrevistador] a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. (ROSA, 2008. p. 31)

Nessa perspectiva, o roteiro de entrevista semiestruturada usado nesta pesquisa (APÊNDICE A) foi elaborado com questões que possibilitaram às professoras expressarem as suas concepções acerca das vivências com a formação continuada oferecida pela SME, em parceria com Eixo de Educação Infantil do PAIC no município investigado, como também acerca da relação que estabelecem entre essas experiências formativas e as práticas pedagógicas que desenvolvem com as crianças na creche e na pré-escola.

Esse tipo de entrevista possibilitou às professoras uma maior liberdade na expressão de seus pensamentos, sentimentos e posicionamentos acerca do fenômeno investigado. Procurei permanecer atenta à diversidade de falas e de expressões que se manifestaram no decorrer das entrevistas.

Conforme a afirmação de Lakatos (2010, p. 182) “quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis.” Nesse contexto, é importante ressaltar que primeiro foi necessário estabelecer certo grau de confiança para que as professoras pudessem se sentir à vontade, para explicitarem seus conhecimentos e suas percepções acerca do assunto abordado.

Dessa forma, foi importante nesse percurso o contato inicial estabelecido com as professoras por ocasião da aplicação do questionário²³, que possibilitou selecionar as

²³ O uso do questionário ainda será explicitado na seção seguinte.

professoras para a realização das entrevistas. Considerando o acordo firmado com a gestão de cada instituição e com o grupo de docentes, as datas e horários das entrevistas foram combinados conforme a disponibilidade de tempo de cada uma, de modo que não atrapalhasse a rotina com as crianças e o calendário de atividades das instituições investigadas.

De modo geral, as entrevistas foram realizadas em dias e horários de planejamento²⁴ das professoras na instituição ou em outros momentos da rotina em que elas não estavam com as crianças.

Um aspecto interessante que observei por parte de algumas professoras, antes de serem entrevistadas, foi a preocupação em relação ao que seria o conteúdo da entrevista. A inquietação delas era saber se conseguiriam responder “bem” as questões e, principalmente, se acertariam tudo o que lhes seria perguntado. Algumas professoras até perguntaram: “É muito difícil?”; “Tenho que estudar alguma coisa para me preparar?”; “Será que saberei responder?”; “Será filmada, gravada?”.

Tentei tranquilizá-las informando que a entrevista abordaria questões referentes ao cotidiano de suas práticas pedagógicas e ao processo de formação continuada delas. Informei, também, que utilizaria um roteiro para subsidiar a entrevista. Ressaltei que não sentiriam dificuldade em responder às perguntas e também que elas só responderiam o que se sentissem à vontade para fazê-lo.

Aproveitei para informar sobre a necessidade do uso do gravador e solicitei-lhes permissão para usá-lo, o que, inclusive, ficou registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F), documento assinado por elas no ato da entrevista.

Todas as professoras aceitaram a gravação das entrevistas, aspecto que possibilitou captar na íntegra as suas falas, dando mais credibilidade aos registros da pesquisa. O registro das entrevistas foi complementado por registros no diário de campo.

As entrevistas nas instituições aconteceram entre os dias 10 de dezembro de 2014 e 06 de janeiro de 2015, considerando a disponibilidade das professoras, os calendários de atividades das instituições e o recesso de final de ano. A duração média das entrevistas foi de 60 minutos, sendo que a entrevista mais rápida durou 40 minutos e a mais demorada ocorreu em 1 hora e 30 minutos.

²⁴De acordo com a LEI N° 11.738 de 16/07/2008 que instituiu o piso salarial nacional do magistério público da educação básica e conforme disposto em seu Artigo 2° parágrafo 4° estabeleceu 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades de planejamento. (BRASIL, 2008)

Quanto aos locais em que foram realizadas as entrevistas, é importante ressaltar que esta foi uma das dificuldades enfrentadas, visto que nas duas instituições os espaços estavam todos ocupados com outras atividades.

Na instituição onde funcionam as turmas de pré-escola, a gestora disponibilizou a sua sala, que tinha uma porta que podia ser fechada com chave, tinha ar-condicionado, mesas e cadeiras, o que proporcionou certo conforto para a atividade. Entretanto, havia ainda certa movimentação na sala, o que muitas vezes nos fazia interromper o diálogo. Algumas professoras, por terem escolhido horários após a saída das crianças, preferiram realizar a entrevista na sala de atividades onde trabalhavam. Essa decisão foi positiva para a entrevista, pois as docentes pareciam mais à vontade e não aconteceram muitas interrupções.

Essa dificuldade, também, foi sentida na instituição onde funcionam as turmas de creche, onde não havia nenhuma sala disponível para esta atividade. Então, como proposta da primeira professora entrevistada, realizei o procedimento com todas as professoras em um pátio coberto da instituição, único local disponível para conversarmos sem muitas interrupções, apesar do barulho dos carros na rua ouvido através dos combogós.

Vale ressaltar, então, que lidar com os imprevistos em uma pesquisa, assim como com os diferentes modos de ser dos sujeitos é uma tarefa difícil que exige do pesquisador “sensibilidade e habilidade” para contornar as situações e desenvolver a investigação da melhor forma, sem perder os elementos relevantes do contexto investigado. (LAKATOS, 2010. p. 182).

No que se refere à aplicação da técnica de entrevista nesta pesquisa, também compartilho com Lakatos (2010, p. 182) quando afirma que “o pesquisador pode levar o entrevistado a uma penetração maior em sua própria experiência, explorando áreas importantes, mas não previstas no roteiro de perguntas.” Desse modo, destaco que os momentos de entrevista revelaram elementos significativos contidos nas falas das professoras, que se referiram tanto aos seus contextos de formação, como às suas práticas pedagógicas que não poderiam ser apreendidos apenas pela observação.

3.2.2 O Questionário

O questionário (Apêndice B) destinado às professoras possibilitou conhecer e organizar o perfil pessoal e profissional desses sujeitos. Foi organizado em três partes: a primeira voltada para obter os dados de identificação dos sujeitos; a segunda, relacionada aos

dados da formação profissional (inicial e continuada) das professoras; e a última, destinada as informações acerca das suas experiências profissionais.

Considerado como importante instrumento de investigação, o questionário é constituído por questões escritas dirigidas aos participantes de uma dada pesquisa. Conforme destaca Gil (1999, p. 128), o questionário “tem como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. No caso dessa pesquisa, seu objetivo relaciona-se ao conhecimento das vivências e experiências de formação profissional de professoras da Educação Infantil em suas trajetórias de vida.

Gil (1999, p.128) destaca que existem cinco vantagens na utilização do questionário em pesquisa: a possibilidade de abranger um grande número de pessoas independente do espaço geográfico em que estejam, pois pode ser enviado pelo correio ou ainda por *email*; os gastos com treinamento de pesquisadores para aplicá-lo pode ser dispensado; o sigilo na identificação do sujeito que o respondeu pode ser garantido; as pessoas podem responder no tempo que puderem; e ainda evita a exposição dos pesquisados à influência de outras opiniões.

Nesta pesquisa, o uso desse instrumento apresentou como primeira vantagem a economia de tempo, visto que pude entregar todos os instrumentos num curto espaço de tempo, para várias pessoas ao mesmo tempo, em poucas idas ao lócus da investigação. Mesmo para os sujeitos que não estavam presentes no ato da entrega do instrumento, a possibilidade de deixá-lo na instituição ou ainda de enviar por *email* facilitou o trabalho de construção dos dados.

A segunda vantagem percebida foi que os sujeitos participantes da investigação puderam escolher o momento mais adequado para responder, individualmente, às questões propostas, visto que algumas pessoas responderam logo no próprio local de trabalho. Outras acharam melhor levar para casa para responder com calma e ainda terem chance de averiguar em seus arquivos particulares as informações que não lembravam muito bem naquela ocasião. Esse aspecto também proporcionou maior liberdade para que as professoras envolvidas na pesquisa pudessem se expressar por meio da escrita.

Também destaco que não foi necessário contar com o auxílio de aplicadores. Foi possível realizar sozinha a aplicação do questionário. O sigilo das informantes também foi outro aspecto identificado como vantajoso, pois, fiz pessoalmente o recebimento dos instrumentos nas datas combinadas, assim como a tabulação das informações declaradas, preservando todas as informações que pudessem identificar as docentes.

Dessa maneira, convém explicar, brevemente, como se deu o uso do questionário junto aos sujeitos no início da investigação nas duas instituições participantes da pesquisa.

Inicialmente, entrei em contato com as gestoras de cada instituição com uma carta de apresentação informando sobre a pesquisa a ser realizada e solicitando autorização da instituição para desenvolvê-la.

Após esse primeiro contato, retornei em outro dia com os questionários para iniciar as negociações com as professoras. Nos dias combinados cada gestora mobilizou os grupos de professoras, o que possibilitou uma proximidade com elas e ainda a oportunidade de explicitar as motivações do meu contato, bem como o objetivo do instrumento a ser entregue. Esclareci, também, que o instrumento era parte de uma pesquisa mais ampla que, posteriormente, iria se desdobrar em outra etapa, o que dependeria das análises dos dados coletados pelo questionário em consonância com os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos.

Após uma conversa introdutória e explicativa com as docentes, o instrumento foi entregue a todo grupo de professoras da Educação Infantil nas respectivas instituições. De modo geral, as professoras se mostraram receptivas ao convite para participar da pesquisa nesta fase inicial. Cada uma recebeu o instrumento de pesquisa e se comprometeu a devolvê-lo uma semana após a entrega. Foi entregue um total de 28 questionários, sendo 15 para as professoras da creche e 13 para as professoras da pré-escola.

No que se refere às devoluções, nas duas instituições, algumas professoras demoraram a respondê-lo, o que motivou a ampliação do prazo de recebimento por mais de uma vez. Um questionário, na pré-escola, logo foi devolvido totalmente em branco, sem nenhuma resposta, sob a alegativa de falta de tempo para o seu preenchimento. Outras 04 professoras da creche e da pré-escola não devolveram o questionário e nem justificaram os motivos.

Nesse processo, a devolução dos referidos instrumentos estendeu-se mais que o previsto, de maneira que todo o processo desde a chegada para o contato inicial no *lócus* da pesquisa até o momento de seleção dos sujeitos para as entrevistas levou pelo menos trinta dias. Ainda assim, avalio de forma positiva o uso desse instrumento e a relação com o tempo, visto que considerando a quantidade de professoras consultadas, a quantidade de informações contidas no instrumento, e a disponibilidade de tempo dos sujeitos, outra técnica de pesquisa poderia ter demorado um tempo bem maior para a conclusão de sua aplicação.

No total, 23 questionários foram respondidos e devolvidos: 13 na creche e 10 na pré-escola. A partir da análise das informações obtidas por meio desse instrumento, foram selecionadas as 08 professoras para a entrevista: 04 na creche e 04 na pré-escola.

Portanto, o uso deste instrumento foi de grande relevância para esta investigação, pois proporcionou o contato com informações sobre o perfil pessoal e profissional das professoras, de forma detalhada e, ao mesmo tempo, objetiva. Os aspectos revelados pelas professoras foram importantes por permitir a contextualização de suas falas e percepções acerca da formação continuada, expressas na entrevista, que também compõem o percurso metodológico deste trabalho de investigação.

3.2.3 A Observação

Nesse percurso investigativo, a observação foi uma das estratégias da pesquisa de campo que possibilitou um maior contato com as práticas da formação continuada, nos espaços onde acontecem esses encontros no município investigado.

Considerada por Lakatos (2010, p. 173) como “um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo”, a observação é uma técnica que visa obter as informações sobre aspectos da realidade a ser pesquisada. Consiste na utilização dos sentidos pelo investigador, com o objetivo de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos da realidade estudada.

No sentido de contemplar o segundo objetivo específico desta pesquisa, a observação de encontros de formação vivenciados pelos sujeitos investigados foi um caminho que possibilitou um maior contato com as práticas formativas em curso desenvolvidas pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC no município investigado, na tentativa de melhor compreender seu funcionamento, bem como algumas formas de expressão dos sujeitos nelas envolvidos.

Desse modo, foi possível observar 02 encontros de formação, contemplando os temas, formatos, espaços, tempos, mecanismos de acompanhamento e avaliação, na realidade em que acontecem essas formações. Lakatos (2010) corrobora essa perspectiva da observação como instrumento de pesquisa ao afirmar que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (LAKATOS, 2010, p. 174)

Nesta pesquisa, as observações foram realizadas em dois momentos distintos de formação: um encontro de formação direcionado para as técnicas/formadoras²⁵ dos municípios, que foi coordenado por uma tutora²⁶ do Eixo de Educação Infantil do PAIC; e um encontro de formação destinado às professoras de creche e pré-escola coordenado pelas técnicas/formadoras do município investigado, tendo como orientação o encontro vivenciado na formação ministrada pela tutora do Eixo de Educação Infantil do PAIC.

Nas observações foram utilizados dois roteiros (APÊNDICES C e D). Esses instrumentos foram elaborados visando focalizar a atenção aos aspectos que envolvem as práticas pedagógicas dos momentos de formação continuada destinado às técnicas/formadoras da Educação Infantil oferecida pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC, bem como do encontro de formação oferecida para as professoras da Educação Infantil oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC.

Estas observações serão descritas a seguir, no sentido de compartilhar as informações e percepções geradas a partir das situações que foram focalizadas de forma intencional para esta pesquisa.

• Observações do encontro de formação continuada específico para as técnicas/formadoras da Educação Infantil

Observar o encontro de formação continuada destinado às técnicas/formadoras da Educação Infantil da SME teve como objetivo compreender como acontece essa formação desencadeadora dos encontros a serem realizados nos municípios em que há atuação do Eixo de Educação Infantil do PAIC.

Devido à data de meu acesso ao *locus* para a realização do trabalho de campo e ao calendário dos encontros de formação do Eixo de Educação Infantil do PAIC, foi possível observar apenas um desses encontros destinado às técnicas/formadoras de Educação Infantil do município. Esse encontro durou dois dias, de modo que as observações aconteceram nos dias 30 e 31 de outubro de 2014.

²⁵As técnicas/formadoras são as pessoas que compõem a equipe de Educação Infantil na SME, que são responsáveis por organizar e ministrar os encontros de formação realizados no município oferecido para as professoras da Educação Infantil.

²⁶A tutora faz parte da equipe do Eixo de Educação Infantil do PAIC e é responsável por elaborar e ministrar os encontros de formação do referido Eixo, destinado às técnicas/formadoras dos municípios integrantes do PAIC.

O encontro teve duração total de 16 horas/aula e aconteceu no auditório de uma CREDE²⁷ localizada em um dos municípios onde há formação do Eixo de Educação Infantil do PAIC. Na ocasião, estavam presentes 33 técnicas/formadoras representando 08 municípios do estado do Ceará.

Chegando ao local onde o encontro foi realizado, dirigi-me à coordenadora da instituição e à tutora do Eixo responsável pela formação naquele local, levando uma carta de apresentação da pesquisa e solicitando permissão para participar como observadora do evento. Elas foram muito receptivas, e prontamente aceitaram minha solicitação reconhecendo a importância daquele momento para a pesquisa em questão.

Durante as observações, por uma questão ética, achei melhor não gravar a formação, visto que não havia solicitado essa autorização a todos os presentes. Dessa forma, com base no roteiro (APÊNDICE C) elaborado para esse momento da pesquisa fiz anotações no diário de campo. Nesse momento, atentei para aspectos relacionados ao espaço e à organização do encontro, à metodologia utilizada, à participação das técnicas/formadoras e à atuação da tutora.

Na perspectiva de ter acesso aos dados que não estavam explícitos nos momentos de observação, além das estratégias de pesquisa acima mencionadas, algumas informações também foram apreendidas mediante conversas informais com a tutora do Eixo de Educação Infantil do PAIC e com as técnicas da SEDUC presentes nos encontros de formação observados.

Nesse percurso de observação, menciono como desafios: ter observado apenas um encontro de formação (era o último do período letivo), que apesar de ter acontecido em dois dias, limitou a possibilidade de perceber outros aspectos que poderiam surgir, caso houvesse a chance de observar mais de um encontro. Também a condição de estar naquele momento na posição de pesquisadora o que causou um sentimento de incômodo, visto que em momentos anteriores já estive como participante deste mesmo contexto de encontro de formação, mas na posição de técnica/formadora.

²⁷A Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) faz parte da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC) e realiza suporte aos municípios nas ações voltadas para a educação básica. (CEARÁ, 2015)

- **Observações do encontro de formação continuada específico para professoras da Educação Infantil**

Essa observação teve como objetivo compreender como acontecem os encontros de formação continuada oferecidos pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC para as professoras da creche e da pré-escola no município investigado.

O evento observado aconteceu dia 23 de outubro de 2014 e pelas mesmas razões apresentadas da seção anterior, também aqui foi possível observar apenas um encontro, visto que esse foi o último do ano letivo.

Considerando a necessidade de inserção nos espaços da formação, antecedendo as observações foi necessária uma conversa com a equipe de formadoras para esclarecer o objetivo desta estratégia na pesquisa que estava sendo realizada.

A observação aconteceu em uma turma composta por 20 professoras de que atuam em turmas de creche e em turmas de pré-escola. O encontro foi coordenado por 02 técnicas/formadoras que se revezavam na realização das estratégias utilizadas para abordar o tema “As crianças e o conhecimento matemático”.

Com uma demanda de 08 horas/aula de formação organizadas para acontecer em um mesmo dia, as atividades da formação propostas na pauta foram divididas em dois momentos: pela manhã, as atividades mais voltadas para os estudos de textos e discussões teóricas sobre o tema; e no período da tarde, aconteceram momentos de oficinas com base no assunto estudado pela manhã, objetivando oportunizar as professoras a possibilidade de refletir sobre as leituras realizadas e as práticas pedagógicas que realizam com as crianças.

Durante a observação procurei seguir o roteiro (APÊNDICE D) elaborado para esta ação, focando aspectos relacionados ao de espaço e à organização do encontro, à metodologia utilizada, à participação das professoras e à atuação das técnicas/formadoras.

- **O Diário de Campo**

As observações foram registradas em um diário de campo, abrangendo tanto os aspectos considerados relevantes e previstos nos roteiros, como também as situações inusitadas ocorridas durante o processo de investigação.

O diário de campo é um rico instrumento de registro das observações, “no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em

suas várias modalidades”, Minayo (2007. p. 71), sendo assim de utilização relevante na pesquisa qualitativa.

Silva (2011, p. 11) ao explicar a experiência com o uso do diário de campo descreve-o em parte como “verdadeira usinagem de fragmentos da vivência que, trazidos pela linguagem escrita, com palavras, frases, regras próprias desse universo, fabricam uma narrativa da realidade vivida, que a contém, mas que é outra”. Dessa forma, nesta pesquisa os registros do diário de campo contribuíram de maneira relevante para a geração e complementação das informações obtidas a partir dos demais instrumentos de investigação, como por exemplo, no momento da entrevista.

3.2.4 A Consulta a Documentos

A consulta a documentos contemplou o primeiro e o segundo objetivos específicos apresentados para este estudo, quais sejam: compreender quais concepções de criança e educação infantil que fundamentam o programa de formação continuada do Eixo da Educação Infantil do PAIC; e ainda a caracterização da formação continuada oferecida pelo Eixo da Educação Infantil do PAIC, considerando o contexto de um município onde esta formação acontece.

Nessa perspectiva, o acesso aos documentos norteadores do PAIC, especialmente, no que se refere ao Eixo da Educação Infantil, possibilitou compreender as concepções que fundamentam a formação continuada oferecida pelo referido Eixo aos professores desta primeira etapa da educação básica.

A consulta à Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município investigado permitiu o acesso a informações e dados gerais sobre a Educação Infantil, o que enriqueceu a geração dos dados desta pesquisa.

A consulta aos documentos também foi orientada por um roteiro (APÊNDICE E) que abordou os seguintes aspectos: objetivos, concepções de criança, de educação infantil, de formação continuada, o papel do professor, estrutura e organização do Programa, procedimentos metodológicos e formas de avaliação.

3.2.5 A Análise dos Dados

A análise dos dados foi iniciada ainda durante a pesquisa de campo, pois iniciei o processo de organização e registro das informações geradas durante o percurso da

investigação por meio dos questionários, das entrevistas gravadas e dos registros do diário de campo. Aliás, essa é uma característica da abordagem qualitativa: a análise está presente em todas as etapas da investigação.

As informações obtidas por meio dos questionários foram cuidadosamente analisadas, quantificadas e apresentadas por meio de tabelas com descrições minuciosas sobre as informações reveladas. Considerando tanto a perspectiva individual quanto coletiva das informações declaradas, a forma de organização e apresentação dessas informações foi considerada essencial para compor o perfil pessoal e profissional das professoras de Educação Infantil que participaram desta pesquisa.

As informações gravadas por ocasião das entrevistas foram minuciosamente transcritas, conservando todas as falas, até mesmo aquelas que fugiam do objetivo da pesquisa.

A partir da transcrição das entrevistas e da leitura exaustiva do material daí decorrente foi possível reagrupar as falas das professoras considerando suas concepções sobre a formação continuada da qual participam no município, as formas como utilizam essas orientações nas suas práticas pedagógicas e, ainda, as suas impressões e sugestões acerca desse processo.

Portanto, a análise dos dados se constituiu importante elemento deste processo investigativo, visto que possibilitou responder às questões iniciais da pesquisa sem a pretensão de construir verdades absolutas.

3.3 O *Lócus* da Pesquisa

A pesquisa de campo aconteceu em duas instituições de Educação Infantil de uma rede municipal localizada na região metropolitana de Fortaleza.

Inicialmente, para realizar a pesquisa foi necessária a elaboração de um documento escrito destinado à Secretaria Municipal de Educação (SME), contendo a apresentação da pesquisadora, os objetivos da pesquisa e um pedido de permissão para o acesso às instituições com Educação Infantil.

Logo em seguida, com a devida permissão concedida solicitei à SME informações gerais e outras mais específicas acerca da quantidade de instituições do município com Educação Infantil, o número de crianças matriculadas e o número de turmas. Assim, com as referidas informações, obtive um panorama geral de organização da rede, o que também ajudou na escolha das instituições para a realização da pesquisa.

O município investigado possui instituições com oferta de matrículas na Educação Infantil (em turmas de creche e pré-escola) e no Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). No contexto investigado, a Educação Infantil foi municipalizada no ano de 2005 e desde então, a ampliação das matrículas para esta etapa de educação tem ocorrido de forma gradual nas instituições da rede municipal.

Nas instituições com matrículas na Educação Infantil, possuem uma parte ofertada em creches (de tempo integral e de tempo parcial) e outra parte em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Considerando as informações referentes a 2014²⁸ - ano em que foi realizada a pesquisa de campo - havia um total aproximado de 4.800 crianças de zero a cinco anos matriculadas em turmas de creche e pré-escola, na rede municipal em questão.

Considerando o contexto amplo do município e o tempo relativamente curto para a realização da pesquisa, foi necessária uma delimitação do *locus* de pesquisa, de maneira que pudesse propiciar uma visão significativa do fenômeno a ser investigado, sem perder a essência da investigação.

Assim, no sentido de realizar essa delimitação foram considerados alguns critérios para a escolha das instituições, quais sejam: 1. Ser instituição da rede pública municipal com oferta de matrícula na Educação Infantil (em turmas de creche e/ou de pré-escola); 2. Ter professoras de Educação Infantil com cargo efetivo²⁹ na rede municipal; 3. Aceitar participar da pesquisa.

A opção por instituições públicas para a realização da pesquisa se deu pelo contexto em que a formação continuada em questão é oferecida, como também, especialmente, pelo fato de ter compromisso ético e político com a educação pública, tanto no âmbito profissional, como no âmbito da minha formação escolar e acadêmica.

Como a contratação de professores com vínculo temporário³⁰ ainda é uma prática no município investigado, a opção por instituições com professoras de Educação Infantil com cargo efetivo foi uma maneira de delimitar para fins desta pesquisa, a participação de docentes com estabilidade no cargo. Dessa forma, obtive mais possibilidades de encontrar professoras que estivessem pelo menos desde 2009 (tempo inicial de delimitação desta

²⁸ Fonte: 6º Monitoramento de matrícula (documento interno da SME) com dados referentes ao ano de 2014. (SME, 2014)

²⁹O cargo de professor efetivo é exercido por docentes aprovados em concurso público, adquirindo dessa forma a estabilidade no emprego público. (WEBJUR, 2015).

³⁰Os professores temporários são contratados por um tempo determinado, para atender situação de excepcional interesse público, mas sem vínculo empregatício estável com o serviço público. (WEBJUR, 2015)

pesquisa) atuando em turmas Educação Infantil, bem como nas experiências de formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil no PAIC.

Mesmo diante da permissão já concedida pela SME, a aceitação dos gestores em conceder a entrada nas instituições para realização da pesquisa foi um aspecto importante, que viabilizou o contato com os sujeitos e a geração dos dados.

Após realização do levantamento das instituições municipais com Educação Infantil a partir dos critérios de lócus supracitados recebi da SME a informação de que em todas as instituições havia tanto professoras com vínculo efetivo, quanto professoras com vínculo temporário. Desse modo, como não foi possível obter um mapeamento mais detalhado dessa realidade e na tentativa de atender aos critérios de lócus supracitados procurei por instituições que tivessem um número maior de turmas com Educação Infantil.

Então, de acordo com a disponibilidade de instituições que atendessem a todos os critérios e considerando, sobretudo, a importância de realizar a investigação com as professoras da creche e da pré-escola, duas instituições foram escolhidas, quais sejam: uma creche de tempo integral e uma instituição de Educação Infantil e Ensino Fundamental com turmas de pré-escola.

Nesse sentido, com o intuito de apresentar um panorama geral das realidades investigadas, algumas informações consideradas relevantes acerca de cada instituição estão descritas a seguir, no sentido de proporcionar uma melhor compreensão do contexto de cada uma. Contudo, será preservado o anonimato das instituições e, por isso, seus nomes são fictícios.

As Instituições Pesquisadas

A Creche Girassol

A Creche Girassol também está localizada em um bairro da periferia do município investigado. No que se refere ao funcionamento, atende crianças de 06 meses a 03 anos de idade, em tempo integral, das 6h30min às 18h, de segunda a sexta-feira.

Conforme dados obtidos na secretaria da instituição, há um total de 86 crianças matriculadas em 06 turmas, com organização por faixa etária, como consta no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Organização das turmas na creche por faixa etária

Organização das turmas por faixa etária	
Turmas	Faixa etária
Berçário I	6 meses
Berçário II	18 meses
Infantil I – A	02 anos
Infantil I – B	02 anos
Infantil I – C	03 anos
Infantil I – D	03 anos

Fonte: Informações dadas pela secretaria da instituição

Nesse município a orientação para organização das turmas na Educação Infantil deve seguir o que dispõe o Artigo 11, da Resolução Nº 05/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME, 2009):

Os parâmetros para a organização de turmas decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, critério estabelecido, respeitando o que estabelece a Resolução CME 03/2006, recomendada a seguinte relação professor/criança:

- I. Criança de zero a um ano – 06 crianças / 01 professor;
- II. Crianças de um a dois anos – 08 crianças / 01 professor;
- III. Crianças de dois a três anos – 10 a 12 crianças / 01 professor;
- IV. Crianças de quatro anos – 15 a 20 crianças / 01 professor;
- V. Crianças de cinco anos – 20 crianças / 01 professor.

O corpo docente é formado por 17 professoras, sendo 01 delas com função readaptada (que dá apoio ao trabalho pedagógico quando solicitada pelas professoras, e também auxilia na secretaria da instituição no apoio à gestora).

Devido às especificidades da faixa etária das crianças e de acordo com Artigo 11 da Resolução Nº 05/2009 nas salas de berçário I e berçário II atuam 02 professoras juntas em cada turma (02 no período da manhã e 02 no período da tarde em cada um dos berçários).

Já nas turmas de Infantil I há somente 01 professora atuando em parceria com 01 estagiária de Pedagogia como auxiliar de sala, desempenhando em suas funções as ações que envolvem o educar e cuidar das crianças pequenas, atuando no apoio a todas as atividades desenvolvidas com as crianças durante a rotina. Além do corpo docente, a creche conta com um quadro de 16 funcionários que ocupam as funções conforme o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Composição do quadro de funcionários da instituição

Composição do quadro de funcionários	
Funcionários	Quantidade
Gestora geral	01
Secretária escolar	01
Auxiliar de secretaria	01
Estagiárias	06
Auxiliar de serviços	05
Porteiro	01
Merendeira	02

Fonte: Informações dadas pela secretaria da instituição

A Creche Girassol funciona em um prédio próprio, que antes pertencia ao Estado e foi cedido para o município. No que se refere à infraestrutura, a área ocupada pelo prédio é ampla, arborizada, está localizada numa área urbana, residencial e dispõe de serviços básicos de água, esgoto, energia elétrica, rede de telefone, necessários para o atendimento das necessidades dos usuários, bem como ao funcionamento geral da instituição.

Logo na entrada há uma rampa que liga o portão externo ao interno, que dá acesso às salas, o que facilita a entrada das famílias que trazem os bebês nos carrinhos ou as que se locomovem de bicicleta. Esta solução adotada para a entrada na creche é importante, visto que facilita o acesso das crianças e da comunidade aos espaços internos da instituição. (BRASIL, 2006)

Em suas dependências, a instituição é composta por 06 salas de atividades; 01 sala que funciona como diretoria, secretaria e também como espaço para reunião com as professoras; 01 banheiro para os adultos; 01 cozinha para manipulação dos alimentos das crianças; 01 cozinha para as professoras; refeitório para as crianças; lavanderia; e pequeno pátio coberto. Existe uma área verde situada no meio da parte interna do prédio, onde fica um tanque de areia para brincadeira das crianças, uma piscina e um pequeno espaço livre para brincadeiras das crianças. Na área externa situada ao redor do prédio, existem plantas, espaço para movimentação das crianças e uma parte que também funciona como estacionamento para funcionários da instituição.

A estrutura física do prédio é antiga e passou por uma reforma³¹ recentemente, conforme relatado pela gestora da creche. Entretanto, essas instalações de maneira geral, ainda não estão adequadas ao atendimento das crianças pequenas, devido aos seguintes aspectos: por exemplo, a sala do berçário I apesar de ser ampla, possui espaço inadequado para comportar os berços e ainda promover a movimentação ampla dos bebês; a estrutura do

³¹No meio do ano de 2014, a creche passou por um período de reforma, que durou um mês.

fraldário³² é desconfortável tanto para os bebês, quanto para o trabalho das professoras; os banheiros são escuros e a água utilizada para o banho das crianças é quente no período da tarde; o mobiliário da instituição (berços, cadeiras, armários, mesas) é antigo e desconfortável para uso das crianças e das professoras.

A creche possui alguns equipamentos para uso nas atividades pedagógicas, tais como: aparelho de TV, DVD, copiadora, impressora, computador, aparelho de som. Entretanto, conforme relatos da gestora e das professoras, esses equipamentos estão em quantidade insuficiente para atender às necessidades de uso nas atividades na creche, além de estarem sempre precisando de manutenção devido ao uso contínuo e por já terem muitos anos de utilização.

EMEIEF Nova Dimensão

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIEF Nova Dimensão está localizada em um bairro da periferia do município investigado e atende em tempo parcial às turmas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, com funcionamento no período da manhã das 7h às 11h e à tarde das 13h às 17h.

Conforme informações colhidas na secretaria da EMEIEF Nova Dimensão foram matriculadas, em 2014³³, um total de 316 crianças, das quais 265 nas 14 turmas de Educação Infantil e 51 nas 02 turmas do Ensino Fundamental. Observa-se, então, que mesmo sendo uma instituição que também atende o Ensino Fundamental, há uma predominância de crianças matriculadas na primeira etapa da educação básica. As turmas atendidas estão organizadas por faixa etária, conforme especificado no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Organização das turmas em cada etapa de educação por faixa etária

Organização das turmas em cada etapa de educação por faixa etária		
Etapas de Educação	Nº de turmas por faixa etária	Faixa etária
Educação Infantil	07 turmas - Infantil IV	04 anos
	07 turmas - Infantil V	05 anos
Ensino Fundamental	02 turmas - 1º Ano	06 anos

Fonte: Informações dadas pela secretaria da instituição

³²Fraldário: local para higienização das crianças, troca e guarda de fraldas e demais materiais de higiene, pré-lavagem de fraldas de pano e eliminação de fezes. (BRASIL, 2006)

³³Período em que a pesquisa de campo foi realizada.

Conforme já especificado nesta seção, a orientação para organização das turmas na Educação Infantil deve seguir o que dispõe o artigo 11, da Resolução Nº 05/2009 (CME, 2009).

O corpo docente da instituição é composto por 19 professoras, sendo 15 professoras lotadas nas turmas de Educação Infantil, 02 nas turmas de Ensino Fundamental e 02 professoras com função readaptada³⁴, que atuam no apoio às atividades pedagógicas e burocráticas da instituição. Os demais 14 funcionários que trabalham na escola desempenham diferentes funções conforme o Quadro 7 apresentado a seguir:

Quadro 7 – Composição do quadro de funcionários da instituição

Composição do quadro de funcionários	
Funcionários	Quantidade
Gestora geral	01
Coordenadora pedagógica	01
Secretária escolar	01
Auxiliar de secretaria	01
Auxiliar de serviços	03
Porteiro	01
Merendeira	01
Profissional de apoio (cuidador)³⁵	01
Monitor do laboratório de informática	01
Coordenador do Programa Mais Educação³⁶	01

Fonte: Informações dadas pela secretaria da instituição

A EMEIEF Nova Dimensão funciona em um prédio alugado pela prefeitura e dispõe de serviços básicos de água, esgoto, energia elétrica e rede de telefone, considerados

³⁴Cf. informações fornecidas pela secretaria da instituição trata-se de uma função designada aos professores do município, que por motivos de saúde comprovado mediante atestado médico apresentado à SME, encontram-se impedidos de assumir uma turma, mas que podem contribuir com outras atividades, sejam estas burocráticas ou pedagógicas nas instituições de educação.

³⁵Cf. informações fornecidas pela secretaria da instituição, os profissionais de apoio [popularmente conhecidos como “cuidadores” na realidade investigada] atuam no suporte aos estudantes com algum tipo de deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, ajudando-os somente nas atividades que não conseguem realizar sozinhos, como ir a banheiro, alimentação, troca de roupa e/ou fraldas e higiene pessoal.

³⁶O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Nesta instituição o Programa funcionou em 2014 com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015)

necessários para o atendimento das “necessidades de higiene e saúde de seus usuários” (BRASIL, 2006, p. 32), bem como ao funcionamento geral da instituição.

O espaço ocupado pelo prédio é amplo e a organização de suas dependências é composta por: 08 salas de atividades, 01 sala para diretoria, 01 sala para planejamento dos professores, 01 sala para secretaria, 01 laboratório de informática, 01 quadra de esportes coberta, 01 cozinha, 01 cantina, 01 banheiro adaptado para as crianças da Educação Infantil (masculino e feminino), 01 banheiro adaptado aos estudantes com alguma deficiência física ou mobilidade reduzida e 01 banheiro para os adultos.

De maneira geral, essas instalações parecem conservadas e adequadas ao atendimento das crianças pequenas. Entretanto, não estão de acordo com os critérios de qualidade estipulados no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), como, por exemplo: as salas de atividades que possuem tamanho e estrutura diferentes (umas são amplas e arejadas, possibilitam uma boa organização dos materiais e movimentação das crianças e das professoras; enquanto outras são pequenas e com pouca ventilação, causando limitação no uso do espaço e desconforto).

No que se refere à área externa, apesar do espaço amplo, a estrutura do prédio não possibilita conforto e segurança na movimentação das crianças, pois existem algumas limitações, quais sejam: não há local adequado para a instalação de um parque; a quadra coberta ocupa a maior parte da área externa e no seu entorno existem arquibancadas de alvenaria que representam risco para a segurança física das crianças, além de limitar seu espaço de movimentação. Entretanto, por ser ampla e coberta a referida quadra também funciona como área de vivência, onde as crianças se encontram e também têm oportunidade de vivenciar atividades diferenciadas planejadas pelas professoras. (BRASIL, 2006)

No interior da instituição há um bebedouro com água filtrada. Também existe acesso à internet banda larga, equipamentos para uso nas atividades pedagógicas, tais como: aparelho de TV, DVD, aparelho de som, copiadora, impressora, computador, projetor multimídia (*datashow*) e câmera fotográfica/filmadora.

No decorrer da pesquisa, em algumas situações presenciadas durante as idas à instituição observei que há disponibilidade de materiais pedagógicos suficientes para desenvolvimento de atividades com as crianças, como: jogos, massa de modelar, cartolina, cola, tintas, papéis variados, dentre outros. A presença desses materiais também foi destacada por algumas professoras durante as entrevistas.

3.4 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos que participaram dessa pesquisa, como já referido, são 08 professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal investigada, em turmas de creche (04) e de pré-escola (04). Elas tiveram importante papel na investigação visto que busquei compreender melhor as suas concepções acerca da formação continuada da qual participam.

Para a escolha desses sujeitos foram adotados os seguintes critérios: 1. Ter formação inicial em Pedagogia e/ou Especialização em Educação Infantil; 2. Atuar como docente na Educação Infantil; 3. Ter participado, pelo menos durante dois anos, dos encontros de formação continuada oferecidos pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, no período entre 2009 e 2013; 4. Aceitar participar da pesquisa.

Considerando que a formação do professor e a sua atuação devem contemplar os saberes referentes às peculiaridades da sua atividade profissional, a pesquisa analisou as concepções de professoras que atuam com crianças em creche e pré-escola. Assim, as respostas declaradas pelas professoras revelaram as variadas maneiras que cada uma tem de olhar para o mundo, de participar das suas experiências e de construir uma identidade profissional.

A importância de escutar as professoras acerca das suas concepções sobre a formação continuada da qual participam, bem como da relação que estabelecem com as suas práticas pedagógicas, justifica a escolha dessas profissionais como principais sujeitos da pesquisa.

A aceitação das professoras em participar como sujeitos da pesquisa, também constituiu aspecto relevante, visto que elas tiveram o livre arbítrio nesta decisão, mesmo com a permissão já concedida anteriormente pelas gestoras das instituições.

A partir da análise das informações obtidas por meio do questionário (APÊNDICE B) foi possível identificar algumas características relacionadas ao perfil pessoal e profissional desse grupo de professoras envolvidas na pesquisa. As referidas informações foram organizadas de forma descritiva e, também, por meio de tabelas conforme estão apresentadas a seguir.

Perfil Pessoal e Profissional das Professoras

- ✓ **Perfil Pessoal: sexo, idade, estado civil, naturalidade**

As informações relativas ao perfil pessoal confirmam a predominância do sexo feminino trabalhando na Educação Infantil. Gatti e Barretto (2009) discutem essa predominância do sexo feminino na docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. As autoras destacam que este não é um fenômeno recente, visto que as mulheres iniciaram no magistério desde a criação das primeiras escolas normais, ao final do século XIX.

Aliás, outro aspecto ressaltado por Gatti e Barretto (2009, p. 162) refere-se à expansão dos cursos de formação para o magistério em nível médio que tem relação com o processo de “naturalização da escolha feminina pela educação”, estimulado pela identificação das atividades docentes com as ações ligadas à maternidade.

A pesquisa de Souza (2011), que abordou a presença de homens trabalhando na docência na primeira etapa da educação básica, também constatou que, atualmente, ainda há a ideia de docência na Educação Infantil como um trabalho de responsabilidade exclusiva de mulheres. O autor explicou ainda que um aspecto influenciador dessa percepção é a visão de que o trabalho com crianças é inadequado para ser exercido pelo sexo masculino.

- **Idades das professoras**

Com relação à idade, observou-se a presença de um grupo com idades próximas variando entre 37 e 48 anos. Também se verificou que há apenas uma professora com 61 anos de idade, aspecto que representa uma diferença de idade considerável em relação ao restante do grupo pesquisado, como observado a seguir no Quadro 8.

Quadro 8 – Idades das Professoras

Idades das Professoras	Creche	Pré-escola	Total
37	0	1	1
41	2	0	2
45	0	1	1
47	1	0	1
48	1	1	2
61	0	1	1
Total	4	4	8

Fonte: Questionário da pesquisa

Desse modo, os dados verificados no Quadro 8 possibilitam a visualização de um aspecto importante do “ciclo de vida individual” de cada profissional, no sentido de entender

melhor quem são essas professoras de Educação Infantil. Ao tratar sobre os ciclos de vida individual, Nóvoa (2013, p. 35) procurou estabelecer um paralelo entre as fases de vida individual dos sujeitos e os seus ciclos de vida profissional.

No tocante à pesquisa de que trata esta dissertação, obter informações acerca das idades das professoras da Educação Infantil, junto aos demais dados declarados por elas, possibilitou a caracterização de um perfil pessoal que está entrelaçado com a vida profissional desses sujeitos. Muitas das suas concepções e experiências pessoais e profissionais certamente foram construídas ao longo da vida e carregam as marcas desse tempo vivido.

- **Estado civil das professoras**

Com relação ao estado civil, as professoras, em geral, declararam as situações de casadas, divorciadas e viúvas, conforme apresentado abaixo no Quadro 9:

Quadro 9 – Estado Civil das Professoras

Estado civil das professoras	Creche	Pré-escola	Total
Casada	2	2	4
Divorciada	1	1	2
Viúva	1	1	2
Total	4	4	8

Fonte: Questionário da pesquisa

A informação acerca do estado civil das professoras é um aspecto importante para a caracterização do perfil dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, visto que o conjunto de acontecimentos da vida cotidiana, “quer se trate dos mundos domésticos, escolares, dos lazeres, da empresa, das associações ou mesmo da política” (BROUGÈRE e ULMANN, 2012. p. 05), permeiam as variadas formas e domínios da vida social dos indivíduos.

Assim como se dá no que se refere à idade dos sujeitos, também aqui, os dados apresentados no Quadro 9, acerca do estado civil das professoras põem em evidência mais um aspecto que envolve a história desses sujeitos, suas vivências individuais e coletivas presentes na trajetória de vida.

- **Local de Nascimento (naturalidade)**

O local onde as professoras nasceram também foi uma informação solicitada para se caracterizar o perfil dos sujeitos desta pesquisa. Vulbeau (2012, p. 35) considera que “os

lugares de formação são múltiplos segundo as idades e os momentos de vida, desde os espaços situados e institucionalizados dos equipamentos escolares até os diversos locais de todo tipo de formações, passando pelos lugares informais.”

Nessa perspectiva, saber o local onde nasceram as professoras é importante pela influência que isso pode ter nas suas escolhas, na formação e nas aprendizagens que desenvolveram no decorrer de suas trajetórias de vida.

Nesta pesquisa, a maioria das professoras declarou ter nascido em cidades do Ceará, mais precisamente, na capital e região metropolitana³⁷, sendo exceção apenas uma professora que informou ser natural de outro Estado situado também na região Nordeste. Entretanto, como forma de preservar o sigilo dos sujeitos envolvidos, essas informações não serão detalhadas.

Perfil Profissional: Formação e Experiências

No que se refere ao perfil profissional das professoras, as informações contemplaram a formação e as experiências profissionais a partir dos dados consolidados apresentados conforme as tabelas dos subitens a seguir:

- **Nível de escolaridade até a graduação**

Com relação à escolaridade no Ensino Médio, com exceção de duas professoras que não registraram essa informação no instrumento, verificou-se que 03 professoras cursaram o Magistério/Normal e 03 cursaram o Ensino Médio propedêutico, o que aponta para a possibilidade de o magistério não ter se manifestado como opção inicial de escolha profissional para cerca de 37% do universo investigado.

Quanto à graduação, a maioria das professoras (07) declarou ter concluído Ensino Superior em Pedagogia, sendo 03 que atuam na creche e 04 que atuam na pré-escola. Apenas uma professora declarou não ter a formação superior em Pedagogia, informando ter licenciatura plena em Formação de Professores do Ensino Fundamental, conforme apresenta o Quadro 10 a seguir.

³⁷A Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) é composta por 15 municípios, quais sejam: Aquiraz, Cascavel, Caucaia, Chorozinho, Eusébio, Fortaleza, Guaiúba, Horizonte, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape, Pacajus, Pacatuba, Pindoretama, São Gonçalo do Amarante. (WIKIPÉDIA, 2015)

Quadro 10 – Nível de escolaridade das professoras até a graduação

Nível de escolaridade até a graduação	Creche	Pré-escola	Total
Ensino médio (Magistério/Normal)	2	1	3
Ensino médio (outros)	1	2	3
Não informou escolaridade ensino médio	1	1	2
Ensino Superior (Pedagogia)	3	4	7
Formação de Professores do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série (Licenciatura Plena)	1	0	1

Fonte: Questionário da pesquisa

Conforme o Quadro 10, o nível de escolaridade das professoras até a graduação está de acordo com o que rege o Art. 62³⁸ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394, conforme destacado a seguir:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Cabe também enfatizar o que traz o Parecer nº 20/2009 das DCNEI (BRASIL, 2009), que destaca a formação dos docentes com formação adequada para atuarem na Educação Infantil, como um aspecto importante a ser considerado diante da necessidade ao atendimento das novas demandas³⁹ e exigências que constituem uma política para esta etapa da educação básica.

Ainda considerando o nível de escolaridade das professoras declarado nesta pesquisa, no que se refere à titulação⁴⁰ Andrade (2007, p. 103) ressalta que “apesar da titulação apresentada pelas professoras que trabalham com as crianças pequenas, o grupo [pesquisado] necessita, ainda, de processos de formação continuada, o que não é uma

³⁸Caput do artigo com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013.

³⁹A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento, colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular (BRASIL, 2009, p. 02)

⁴⁰Titulação: é um título conferido normalmente por uma instituição de ensino superior em reconhecimento oficial pela conclusão com sucesso de todos os requisitos de um curso, de um ciclo ou de uma etapa de estudos superiores. A graduação é o ato de receber um grau acadêmico. (WIKIPÉDIA, 2015).

característica exclusivamente sua”. Gatti e Barreto (2009) acerca dos cursos de formação em nível superior para os docentes da Educação Infantil, afirmam:

Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na educação infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches. (GATTI & BARRETO, 2009. p. 258)

Desse modo, é relevante destacar que embora as professoras envolvidas na pesquisa aqui apresentada, tenham a titulação exigida pela legislação para atuar na Educação Infantil, isso não significa que possuem formação adequada para atender às especificidades de cuidado e educação que necessitam as crianças nesta etapa de educação, sobretudo, quando é sabido que somente em 2006 os cursos de Pedagogia passaram a incluir em seus currículos, disciplinas obrigatórias relativas à Educação Infantil, em conformidade com a Resolução N° 1, de 15/05/2006 que fixa as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Pedagogia.

- **Tempo decorrido desde a obtenção do diploma de graduação**

No que se refere ao tempo de graduação, 03 professoras têm em média 14 anos de formação em nível superior. Aliás, a maior parte das docentes apresenta esse tempo decorrido desde a obtenção do diploma de ensino superior. Apenas uma professora informou que possui mais de 20 anos de formação em nível de graduação, sendo a que possui maior tempo de formação, conforme apresenta o Quadro 11:

Quadro 11 – Tempo decorrido desde a obtenção do diploma de graduação

Tempo decorrido desde a obtenção do diploma de graduação	Creche	Pré-escola	Total
7 anos	0	1	1
11 anos	0	1	1
12 anos	2	0	2
14 anos	1	2	3
Acima de 20 anos	1	0	1
Total	4	4	8

Fonte: Questionário da pesquisa

De acordo com os dados supracitados, verifica-se que a maioria das professoras obteve seu diploma de graduação após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 que determina em seu Artigo 62⁴¹ a exigência de formação inicial para o exercício da docência na educação básica, sobretudo na Educação Infantil.

Desse modo, reconhecer a relevância da legislação para formação docente na Educação Infantil evidencia assim um avanço importante, que não deve perder de vista a criança considerando que, “o direito à educação infantil exige profissionais formados/as, comprometidos/as com o conhecimento para levar a cabo a difícil tarefa de uma educação laica, pública e gratuita [...]”. (FARIA, 2011, p. 13)

• Cursos de Pós-graduação

No que se refere à formação em cursos de pós-graduação *lato sensu*, é significativo o número daquelas que informaram estar cursando ou ter concluído cursos de especialização (07). Como se deu essa variação na creche e na pré-escola é explicitado no Quadro 12:

Quadro 12 – Cursos de Pós-graduação

Cursos de Pós-graduação	Creche	Pré-escola	Total
Especialização	4	3	7
Mestrado	0	0	0
Doutorado	0	0	0
Não informado	0	1	1
Total	4	4	8

Fonte: Questionário da pesquisa

A busca pela formação *lato sensu* pode sinalizar a hipótese de reconhecimento pelas professoras da importância atribuída à formação profissional, principalmente para atuação na Educação Infantil. Além disso, o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) do município investigado incentiva a qualificação neste nível de pós-graduação.

⁴¹Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Ainda de acordo com os dados apresentados no Quadro12, observa-se que nenhuma das professoras declarou ter formação em Mestrado e Doutorado, o que pode indicar que, apesar da existência de um PCCR que apresenta um incentivo também à pós-graduação *stricto sensu*, esse nível de formação parece não ser almejado pelas professoras. Somente o “incentivo” presente no PCCR parece não ser suficiente para despertar o interesse das professoras. Assim, mesmo considerando de forma positiva o referido “incentivo”, é relevante destacar que:

Políticas isoladas, ações pontuais não interligadas por uma finalidade comum na direção de construção de um valor social profissional não causam impactos relevantes. Assim, ações de diversas naturezas em relação à profissionalização docente necessitariam evidenciar melhorias nas perspectivas de carreira e alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão, tanto na sociedade em geral, como entre os próprios professores. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 256)

Desse modo, condicionantes como as condições de tempo para conciliar o trabalho com esse tipo de formação, a desvalorização profissional e a oferta de vagas ainda restrita para esses cursos em universidades públicas podem ajudar a entender esse aparente “desinteresse”.

- **Áreas dos cursos de pós-graduação**

Com relação à área de concentração dos cursos de pós-graduação, merece destaque a Especialização em Educação Infantil. Conforme o Quadro 13, um total de 05 professoras, sendo 04 da creche e 01 da pré-escola, declararam que fizeram pós-graduação *lato sensu* nessa área:

Quadro 13 – Áreas dos Cursos de Pós-graduação

Áreas dos cursos de pós-graduação	Creche	Pré-escola	Total
Educação Infantil	4	1	5
Administração Escolar	1	0	1
Gestão Escolar	1	0	1
Gestão e Coordenação Pedagógica	0	1	1
Metodologia do Ensino Fundamental e Médio	1	0	1
Educação Especial	0	1	1
Não informado	0	1	1

Fonte: Questionário da pesquisa

A escolha por uma especialização na área da Educação Infantil pela maioria das professoras pode sinalizar uma necessidade dessas profissionais em saber mais sobre a criança, como ressalta Gomes (2013, p. 143) ao afirmar que “o anseio de saber mais sobre a criança evidencia uma lacuna na formação profissional das professoras de educação infantil que merece destaque.”.

Ainda conforme o Quadro13 apresenta, as professoras, sobretudo aquelas que trabalham na creche, fizeram outros cursos de especialização nas áreas de Administração Escolar, Gestão e Coordenação Pedagógica, Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, o que pode indicar tanto o desejo de atuarem em outras etapas e/ou áreas da educação como a busca por uma identidade⁴² profissional, numa perspectiva de “reconhecimento e de valorização profissional”. (GOMES, 2013. p. 39)

• Participação em seminários, palestras, congressos e cursos na área de Educação Infantil

Com relação à participação em outros eventos de formação na área de Educação Infantil, tais como seminários, palestras e congressos, é evidente o interesse das professoras. Conforme o Quadro 14 a seguir, 04 professoras responderam que “às vezes” participam desses momentos e 03 professoras declararam que “sempre” participam. Apenas 01 professora informou participar “raramente” desse tipo de formação.

Quadro 14 – Participação em seminários, palestras, congressos e cursos na área de Educação Infantil

Participação em seminários, palestras, congressos e cursos na área da Educação Infantil	Creche	Pré-escola	Total
Sempre	1	2	3
Às vezes	3	1	4
Raramente	0	1	1
Total	4	4	8

Fonte: Questionário da pesquisa

⁴²De acordo com Gomes (2013, p. 39), a identidade profissional de professores associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo – ao lugar em que cada um se insere no mundo e na profissão -, de ser um profissional.

É importante ressaltar que os seminários, palestras, congressos e cursos aqui referidos pelas professoras não fazem parte de uma política de incentivo da SME. Trata-se de formações buscadas por livre iniciativa e com recursos próprios, o que pode sinalizar estratégias utilizadas pelas docentes para atender às próprias demandas profissionais, de acordo com as necessidades que sentem no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Também pode significar, ainda, uma “disponibilidade em formar-se como projeto pessoal e profissional das professoras”, aspecto ressaltado por Gomes (2013, p.41), quando afirma que “só há formação quando o outro (sujeito é objeto de nossa intencionalidade educativa) quer formar-se”.

No sentido de complementar a pergunta que deu origem às informações apresentadas no Quadro 14 é relevante ressaltar ainda que as professoras, em sua maioria (05), destacaram a Educação Infantil como a área de interesse para participação nesses seminários, palestras, congressos e cursos mais procurada por elas.

• **Temas abordados nos seminários palestras, congressos e cursos na área da Educação Infantil**

Considerando que esta dissertação trata de uma pesquisa realizada na área da Educação Infantil, serão considerados, aqui, apenas os temas abordados nessa área. Nesse sentido, foram citados pelas professoras os temas destacados no Quadro 15 a seguir:

Quadro 15 – Temas abordados nos seminários palestras, congressos e cursos na área da Educação Infantil

Temas dos seminários palestras, congressos e cursos na área da Educação Infantil	Creche	Pré-escola	Total
Importância do brincar	2	2	4
Contação de histórias	1	1	2
Cotidiano da ação docente	1	0	1
Planejamento	1	1	2
Rotina pedagógica	1	0	1
Sexualidade infantil	0	1	1
Quebra de paradigmas na Educação Infantil	1	0	1
Construção da leitura e escrita	0	1	1

Relatório individual na Educação Infantil	0	1	1
Como ensinar matemática na Educação Infantil	0	1	1
Total	7	8	15

Fonte: Questionário da pesquisa

De acordo com o Quadro 15, os temas dos cursos apresentados foram variados. No universo de 15 temas, a brincadeira foi o mais citado pelas professoras (04). Esse aspecto pode demonstrar o interesse das professoras em conhecer mais as discussões que abordam esse tema considerado tão relevante nesta etapa da educação, visto que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasil (2009), a valorização da brincadeira, do lúdico e das culturas infantis é um aspecto importante que deve estar presente nas propostas curriculares para a Educação Infantil.

Por outro lado, os temas abordando a leitura e a escrita e a matemática na Educação Infantil, apesar de estarem entre os menos citados foram destacados por professoras da pré-escola, aspecto que pode indicar ainda uma ideia de que a pré-escola deve preparar para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental.

• Participação nas Formações Continuidas oferecidas pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC no período de 2009 a 2013

Com relação à participação das professoras nos encontros de formação continuada oferecidas pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, no período de 2009 a 2013, 06 professoras (04 da creche e 02 da pré-escola) afirmaram participar das formações em todos os anos. Já 02 professoras da pré-escola declararam ter participado somente nos dois últimos anos, uma vez que ingressaram no município por meio de concurso público, somente em 2012. Essas informações podem ser melhor visualizadas no Quadro 16 a seguir:

Quadro 16 – Participação nos encontros de formação continuada oferecidos pela SME em parceria com Eixo de Educação Infantil do PAIC no período de 2009 a 2013

Participação nos encontros de formação continuada de 2009 a 2013	Creche	Pré-escola	Total
2009	4	2	6
2010	4	2	6
2011	4	2	6
2012	4	4	8
2013	4	4	8

Fonte: Questionário da pesquisa

Quanto as 02 professoras que participaram dos encontros, somente a partir de 2012 é possível reconhecer que mesmo com esse tempo menor de participação em relação às demais professoras, esse tempo pode ser considerado suficiente para entenderem como acontece a proposta de formação continuada oferecida pela SME em parceria com Eixo de Educação Infantil do PAIC.

- **Tempo de Experiência no Magistério na Educação Infantil**

Quanto ao tempo de magistério na Educação Infantil, 01 professora da pré-escola informou que está atuando nesta primeira etapa da educação básica há 07 anos, sendo esse o menor tempo conforme indicado abaixo no Quadro 16, em relação às 02 professoras da creche que têm 15 anos, indicando assim um maior tempo de experiência, de acordo com o Quadro 17 a seguir, que permite visualizar melhor esses dados:

Quadro 17 – Tempo de experiência no Magistério na Educação Infantil.

Tempo de Magistério na Educação Infantil	Creche	Pré-escola	Total
7 anos	0	1	1
9 anos	1	1	2
14 anos	1	2	3
15 anos	2	0	2
Total	4	4	8

Fonte: Questionário da pesquisa

Desse modo, a média de tempo dessas professoras é de pelo menos 11 anos no magistério na Educação Infantil, esse dado pode manifestar uma identificação profissional dessas professoras com essa etapa de educação.

- **Tempo de Magistério na atual instituição de Educação Infantil**

Em relação ao tempo de trabalho na atual instituição de Educação Infantil, o menor intervalo foi de 02 anos e o maior de 12 anos, perfazendo uma média de 10 anos de trabalho na mesma instituição, conforme mostra a seguir o Quadro 18:

Quadro 18 – Tempo de Magistério na atual instituição de Educação Infantil

Tempo de Magistério na atual instituição de Educação Infantil	Creche	Pré-escola	Total
2 anos	0	1	1
4 anos	1	0	1
5 anos	0	1	1
8 anos	0	1	1
9 anos	2	0	2
12 anos	1	0	1
Não informou	0	1	1
Total	4	4	8

Fonte: Questionário da pesquisa

Esse tempo de permanência das professoras na mesma instituição pode ser em parte explicado pela estabilidade conferida ao cargo. Com isso, há uma chance de ficar um tempo maior na instituição devido à criação de vínculos de amizade e de identificação com o grupo de trabalho. Outra possibilidade pode ser relacionada à comodidade de morar próximo à instituição onde trabalha, ou mesmo a facilidade do percurso entre esses dois pontos.

4 O PAIC E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO EIXO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na introdução deste trabalho, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi anunciado no sentido esclarecer sua presença no contexto desta pesquisa. Então, no sentido de complementar essas informações, o objetivo deste capítulo consiste em apresentar o PAIC em suas linhas gerais e caracterizar a formação continuada oferecida no Eixo da Educação Infantil no referido Programa.

As informações referentes à contextualização do PAIC são advindas dos documentos⁴³ que apresentam a origem do Programa, bem como seus objetivos, metas e estratégias de atuação. Outra fonte de informações é a página eletrônica do PAIC na internet que também foi pesquisada, no sentido de complementar as informações necessárias para esta pesquisa.

Conforme consta no documento intitulado “Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará” (CEARÁ, 2012), o PAIC é uma política de cooperação entre estado e municípios promovida pelo governo do Ceará. Tem como principal objetivo alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do Estado até os 7 anos de idade. Nesse sentido, apóia os municípios na formulação e na implementação de políticas voltadas à garantia do direito de aprendizagem, priorizando a alfabetização das crianças. (CEARÁ, 2012).

A criação do PAIC teve origem na necessidade identificada por meio de avaliações realizadas pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (CCEAE)⁴⁴ no ano de 2004. Essas avaliações estavam relacionadas à área de leitura, escrita e compreensão textual e foram realizadas em 48 municípios do Estado com 8 mil alunos do Ensino Fundamental (alunos da 2ª série do Ensino Fundamental/ atual 3º ano).

⁴³ Os documentos referidos são: 1. Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará (CEARÁ, 2012); 2. Relatório Final do Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar – CCEAE (AGUIAR et. al, 2004).

⁴⁴ O Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar – CCEAE – instância de caráter plural, democrática e representativa, é um pacto societário para a superação do “analfabetismo escolar”, firmado entre várias forças da sociedade cearense e formalizado no plenário da Assembleia Legislativa, no dia 25. de março de 2004. Participaram deste esforço integrado: a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, com sua capacidade de articulação política e de mobilização social; o UNICEF, com seu histórico de defesa dos direitos da criança e do adolescente; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-CE), como instituição de maior responsabilidade institucional, liderança e capilaridade na educação de crianças em âmbito municipal; SEDUC, como instituição coordenadora de todo o sistema educativo e que lidera a condução e efetividade do regime de colaboração, enquanto estratégia política para a melhoria da qualidade do ensino; e o INEP- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, instituição responsável pela execução do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB e diretamente interessada no desenvolvimento de outros mecanismos de avaliação acerca da qualidade da educação básica em nosso país. (AGUIAR et. al, 2004. p. 22).

A partir dos resultados⁴⁵ obtidos nas avaliações, ficou evidenciado um grave quadro de analfabetismo escolar, o que demandou a urgência de uma ação do Estado no sentido de solucionar esse problema. Assim, a primeira fase de existência do PAIC se deu no período de 2005 a 2006 que devido às limitações orçamentárias envolveu a participação de apenas 56 municípios cearenses. Esse momento inicial incluiu a realização de avaliações externas visando verificar a capacidade de leitura e escrita dos alunos da rede pública do 2º ano do Ensino Fundamental.

Em seguida, no ano de 2007 quando a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) assumiu a estruturação e execução do PAIC, o Programa passou a ser considerado uma política pública⁴⁶ do estado do Ceará, com o objetivo de melhorar os resultados do processo educacional das crianças cearenses no tocante à alfabetização. (CEARÁ, 2012)

Desse modo, a SEDUC por meio das 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs) é responsável pela coordenação do PAIC que funciona em parceria com os municípios cearenses. Assim, o Programa funciona em regime de colaboração⁴⁷ entre o Estado do Ceará e municípios e conta, atualmente, com a adesão de todos os municípios da região (184 municípios). (CEARÁ, 2012)

Em cada município existe uma gerência local designada pela CREDE em consenso com a Secretaria Municipal de Educação, que presta suporte local aos cinco Eixos do Programa, quais sejam: Gestão Municipal da Educação, Avaliação Externa, Alfabetização, Formação de Leitores e Educação Infantil. Esta parceria entre Estado e municípios na articulação do PAIC encontra-se explicitada na Figura.1, a seguir:

⁴⁵ Os resultados da avaliação indicaram que 39% dos alunos não leram o texto; 15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e apenas 15% leram e compreenderam. (CEARÁ, 2012. p.19)

⁴⁶ Convém explicar aqui o que é programa e o que é política pública, expressões referidas no início desse capítulo. De acordo com Souza (2006 apud CAPOBIANGO, 2011, p.1873), a formulação de políticas públicas está relacionada às ações e programas que compõem uma determinada plataforma de governo, que tem como objetivo “produzir resultados ou modificações” em dada realidade. Para Cohen e Franco (2007 apud CAPOBIANGO, 2011, p. 1873), programa é uma modalidade de intervenção social. Consiste “num conjunto de atividades interrelacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados”.

⁴⁷ A organização de um regime de colaboração dos sistemas de ensino dos entes federados foi objeto de legislação consubstanciada pelo artigo 211 da Constituição de 1988. A emenda constitucional nº 14, de 1996, fixou como atribuição da União a organização do sistema federal de ensino, o financiamento das instituições de ensino públicas federais e o cumprimento das funções redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios. Aos municípios coube atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; aos estados e Distrito Federal, no Ensino Fundamental e Médio. (CEARÁ, 2012. p.51)

Figura 1 – Parceria entre Estado e Municípios na Articulação do PAIC.



Fonte: Documento Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem: O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. (CEARÁ, 2012)

Os municípios têm a responsabilidade de fornecer o apoio logístico e os materiais necessários para a realização das atividades do Programa e ainda de disponibilizar as equipes técnicas locais para implementação das propostas.

O suporte prestado aos municípios pelo Estado estrutura-se nos Eixos já referidos, por meio de algumas ações, quais sejam: apoio à gestão municipal, formação continuada para os professores da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, livros de literatura infantil para as salas de aula, e materiais didáticos para professores e alunos. O Quadro 19 a seguir sintetiza os objetivos específicos traçados pelo Programa para cada um dos Eixos:

Quadro 19 – Os Eixos do PAIC.

Eixos	Objetivos
Gestão municipal da educação	Promover o fortalecimento institucional dos sistemas municipais de ensino, envolvendo assessoria técnica para a estruturação de modelo de gestão focado no resultado da aprendizagem.
Avaliação externa	Difundir uma cultura de avaliação educacional nos municípios cearenses; Diagnosticar a situação de aprendizagem dos processos que envolvem a leitura, a escrita e a compreensão textual dos alunos das séries iniciais das redes municipais de ensino; Oferecer subsídios às Secretarias de Educação na implementação de políticas que ajudem a elevar a qualidade do ensino ministrado nas séries iniciais; Fornecer indicadores para efetuar a reenturmação dos alunos da rede municipal de ensino.

Alfabetização	Oferecer cooperação técnico-pedagógica aos municípios para a implantação e implementação de propostas didáticas de alfabetização; Produzir materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e material de apoio pedagógico para professores e alunos do 3º ao 5º anos do Ensino Fundamental dos 184 municípios cearenses; Viabilizar a formação docente continuada e em serviço nos municípios, através de formadores do PAIC das SME; Suscitar que nenhum aluno ainda não alfabetizado, independente da turma em que esteja matriculado, fique sem ler e escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental até o 5º ano; Realizar acompanhamentos pedagógicos nos municípios.
Literatura infantil e formação de leitores	Assegurar o direito da criança ao desenvolvimento humano, à formação cultural e à inclusão social, com o acesso à literatura infantil, promovendo a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos.
Educação Infantil	Contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias nas instituições de Educação Infantil dos municípios participantes do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC); Colaborar no processo de implantação e implementação das propostas pedagógicas e programas de formação continuada de professores da Educação Infantil dos municípios participantes do Programa.

Fonte: PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC, 2015)

De acordo com o Quadro 19 os objetivos definidos para os Eixos de Gestão, Avaliação, Alfabetização e Literatura Infantil relacionam-se diretamente com ações a serem implementadas visando à aprendizagem da leitura e da escrita pelas das crianças, priorizando assim, o processo de alfabetização.

No Eixo de Educação Infantil, a preocupação com a alfabetização é uma característica que não aparece explicitamente em seus objetivos. Entretanto, chama a atenção a presença deste Eixo em um Programa cujo objetivo é “alfabetizar todas as crianças na idade certa”.

Dessa forma, no sentido de possibilitar uma melhor compreensão sobre o PAIC, especificamente, no Eixo de Educação Infantil, as seções subsequentes deste capítulo focarão os seguintes aspectos: as concepções de criança e Educação Infantil que fundamentam o referido Eixo dentro do Programa; a estrutura, metodologias e funcionamento da formação continuada de professores realizadas pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC; e o desenvolvimento da formação continuada idealizada por este Eixo para as professoras, em parceria com o município investigado.

4.1 Concepções que Fundamentam o Eixo de Educação Infantil do PAIC

Considerando os objetivos do Eixo de Educação Infantil do PAIC destacados no Quadro 19, da seção anterior, o Programa apresenta como metas, a ampliação do atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e o atendimento a 100% das crianças de 4 a 5 anos. Entretanto, não há a garantia que a ampliação do atendimento esteja diretamente ligada à promoção da qualidade da Educação Infantil ofertada às crianças. Também, a ausência de um prazo definido para o atendimento a essas metas é outro fator relevante, que implica nesse atendimento.

Por outro lado, com base nos objetivos e metas já mencionados, o Programa destaca algumas ações realizadas por meio do Eixo de Educação Infantil no ano de 2012, quais sejam: 1. Construção de Centros de Educação Infantil (CEI); 2. Fortalecimento do apoio aos municípios na elaboração e acompanhamento das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; 3. Formação dos professores formadores da Educação Infantil; 4. Formação dos Coordenadores Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil; 5. Fortalecimento das ações de acompanhamento pedagógico às formações e às salas de aula; 6. Produção de materiais de apoio aos formadores. (CEARÁ, 2015)

Desse modo, no apoio aos municípios o PAIC deve atuar na formulação e implementação de políticas de Educação Infantil, por meio de três estratégias principais: na formação de técnicos das SMEs para que possam orientar o processo formativo nas próprias redes, na contribuição para a elaboração de propostas pedagógicas e ainda nas ações de apoio para a ampliação da oferta de vagas. (CEARÁ, 2012)

As concepção de criança não aparece de forma explícita no documento orientador do Programa (CEARÁ, 2012). Entretanto, o mesmo documento ao apresentar o Eixo de Educação Infantil do PAIC, destaca o papel da Educação Infantil, da seguinte forma: “o PAIC considera que a Educação Infantil estimula meninos e meninas a serem despertados para a leitura e a escrita, por meio da dimensão lúdica, o que colabora na sua alfabetização até os 7 anos de idade.” (CEARÁ, 2012. p. 142). Essa compreensão sugere uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para as aprendizagens futuras de alfabetização das crianças de 0 a 5 anos.

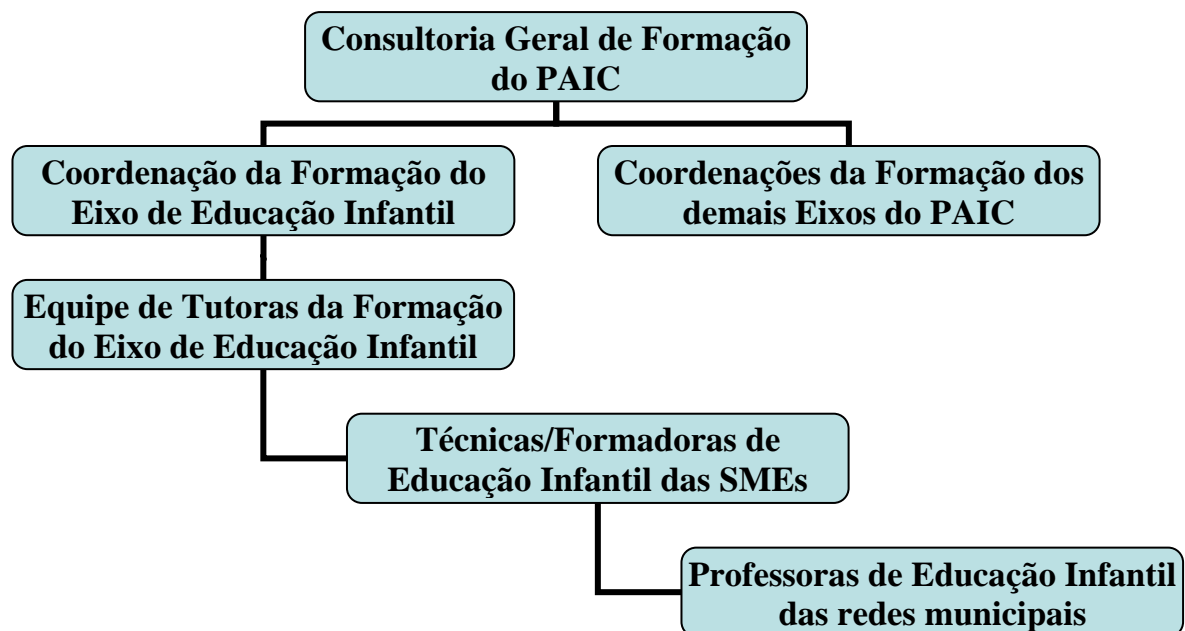
4.2 A Formação Continuada Idealizada pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC: estrutura, metodologias e funcionamento

A formação continuada realizada pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC corresponde a uma ação de abrangência significativa, visto que é oferecida em todos os municípios cearenses inseridos nessa parceria.

Os encontros de formação continuada do Eixo de Educação Infantil do PAIC têm o apoio logístico da SEDUC, mas as ações de formação são estruturadas, organizadas e desenvolvidas por uma equipe do Programa responsável pela ações formativas.

Assim, enfatizando aqui o Eixo de Educação Infantil, a organização geral do que envolve a formação continuada compreende: a Consultoria Geral de Formação do PAIC; a Coordenação do Eixo de Educação Infantil; a Equipe de Tutoras do PAIC; as Técnicas/Formadoras dos municípios; e as Professoras, conforme a Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Organização da Formação no Eixo da Educação Infantil



Fonte: Documento Regime de Colaboração para a Garantia do Direito à Aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. (CEARÁ, 2012)

Desse modo, de acordo com a organização evidenciada na Figura 2, a seguir estão explicitadas de forma sucinta algumas atribuições de cada um dos segmentos ligados ao Eixo de Educação Infantil, quais sejam:

- A Consultoria Geral da Formação do PAIC – tem como atribuições a participação em reuniões na SEDUC; a participação na estruturação do Programa e dos materiais utilizados

nos Eixos; a seleção das tutoras para compor as equipes de formação; bem como a tomada de decisões de funcionamento geral dos Eixos no âmbito da formação.

- Coordenação da Formação do Eixo de Educação Infantil – atua na participação das reuniões na SEDUC representando o Eixo; no planejamento das formações destinadas às formadoras dos municípios; na organização e coordenação de reuniões com o grupo de tutoras; na seleção e elaboração de materiais para as formações; no acompanhamento das formações nos municípios; na revisão de relatórios elaborados pelas tutoras acerca das formações realizadas nos municípios, dentre outras atividades relevantes ao trabalho pedagógico no Eixo.

- Equipe de Tutoras da Formação do Eixo de Educação Infantil – grupo composto por profissionais que têm envolvimento acadêmico e/ou institucional com a área de Educação Infantil. Essa equipe atua na elaboração e coordenação dos encontros de formação continuada do referido Eixo destinados às técnicas/formadoras e coordenadoras pedagógicas dos municípios integrantes do Eixo de Educação infantil do PAIC; no acompanhamento das formações oferecidas pelas SMEs às professoras nos municípios, em parceria com o Programa; na elaboração de relatórios acerca das formações realizadas, dentre outras atividades relevantes para a formação.

- Técnicas/Formadoras de Educação Infantil dos municípios - são as técnicas que compõem as equipes de Educação Infantil nas SMEs, que atuam na organização e coordenação dos encontros de formação continuada oferecidos para as professoras da Educação Infantil realizados nos municípios, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC; na elaboração de relatórios acerca das formações realizadas; e no acompanhamento pedagógico às instituições com Educação Infantil no município.

- Professoras de Educação Infantil das redes municipais - são as professoras que atuam nas turmas de Educação Infantil, que participam dos encontros de formação continuada oferecidos pelas equipes técnicas das SMEs em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC e que organizam as práticas pedagógicas a serem vivenciadas com as crianças nas instituições.

Desse modo, nos encontros de formação que acontecem tanto para as técnicas/formadoras como para as professoras nos municípios são abordados assuntos específicos à primeira etapa da educação básica, que visam contribuir com a melhoria da qualidade do atendimento às crianças em creches e pré-escolas, enfatizando as funções de cuidar e educar.

Para a organização das formações, a Coordenação do Eixo de Educação Infantil do PAIC juntamente com a equipe de tutoras analisam os temas sugeridos pelas técnicas/formadoras a partir de um instrumento de avaliação elaborado pela SEDUC,

preenchido no dia da formação. A partir da seleção do tema, a equipe elabora a pauta do encontro de formação e de acordo com a temática relaciona os objetivos, metodologias e estratégias de formação a serem usados no encontro.

Desse modo, as técnicas/formadoras das SMEs participam do encontro organizado pelas tutoras do Eixo de Educação Infantil do PAIC, para em seguida realizarem a formação nos respectivos municípios. Para isso, elas seguem como referência às orientações e aos materiais disponibilizados pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC, considerando as necessidades de cada realidade.

No que se refere aos materiais usados para fundamentar a formação, uma ação considerada relevante desenvolvida pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC ocorreu com a elaboração do documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil, pela SEDUC, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

O objetivo deste documento foi tornar as DCNEI mais didáticas e cooperar com sua operacionalização nos municípios. Assim, o material referido foi publicado em 2011 e distribuído para as Secretarias de Educação dos municípios cearenses que fazem parte do Eixo da Educação Infantil do PAIC, para ser entregue às professoras que atuam nessa etapa de educação.

O documento está organizado em formato de livro e contempla, na íntegra, o Parecer nº 20 de 2009, do Conselho Nacional de Educação e a Resolução nº 05, de 2009, também do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009). Esse documento fundamenta os encontros de formação continuada organizados no Eixo de Educação Infantil do PAIC, sobretudo, nas concepções de criança, infância, desenvolvimento infantil, currículo e Educação Infantil.

A estrutura do documento está organizada em três partes principais: 1. Pontos para iniciar a conversa - aborda acerca da função da Educação Infantil, bem como a concepção sobre desenvolvimento infantil defendido pelas DCNEI. 2. Decisões no delineamento da proposta pedagógica e do currículo - apresenta algumas oportunidades de aprendizagens que podem ser proporcionadas às crianças e realiza orientações para o desenvolvimento dessas experiências. 3. A construção de ambientes para a Educação Infantil - trata da estruturação e avaliação dos ambientes de aprendizagens, com orientações às professoras acerca da organização das experiências que devem ser oferecidas às crianças nas instituições de Educação Infantil. (CEARÁ, 2011).

Desse modo, os conteúdos abordados nos encontros de formação continuada realizados pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC para as técnicas/formadoras e para as professoras contemplam, dentre outros, os seguintes temas: a construção de uma proposta pedagógica; o conceito de infância, criança e educação infantil; a organização do espaço e do tempo para um trabalho de qualidade com as crianças; pedagogia de projetos; brincadeiras e o desenvolvimento infantil; a avaliação e o desenvolvimento da criança; a interação entre a família e a instituição de Educação Infantil; interação entre a linguagem oral e a escrita; convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (CEARÁ, 2012)

Dessa forma, no intuito de possibilitar uma melhor compreensão do processo de formação continuada do referido Eixo, as seções a seguir explicitarão de forma mais detalhada as experiências de formação continuada do Eixo de Educação Infantil do PAIC, específica para técnicas/formadoras dos municípios e a formação oferecida às professoras pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC no município investigado.

4.2.1 A Formação Continuada do Eixo de Educação Infantil do PAIC para as técnicas/formadoras da Educação Infantil

Os encontros de formação continuada no Eixo de Educação Infantil do PAIC específicos para as técnicas/formadoras dos municípios são previstos para acontecerem bimestralmente. Esses momentos são realizados durante dois dias consecutivos, com carga horária total de 16 h/a bimestrais. A recomendação é que essa mesma carga horária seja destinada aos encontros de formação continuada oferecidos pelas SMEs para as professoras de Educação Infantil nos municípios.

Durante o ano de 2014, período de realização desta pesquisa, a formação do Eixo de Educação Infantil do PAIC teve carga horária total de 48h/a, visto que, só aconteceram três encontros de formação continuada nesse ano.

O planejamento e a coordenação da formação continuada oferecida para as técnicas/formadoras dos municípios são realizados pelo grupo de tutoras do Eixo de Educação Infantil do PAIC.

O encontro observado foi realizado no auditório da CREDE, localizada em um dos municípios da região metropolitana de Fortaleza e estavam presentes: 01 tutora do Eixo de Educação Infantil; 01 técnica da CREDE que acompanha no suporte às formações aos municípios; e 33 participantes (técnicas/formadoras das secretarias municipais e coordenadoras pedagógicas) de 08 Municípios da região metropolitana de Fortaleza.

Quanto à logística de acomodação das participantes do encontro, nos dias observados elas foram recepcionadas com um café da manhã e no horário de almoço também foi servida uma refeição, no próprio do encontro de formação. Tanto o momento do café como o do almoço possibilitou maior interação entre os grupos de diferentes municípios, como também facilita o cumprimento do horário no retorno às atividades da formação, já que ocorrem no mesmo lugar do referido encontro.

No encontro observado, o planejamento da formação foi socializado no primeiro dia com as participantes, somente por meio de *slides*. Nesse dia, não houve a entrega de um planejamento por escrito. Os organizadores do encontro justificaram que cada município receberia um CD contendo todo o material da formação, inclusive, com o planejamento. Informaram, também, que todos os materiais seriam apresentados no decorrer do encontro por meio de *slides*, para que as participantes pudessem acompanhar.

No início do encontro, a tutora socializou com o grupo o tema de formação “As práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil (creche e pré-escola): o que as crianças podem aprender quando participam de experiências que envolvem as diferentes linguagens e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical e que promovem a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura?”. Em seguida, ela explicitou os objetivos desta formação, assim como os aspectos teóricos e metodológicos que seriam vivenciados no decorrer do encontro.

A tutora esclareceu o seu papel de formadora e também o dos participantes, no sentido de tornar o grupo presente corresponsável pelo cumprimento da pauta do encontro, pela organização do tempo e pela realização das atividades propostas.

Os principais materiais bibliográficos deste encontro de formação foram: 1. Documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil – (CEARÁ, 2011); e 2. Livro: Interações: onde está a arte na infância? (BARBIERI, 2012, p. 115 – 122).

Quanto à disponibilização desses materiais, as participantes foram avisadas com antecedência para levarem esses materiais ao encontro, visto que eram de fácil acesso, seja em sua forma original ou por meio de cópias, o que facilitou a realização das atividades propostas.

A tutora responsável pela coordenação do encontro organizou o uso do tempo de acordo com a metodologia e com as estratégias propostas na pauta, considerando também a flexibilidade desse tempo, de acordo com as necessidades do grupo durante o encontro. Ela

ainda incentivou o grupo à participação, estimulando-o na expressão de ideias e argumentos sobre a temática abordada.

No que se refere ao interesse e envolvimento do grupo, na maior parte do tempo as participantes demonstraram interesse em conhecer e debater o tema proposto, aspecto que foi possível perceber por meio das discussões, da participação individual e coletiva nas atividades indicadas na pauta do encontro.

Por outro lado, também foi possível identificar, nesse encontro, certa dispersão de algumas pessoas do grupo, sobretudo, no segundo dia. Essa suposta “dispersão” foi inferida a partir de ações como: o manuseio constante do celular, conversas paralelas e, ainda, a realização de outras atividades que não faziam parte da pauta da formação.

Outro aspecto vivenciado no encontro de formação refere-se à realização de uma avaliação oral no final do segundo dia. Também a CREDE responsável pela organização do encontro, entregou às participantes um instrumento escrito de avaliação para que fosse preenchido. O referido instrumento era intitulado “Ficha de avaliação da ação de formação dos formadores” e teve como objetivos avaliar, na perspectiva das participantes, o desempenho da tutora e a organização dos encontros de formação ocorridos em 2014, já que era o último daquele ano. No referido instrumento, as participantes puderam também sugerir temas para serem discutidos nos próximos encontros de formação.

Ao abordar o tema “As práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil (creche e pré-escola): o que as crianças podem aprender quando participam de experiências que envolvem as diferentes linguagens e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical e que promovem a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura...”, variadas concepções e práticas foram colocadas em evidência para fomentar a reflexão e discussão sobre a arte na Educação Infantil.

Durante os dois dias de encontro foi possível perceber que as opiniões, sugestões e proposições das participantes foram ouvidas e consideradas pela tutora, de modo que suscitaram reflexões pertinentes, levantadas pelas participantes, relacionadas ao tema estudado com as práticas pedagógicas desenvolvidas nos municípios.

4.3 A Formação Continuada oferecida pela SME em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC para as professoras no município investigado

No município investigado, a frequência dos encontros de formação continuada oferecido às professoras é mensal e deve acontecer de acordo com a carga horária orientada pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC, considerando também as necessidades específicas do contexto e o calendário municipal.

A participação das professoras nessas formações se configura como uma atividade que é parte das atribuições da função docente e está inserida na carga horária de trabalho dessas profissionais. Os encontros têm carga horária de 4h/a para as professoras que trabalham 100h/a na Educação Infantil e de 8h/a para as professoras que trabalham 200h/a.

De acordo com informações da equipe de técnicas/formadoras da Educação Infantil do município, esses encontros acontecem durante três dias com diferentes turmas de professoras. Essa organização se faz necessária para atender à carga horária proposta para a formação, pois devido ao número insuficiente de técnicas/formadoras em relação ao de professoras seria inviável realizar um encontro com todas as professoras em um mesmo dia.

Dessa maneira, o município oferece a formação continuada para cerca de 290 professoras de Educação Infantil. No dia da observação, estavam presentes cerca de 80 professoras organizadas em 03 turmas programadas para aquela data. Na sala onde realizei a observação estavam presentes 20 professoras que atuam em turmas de creche e de pré-escola.

Geralmente, os encontros de formação continuada com as professoras acontecem no prédio de uma faculdade privada alugado pela prefeitura. Na ausência de um centro próprio para sediar os encontros de formação de professores, a SME estabeleceu uma parceria com uma instituição de ensino superior para usar as suas dependências.

O espaço interno do prédio é amplo, composto por salas climatizadas, com cadeiras apropriadas para estudo e com suporte técnico para uso de materiais midiáticos. Na parte externa, que é bem ampla, há uma extensa área verde que propicia clima agradável. Nas suas dependências há ainda disponibilidade de banheiros masculinos e femininos, auditório, estacionamento e uma cantina.

O planejamento e a coordenação da formação são realizados pela equipe de técnicas/formadoras da SME, que organizam o encontro de acordo com as orientações do Eixo de Educação Infantil do PAIC, observando também as necessidades da realidade em que atuam para a proposição das estratégias formativas.

Logo na chegada à sala, as professoras receberam um *folder* com a pauta de planejamento do encontro, que foi socializada para o grupo pelas técnicas/formadoras no início do encontro. Essa ação foi importante para situar os participantes em relação ao uso do tempo diante das atividades propostas para o dia. Na sala onde realizei a observação, a pauta do encontro foi coordenada por duas técnicas/formadoras que se revezaram na efetivação das estratégias de formação programadas.

A formação teve como tema “As crianças e o conhecimento matemático”. As técnicas/formadoras apresentaram os objetivos propostos para o encontro e explicaram que o tema do dia era uma extensão de outro já abordado no mês anterior. Esclareceram que a continuidade da discussão nesse encontro era necessária para apresentar outros elementos e aprofundar algumas reflexões acerca da temática em questão relacionada à matemática na Educação Infantil.

Desse modo, o tema da formação que as técnicas/formadoras já haviam participado que discutiu a arte na Educação Infantil foi proposto para ser vivenciado em outro momento de formação com as professoras, tendo em vista a necessidade de mais esse tempo para abordagem sobre a matemática.

Em seguida, as formadoras realizaram uma dinâmica de acolhida (dinâmica do cumprimento) que possibilitou a participação do grupo e propiciou a interação entre as participantes e as técnicas/formadoras. No momento também aproveitaram para socializar informes gerais sobre a educação no município.

Com relação ao tempo da formação na realização das atividades programadas para o encontro, as formadoras organizaram o tempo das atividades de acordo a pauta proposta. Na turma observada, a pauta de formação estava planejada para uma duração de 8hs/a por se tratar de um grupo de professoras que trabalha 200h/a no município.

Desse modo, o encontro ocorreu durante o período da manhã com a proposta de atividades que abrangiam a fundamentação teórica, por meio de leituras e discussões dos materiais disponibilizados. No período da tarde, foram realizadas oficinas de vivências matemáticas, visando à elaboração de situações didáticas, com base nas referências estudadas no turno matutino.

Também houve neste dia um momento de “socialização das experiências docentes”, em que algumas professoras apresentaram, por meio de vídeos ou de fotos, aspectos de suas práticas pedagógicas vivenciadas nas instituições de Educação Infantil onde trabalham.

De modo geral, essa atividade foi realizada pelas professoras com satisfação. O grupo assistiu com atenção as experiências apresentadas pelas colegas, que de modo geral demonstrou interesse pela atividade realizada. Contudo, senti falta de intervenções das técnicas/formadoras, que poderiam ter problematizado alguns aspectos observados das atividades apresentadas pelas professoras e mediado uma reflexão com o grupo.

No que se refere aos materiais disponibilizados, na formação observada, as professoras receberam também a cópia do texto para a realização de estudo de acordo com o tema do encontro, intitulado “A percepção matemática ou por onde começar?” (LORENZATO, 2006, p. 23 - 28). Outros materiais foram entregues para as professoras, tais como os instrumentais para elaboração do planejamento e as orientações com algumas diretrizes para a realização do planejamento das práticas pedagógicas.

De maneira geral, durante o encontro foi possível perceber que as opiniões, sugestões e proposições das participantes foram ouvidas e consideradas pelas técnicas/formadoras, o que ajudou a estimular o grupo na expressão de suas ideias e argumentos acerca da temática abordada.

Durante os momentos de estudo e discussão do texto, nas atividades relacionadas à vivência das práticas pedagógicas e nas apresentações de atividades ao grupo, as professoras participaram e aproveitaram para expor suas ideias e opiniões. Também, alguns momentos de dispersão e possível desinteresse por parte das professoras em algumas situações também foram observados, mas aparentemente, isso não comprometeu o desenvolvimento geral do encontro.

Ao final do encontro, as professoras receberam um instrumento de avaliação, intitulado “Avaliação da formação continuada”, composto por itens que verificavam o grau de satisfação das professoras em relação ao encontro de formação, por meio dos seguintes aspectos: tema da formação; metodologia proposta; desempenho do formador; autoavaliação; comentários e/ou sugestões. No referido instrumento, as participantes puderam também sugerir os temas que consideram relevantes para suas práticas pedagógicas, como proposta para serem discutidos nos próximos encontros de formação. As professoras preencheram e entregaram o instrumento de avaliação às técnicas/formadoras, para posterior tabulação dos resultados pela equipe.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS VOZES DAS PROFESSORAS

Procuo despir-me do que aprendi. Procuo esquecer-me de lembrar que me ensinaram... E raspar a tinta que me pintaram os sentidos. Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras, desembrulhar – me e ser eu [...]

(Fernando Pessoa)

As informações apresentadas neste capítulo se referem às percepções das professoras da creche e da pré-escola acerca da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo da Educação Infantil do PAIC, no município onde trabalham. As análises aqui apresentadas são resultantes, principalmente, dos dados construídos por meio da entrevista.

Desse modo, por meio das declarações das professoras, foi possível identificar a sua compreensão sobre a formação continuada e a relação que estabelecem entre essas formações e o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

Embora no capítulo metodológico dessa dissertação já tenha sido apresentado o perfil dos sujeitos entrevistados, é importante, aqui, destacar algumas características individuais de cada professora, sistematizadas a partir do questionário, a fim de compreender melhor as suas percepções construídas a partir do olhar influenciado por sua história, por sua trajetória de vida. Como ressalta Silva (2011, p.7), “[...] esse sujeito [que expressa suas opiniões] é situado no tempo e no espaço e o seu olhar, um olhar construído, educado, tanto estética quanto politicamente, numa espécie de rede coletiva formada pela história e pela cultura”.

5.1 Conhecendo um pouco mais os sujeitos da pesquisa: as professoras

Professoras da Creche

Malu tem 48 anos, nasceu em uma cidade situada na região metropolitana de Fortaleza e declarou que é divorciada. Concluiu a graduação em Pedagogia em 2002. Logo em seguida, cursou especialização na área de Administração Escolar, concluída em 2004. Depois, fez outro curso de pós-graduação *lato sensu*, em Educação Infantil, com conclusão em 2010.

Malu atua há 14 anos na Educação Infantil e também trabalha no Ensino Fundamental, em outro município cearense. Trabalha há 12 anos na mesma creche e é responsável pela turma de Berçário II, formada por crianças de 18 meses de idade, em parceria com outra professora.

Dora tem 41 anos de idade, é nascida na cidade onde a pesquisa foi realizada e é casada. Concluiu sua graduação em Formação de Professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (Licenciatura Plena) no ano de 1999. Logo em seguida, cursou especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, com conclusão em 2001. Também concluiu um curso de especialização em Educação Infantil em 2009.

Dora já atuou nas séries iniciais do Ensino Fundamental e trabalha há 9 anos somente na Educação Infantil e na mesma instituição. É responsável por uma turma de Berçário II, em parceria com outra professora.

Pilar tem 47 anos, nasceu em Fortaleza e é viúva. Possui graduação em Pedagogia, concluída no ano 2000. Cursou especialização em Educação Infantil, concluída em 2010. Atua há 15 anos na Educação Infantil e também trabalha no Ensino Fundamental, em outro município do Estado. Pilar está na creche há 9 anos e é responsável por uma turma composta por crianças de 3 anos, denominada Infantil I.

Liza tem 41 anos, nasceu em Fortaleza e é casada. Ela concluiu sua graduação em Pedagogia em 2002. Cursou especialização em Gestão Escolar e a concluiu em 2010. Em seguida, fez especialização em Educação Infantil, com conclusão em 2012.

Liza atua há 15 anos na Educação Infantil. Trabalha na creche pesquisada há 4 anos e é responsável por uma turma composta por crianças de 3 anos, denominada Infantil I.

Malu, Dora, Liza e Pilar participaram dos encontros de formação continuada oferecidos pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC no período entre 2009 e 2013.

Professoras da Pré-escola

Isa tem 61 anos, nasceu em uma cidade situada na região metropolitana de Fortaleza e é viúva. Concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2003. Em 2008, concluiu um curso de especialização em Educação Infantil. Trabalhou no Ensino Fundamental, mas há 14 anos atua na Educação Infantil. Na instituição pesquisada, trabalha há 5 anos, em período parcial, onde é responsável por uma turma formada por crianças de 5 anos, denominada Infantil V. Participou dos encontros de formação continuada oferecidos

pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC realizados no período de 2009 a 2013.

Talita tem 37 anos, nasceu em Fortaleza e é casada. Sua graduação em Pedagogia foi concluída em 2000. Em 2004, conclui um curso de especialização em Educação Especial. Atua na Educação Infantil há 14 anos. Também trabalha em outro município com uma turma de Ensino Fundamental. Trabalha há 8 anos na mesma instituição e, assim como a professora Isa, também é responsável por uma turma de crianças de 5 anos, denominada Infantil V.

Talita também participou dos encontros de formação continuada oferecidos pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC no período de 2009 a 2013.

Nara tem 48 anos, é nordestina, não nasceu no estado do Ceará e é casada. Concluiu a graduação em Pedagogia em 2007. Atualmente, faz um curso de especialização em Gestão e Coordenação Pedagógica. Atua há 7 anos no magistério na Educação Infantil. Trabalha desde 2012 no município onde a pesquisa foi realizada. É responsável por duas turmas compostas por crianças de 5 anos, nos turnos manhã e tarde, denominadas Infantil V.

Nara participou dos encontros de formação continuada oferecidos pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC realizados nos anos de 2012 e 2013.

Beta tem 45 anos, nasceu em Fortaleza e é divorciada. Sua graduação em Pedagogia foi concluída em 2000. Não cursou nenhuma pós-graduação. Atua no magistério há 9 anos. No município investigado, trabalha desde 2012. Na instituição onde trabalha há dois anos, Beta é responsável por duas turmas formadas por crianças de 4 anos, denominadas Infantil IV, nos turnos manhã e tarde.

Assim como Nara, Beta participou apenas nos anos de 2012 e 2013 dos encontros de formação continuada oferecidos pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC.

5.2 A Formação Continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo da Educação Infantil do PAIC: a percepção das professoras

• Formação continuada na compreensão das professoras

Quando indagadas acerca do significado da expressão “formação continuada”, os termos mais recorrentes nos discursos das professoras foram: “reciclagem”, “estudo”, “atualização”, “descoberta”, “continuidade”, “revisão”, “renovação”, “sequência”, conforme trechos a seguir:

Bom, eu acho assim, o termo já está dizendo, dar continuidade, porque eu acho que o professor tem que estar sempre estudando. Não é porque terminou os estudos e parou não. É tipo uma reciclagem. De você estar sempre se reciclando, se atualizando. É uma atualização dos conhecimentos, porque sempre vai surgir novas pesquisas, tem tantas pesquisas na área de educação que estão surgindo com novas descobertas. Então, se você for se afastando disso, você vai ficando desatualizado. (TALITA)

É estar sempre se reciclando, né? Estar sempre ali, em processo de vivências mesmo da educação, de não esquecer, de estar sempre estudando, sempre revendo. (DORA)

O professor tem que estar sempre se reciclando, aprendendo, estudando. (LIZA)

Embora o termo “reciclagem” seja recorrente nos relatos das professoras, vale lembrar a sua inadequação, como explica Marin (1995, p. 14) o uso desse termo “na perspectiva dos profissionais da educação – jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem, fazer tabula rasa dos seus saberes”.

Desse modo, reciclar caracteriza a transformação completa de objetos manipuláveis como, por exemplo, papéis e plásticos que podem ser cortados, amassados, desmanchados, para dar origem a outros materiais. Formação continuada envolve uma ação complexa que envolve pessoas e, por isso, a adoção do termo “reciclagem” não condiz com a ideia de uma “atualização pedagógica”. (MARIN, 1995, p. 14).

Pilar e Beta percebem a formação continuada como algo processual, que dá suporte às experiências que já desenvolvem no cotidiano de suas práticas.

A formação continuada é uma coisa que a gente já sabe e só vai dar sequência ao que a gente já tem, são acréscimos. Como o próprio nome já diz, continuada, como uma continuação de tudo. É algo que é planejado, que tem sempre uma sequência, tem um planejamento em cima do que nós trabalhamos no mês passado, o que vamos trabalhar agora, dando sempre uma continuidade, uma sequência do trabalho para não ficar como algo solto e sem uma fundamentação. (PILAR)

Então, eu acho que a formação continuada é o que você está dando continuidade ao seu trabalho, é um trabalho contínuo de estar sempre revendo temas que vão ajudar no seu dia a dia, na sua formação. (BETA)

A visão de continuidade atribuída pelas professoras à formação continuada precisa avançar para além da simples “revisão de temas”, no sentido de “promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e porque se faz”. (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Isa compreende a formação continuada como um “benefício” e não como um direito: “no meu modo de ver, a formação continuada é um grande benefício para nós

professores, porque é no dia a dia que vai surgindo obstáculo, vão surgindo indagações, como eu vou agir nessa situação?”.

Kuhlmann Jr. (2011, p.60) ajuda a compreender essa percepção de formação como um “benefício” ou mesmo como um favor. Segundo o autor, a defesa por uma educação moral e profissional destinada aos trabalhadores [no início do período republicano] era um dos aspectos que fazia parte da intitulada “assistência científica”, em que “o conjunto de medidas preconizadas se apresentava não como um direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes”, com uma função disciplinadora e excludente aos pobres e trabalhadores.

Kramer (2008, p. 224), contrariando a concepção de formação continuada como um “benefício” defende-a como um direito das professoras ao ressaltar que “a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.”

Ainda no que se refere ao significado atribuído à expressão “formação continuada”, Dora reafirma a ideia de renovação e reciclagem, mas acrescenta um aspecto novo não referido por suas colegas, a afetividade: “Eu vejo como um carinho, uma manifestação de afeto que ali vai renovando. Mas é como eu já te disse, eu vejo a formação continuada como uma renovação, a cada vez que você está ali, está se renovando, se reciclando”.

Ribeiro (2010, p. 403), ao discutir sobre as relações educativas nas instituições de educação, aponta a afetividade como aspecto influenciador da aprendizagem. Destaca-a como um elemento importante da formação do professor ao afirmar que “a afetividade é impulsionada pela expressão dos sentimentos e das emoções e pode desenvolver-se por meio da formação”, tendo em vista a amplitude e complexidade das relações que se estabelecem nos espaços educativos.

A dimensão afetiva da formação também é abordada por Ferreira (2001, p. 73) ao destacar “o domínio afetivo e emocional” como aspectos presentes “nas situações de trabalho e formação de professores”. Ainda de acordo com Ferreira (2001), os processos formativos possibilitam a convivência dos professores em espaços e tempos coletivos, que envolvem situações de aprendizagem, envolvimento e trocas de experiências.

Ao se reportarem ao PAIC, de modo geral, foi destacado pelas docentes que trata-se de: “programa do governo para ajudar na alfabetização das crianças”, e “um programa

direcionado mais para a leitura e a escrita”. As falas, a seguir, exemplificam essa compreensão:

O que eu entendo do PAIC é que ele é um programa do governo que veio para ajudar na alfabetização das crianças e que, depois disso, os resultados nas avaliações que fazem com os alunos estão melhorando. (ISA)

O PAIC, que eu saiba, é um programa direcionado mais para a leitura e a escrita, a formação do leitor e para a criança aprender a ler até os sete anos, pra estar alfabetizada aos sete anos. Eu acho importante por causa desses temas que falam do processo da leitura e da escrita. (TALITA)

É um programa que veio exatamente para ajudar a criança nessa fase da alfabetização que é muito importante. (BETA)

Eu, quando ouvia falar em PAIC sempre me vinha só a questão da alfabetização [...]. (DORA)

Nara e Lisa demonstraram não conhecer o PAIC como indicam as seguintes declarações:

Eu não conheço o programa nem nunca foi repassado e assim na correria vai passando. A gente só reclama que deveria ter sido repassado, mas eu também poderia ter ido atrás de conhecer, de saber qual a proposta do programa, mas na verdade, eu nunca fui atrás de saber mesmo. (NARA)

Sempre quando falava em PAIC eu ficava assim meio que achando que aqui no município não tinha, que era só em Fortaleza. Só que assim, a gente não vê, nem procura se informar, entender o que significa. (LIZA)

O desconhecimento das professoras pode ser reflexo da ausência de clareza na comunicação entre a equipe de Educação Infantil da SME e as professoras, ou mesmo o desinteresse das próprias professoras por um Programa que, “aparentemente”, não é destinado à Educação Infantil.

Quando indagadas sobre a relação entre o Eixo de Educação Infantil do PAIC e a formação continuada oferecida pela SME que participam no município onde trabalham, a maioria das professoras demonstrou reação de surpresa e afirmaram desconhecer a da referida relação. Desse modo, responderam: “não tinha ligado a formação continuada ao PAIC”, “não sei qual a relação com a formação por não conhecer bem o programa”, “ficava achando que o PAIC era só no fundamental”, “não sabia que ele influenciava na Educação Infantil”, “achava que a formação era própria do município mesmo, organizada pela secretaria”, conforme sugerem os trechos a seguir:

Eu não conheço o programa, eu não sei como é que é trabalhado nas outras áreas, mas é uma coisa que foi colocada pra gente e a gente foi só absorvendo. Mas realmente eu mal conheço e também não sei qual a relação com a formação por não conhecer bem o programa. (NARA)

Assim, antes de começar essa entrevista, eu até andei conversando com as meninas [outras professoras da creche] e a gente ficou realmente assim meio que solta nessa

coisa de saber que a nossa formação continuada tinha a ver com o PAIC e que trabalhavam em cima dessa abordagem, dessa proposta, no caso do PAIC. A gente ficou meio que surpresa, porque a gente não sabia que o trabalho se desenvolvia dessa maneira. (PILAR)

Eu ficava achando que PAIC era só no fundamental, pois como a gente só ficava mais na área da Educação Infantil. Mas tem tudo a ver sim, só que ela está dentro de um eixo, né? (LIZA)

Então, pra falar a verdade, eu não sabia que tinha esse elo, essa ligação [com a Educação Infantil]. Eu acho que eu não tinha ligado a formação continuada ao PAIC. Eu não sabia que ele influenciava na Educação Infantil. Talvez até o grupo de formadoras até já tivesse falado lá na formação. Eu pelo menos achava que a formação era própria do município mesmo, organizada pela secretaria, pelo grupo de formação, claro que com alguém orientando. (DORA)

É patente nos depoimentos supracitados o desconhecimento das professoras sobre a relação existente entre a formação continuada oferecida pela SME e o Eixo de Educação Infantil do PAIC, uma vez que consideram que o Programa está voltado apenas para os estímulos mais específicos ao Ensino Fundamental.

Nara, por sua vez, ressalta que a formação “é uma coisa que foi colocada pra gente e a gente foi só absorvendo”, expressando tanto o seu desconhecimento quanto ao que foi perguntado, quanto a aparente desmotivação em pesquisar pelo tema.

Desse modo, como já destacado, esse desconhecimento e aparente desmotivação das professoras, acerca da relação entre a formação continuada e o Eixo de Educação Infantil do PAIC, podem sinalizar a presença de um comodismo já incorporado e decorrente de uma educação transmissiva vivenciada em suas trajetórias profissionais.

Cardoso (2007, p. 15) ressalta que “o trabalho com formação de professores implica uma perspectiva sistêmica, em que as ações não ocorrem de forma isolada” destacando para a importância da articulação entre as equipes das instituições e as equipes técnicas de secretarias. Assim, possibilitar às professoras da Educação Infantil oportunidades para questionar e refletir acerca da relevância ou não da parceria entre a formação continuada oferecida pela SME com o Eixo de Educação Infantil do PAIC seria uma maneira de estimulá-las propor alternativas que possam contribuir com a realidade ao invés de apenas absorvê-la, como explicitou Nara.

Mesmo sem conhecer ou entender bem a relação entre a formação continuada oferecida pela SME e o Eixo de Educação Infantil do PAIC, as professoras, a avaliam como: “momento rico de aprendizagem”, “eu gosto muito e acho muito importante a formação continuada”, “importante para as práticas do professor”, e “grande valia”. Os depoimentos, a seguir, corroboram essa avaliação:

Eu acho importante. Eu realmente percebi que essa visão do estudo está certa. Eu particularmente gosto muito e acho muito importante a formação continuada. (TALITA)

Mas sempre tem algo de novo na formação, um parecer novo, um assunto novo, ou alguma colega ou outra que contribui. Então, é sempre um ânimo, um incentivo, as formações. (BETA)

Eu sempre considero muito bons esses momentos e de suma importância para a nossa prática, porque não adianta estar aqui o ano todinho dentro da instituição, se não tem alguém do outro lado para ficar nos dando um *feed-back*, pra ficar nos trazendo informações novas, ou alguma coisa assim. (PILAR)

Então, eu gosto muito das formações que a gente participa e acho muito importantes. Eu acho que essas formações são de grande valia. Eu acho que tem muita coisa que a gente tem pra aprender, e por mais que a gente tenha uma boa bagagem sempre tem algo desconhecido, algo novo. (LIZA)

De acordo com os depoimentos supracitados, as professoras avaliam de forma muito positiva a formação continuada que participam. De maneira geral, as professoras consideram a formação continuada, como um momento que possibilita o acesso a novidades relacionadas à Educação Infantil.

Contudo, a formação continuada deve ser um espaço para propor às professoras oportunidades de reflexão sobre a própria prática, visto que “não basta apenas ter conhecimentos e técnicas, dominar conteúdos e metodologias de ensino. É necessário que ele [professor] construa uma visão ética e política da sua prática profissional”. (ROSSETI-FERREIRA et. al, 2006, p. 27)

Pilar e Liza, ao avaliar a formação continuada, enfatizam o trabalho da equipe de Educação Infantil da SME responsável pela organização dos encontros no município e consideram “bom trabalho desenvolvido pela equipe de formação”, conforme os seguintes relatos:

Vale ressaltar, que o trabalho desenvolvido pela equipe de formação eu considero que é muito bom, porque a gente percebe que há um estudo, elas preparam a formação continuada. A gente percebe que a equipe não chega ali de pára-quebras, elas têm uma preparação, a gente sabe que elas lêem, a gente sabe que elas pesquisam que elas se envolvem mesmo, para desenvolver esse trabalho, pra não chegarem até nós sem nada. (PILAR)

Eu sempre dou parabéns ao grupo, que eu tenho certeza que se esforça, se reúne para fazer toda aquela preparação pra gente, que eu sei que não é fácil. (LIZA)

Ainda que reconheçam o empenho no trabalho desenvolvido pela equipe responsável pela organização dos encontros de formação, as professoras parecem não se sentirem sujeitos da formação continuada. De acordo com Imbernón (2010, p. 77), sentir-se implicado no processo é importante porque “a formação continuada do professor passa pela

condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros”.

As professoras também fazem algumas críticas aos encontros de formação, considerando-os “entediantes”, “repetitivos” e “cansativos”, como pode ser constatado a seguir:

Assim, também eu vou dizer que algumas vezes é um pouco entediante, porque tem coisas que se tornam repetitivas, né?! Porque tem mesmo, às vezes, os assuntos se tornam meio repetitivos, mas no geral, mesmo você parando para pensar, a importância é muito grande mesmo. (TALITA)

Eu vejo que o pessoal reclama muito que é sempre a mesma coisa, que não tem uma coisa diferente. Então, a gente sempre já sabe o que vai acontecer... É como eu já falei, né? Assim, é bom, mas eu acho que poderia ser melhorado, porque é como eu estou dizendo, as pessoas estão sempre reclamando que é sempre a mesma coisa. (NARA)

Mesmo sendo algumas vezes repetida, mesmo quando eu escuto as pessoas dizendo “Ai é sempre a mesma coisa, tudo do mesmo jeito!”. A gente não tem tempo de fazer isso em casa, a gente não tem tempo aqui na creche, então por isso eu acho viável e importante. (DORA)

Eu sempre digo: a formação está repetitiva, eu acho que falta ser mais dinâmica. (BETA)

Às vezes, tem momentos que eu acho que são um pouco cansativos. Eu acho também que o grupo prepara várias coisas e acaba não conseguindo cumprir tudo, tanto por causa das conversas entre os professores, que querem colocar os assuntos em dia e também aproveitam para fazer as reclamações na hora da formação. Também sei que é difícil abordar tantas coisas de um tema em um só encontro, que é pouco pra gente absorver tudo aquilo que o grupo de formação nos passa. (LIZA)

Caracterizar os encontros de formação continuada como “cansativos”, “repetitivos” e “entediantes” pode sinalizar uma necessidade das professoras de serem escutadas quanto às suas reais expectativas em relação à formação continuada.

Semelhante ao que se deu na pesquisa realizada por Hollanda (2007, p. 214) em que a escuta às “percepções das professoras” acerca de suas experiências formativas e de suas práticas pedagógicas foi aspecto que repercutiu de maneira positiva na valorização das professoras como sujeitos importantes do processo de formação, também no tocante ao tema dessa investigação, a escuta às professoras pode ser um relevante aspecto a ser considerado na formação continuada.

Desse modo, saber o que as professoras esperam da formação continuada, possibilitar sua participação na organização dos encontros são estratégias que podem contribuir para motivá-las a se perceberem como sujeitos ativos na formação continuada, tornando esse processo interessante e significativo. Assim, é “fundamental que no momento

de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas.” (IMBERNÓN, 2010, p. 32)

Liza, que trabalha com uma turma de berçário, destacou a ausência de temas relacionados ao trabalho com bebês na formação continuada: “o que a gente sente é que tem coisas que não dá pra aplicar muito aqui na nossa realidade com os bebês, são atividades mais voltadas para a pré-escola. Aí, infelizmente, deixa a desejar nisso”.

Esta é uma preocupação que condiz com a afirmação de Ramos (2012, p. 19) quanto à “necessidade de formação para os profissionais que gerenciam as propostas de educação dos bebês e que precisam ter conhecimentos peculiares ao desenvolvimento da criança dessa faixa etária”. Assim, a atenção às necessidades específicas de cuidar e educar bebês em creche se constitui como dimensão da prática profissional das professoras que precisa ser contemplada nos encontros de formação continuada.

Ao descreverem como se dá a sua participação nos encontros de formação, dois aspectos foram contemplados pelas professoras: a qualidade da participação e a forma como participam.

No que se refere à qualidade da participação, as expressões mais recorrentes foram: “participa bastante”, “gosta de participar”, “boa participação”, conforme as declarações a seguir:

Nas formações, eu sempre procuro participar bastante dos encontros, de ler os textos que as formadoras passam pra gente, de falar as coisas que eu penso. (ISA)

Eu procuro participar. Eu me envolvo. Eu acho que a minha participação é boa. (NARA)

Bom, eu participo bastante. Muitas vezes eu falto devido meus problemas de saúde, mas quando eu vou, eu sou bem atuante nas formações. Eu gosto de participar. Quando eu vou, eu gosto, eu participo mesmo. (BETA)

Bom, eu sempre gostei de participar, sabe? Então, eu acredito que eu tenho uma boa participação durante os encontros de formação. Graças a Deus, até hoje, nesse tempo que tenho na prefeitura, em dia de formação é o dia que a gente não pode perder, tem que estar presente, tem que ir lá, porque olha, só é um dia que você tem, aí, você não vai perder aquele momento e parece que perdeu tudo. Então, eu acredito que eu tenho uma boa participação durante o planejamento. (PILAR)

A assiduidade das professoras nos encontros é um aspecto que tem relação com a política educacional do município que oferece encontros de formação continuada a todos os professores que trabalham na rede. Desse modo, assim como no planejamento, também é reservado um tempo no calendário da SME para a formação continuada como parte das atividades docentes, sendo obrigatória a presença das professoras nos encontros.

Ainda assim, com uma formação garantida em serviço tem-se o risco de acontecer o que ressalta Imbernón (2010, p. 39): “muita formação e pouca mudança”. Com isso, o autor refere-se a formações descontextualizadas e distantes da realidade, conforme ressalta:

Talvez, seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentadas em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39)

Quanto à maneira como participam dos encontros de formação, as professoras declaram: “participa das atividades”, “discordando”, “participando das atividades em grupo”, “colaborando com as discussões”, “escutando o grupo”, “costuma ser inquieta e conversa muito”, “troca de ideias” e, ainda, “ouvindo e absorvendo”, conforme ilustram os trechos a seguir:

Às vezes, eu discordo de algumas coisas que eu não entendo, mas dependendo das reflexões e das explicações da formadora eu mudo de ideia, de opinião ou não. Depende muito do que eu acredito e das minhas experiências que já tive na Educação Infantil. (ISA)

Sempre que eu tenho algo para falar ou perguntar, ou participar de alguma atividade. Acho que eu procuro participar, mas eu acho que falta mais participação das pessoas que estão lá. (NARA)

Eu gosto de colaborar, eu gosto de planejar, eu gosto de ouvir o que os outros têm pra dizer, as novidades. Agora eu sinto muitas vezes as pessoas meio retraídas, caladas, ou não gostam de falar o que pensam o que sabem, de compartilhar os saberes. A gente percebe muito ainda esse comportamento no grupo. Mas eu acho que o pouco que se sabe precisa ser dito, partilhado, senão fica só guardado com cada um. (PILAR)

Geralmente, eu sou muito quietinha, eu fico mais calada. Mas eu fico ouvindo tudo, só gravando. E também procuro pôr em prática, porque também não adianta a gente ir e ficar só criticando e não colocar em prática. Tem que tentar e se não der certo depois tenta de outro jeito. Às vezes, uma coisa não dá certo com uma turma, mas dá certo com outra. (DORA)

Eu admito que sou calada, na minha. Eu sou ouvinte, praticamente eu não abro a minha boca. Eu fico mais ouvindo e absorvendo o que eu puder. Eu falo o mínimo possível, só falo mesmo quando vejo que não tenho por onde escapar mesmo. Nas atividades em grupos pequenos, eu converso, dou a minha opinião, a gente discute e troca ideias, mas no grupão mesmo eu não sou muito de falar não. Não sei nem como é que eu estou falando aqui. Porque eu tenho mesmo essa dificuldade de falar. (TALITA)

De modo geral, os depoimentos supracitados sugerem uma postura mais participativa de Isa, Nara e Pilar. Já as declarações de Dora e Talita indicam certa passividade, deixando transparecer uma ideia de formação como momento para apreensão de elementos que usarão ou não nas práticas pedagógicas.

Ao descreverem sua participação como “caladas”, Dora e Talita também parecem indicar certa conformidade com uma posição passiva de quem “recebe” saberes importantes transmitidos por alguém que detém esse patrimônio. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2013)

Quando indagadas se os temas abordados nos encontros de formação que participam são discutidos em outros momentos na instituição, de modo geral, tanto na creche quanto na pré-escola, as respostas foram unânimes em relatar que “não há um momento específico na instituição para discussão de assuntos da formação” e “a gente nunca discute todo mundo junto” conforme as declarações das professoras a seguir:

Aqui, a gente não tem esse momento para discussão de assuntos da formação. (ISA)

Na verdade, não tem um momento específico de encontro para discutir temas da formação. (TALITA)

A gente nunca discute todo mundo junto, porque cada uma tem o dia do seu planejamento. (BETA)

Bem, pra falar a verdade, eu acho que nem sempre. Só tem aquele encontro lá na formação. (DORA)

Aquele momento de discutir ‘ah, legal vamos fazer isso’, não tem! (PILAR)

Aqui da creche, infelizmente, não dá. A gente não tem esse tempo de sentar e conversar sobre o que foi dado lá na formação. (LIZA)

Nóvoa (1995, p. 26) afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Diante dos depoimentos das professoras sobre a ausência de momentos sistemáticos para estudo e planejamento coletivo na instituição em que trabalham, o diálogo tende a ficar esquecido e as práticas não refletidas. Essa situação comum, tanto na creche quanto na pré-escola, indica uma realidade em que a formação continuada cumpre uma função meramente técnica em que, de acordo como explicitou Dora, os temas são discutidos em tempo e espaço definidos no encontro de formação, mas que não têm continuidade na instituição.

Apesar de não haver um tempo específico nas instituições destinado para as discussões dos temas abordados nos encontros de formação ocorridos fora do ambiente em que trabalham, as professoras da pré-escola destacaram que esporadicamente esses temas são comentados ou conversados “na hora do planejamento de maneira informal entre as professoras”, como descrevem a seguir:

Às vezes, a gente conversa com a outra colega sobre algum assunto da formação, troca alguma ideia de materiais e atividades. Na verdade, aqui na escola, nós temos o tempo para planejar, que é um terço da nossa carga horária de trabalho [conforme a

Lei do Piso], mas não temos um momento para discutir o que foi dado na formação. (ISA)

Mas a gente fala mais [sobre os temas da formação] na hora do planejamento mesmo. Como aqui na escola a maioria das turmas é de Educação Infantil, então sempre coincide o dia de planejamento na escola de estarmos com alguma colega [da mesma área]. Aí a gente aproveita para fazer comentários, tirar dúvidas umas com as outras, falar algo da formação. (TALITA)

Se bem que melhorou bastante, né? Depois da implantação do um terço [refere-se ao tempo destinado ao planejamento, conforme a lei do piso], melhorou bastante, porque às vezes a gente se encontra mais, mesmo não sendo todo mundo junto. (NARA)

No dia que coincide o planejamento na escola com alguma colega, a gente conversa um pouco e discute o que aconteceu, o que gostou e o que não gostou na formação. (BETA)

As declarações supracitadas indicam a frágil relação entre a formação continuada e o trabalho das professoras. Acontecem em momentos distintos reforçando uma aparente “separação” e dificultando a reflexão: dia da teoria [na formação continuada] e dias da prática [na instituição].

Ghedin (2005, p. 132) explica que “a capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão”, e que isso acontece por meio do “constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz”. Dessa forma, se ocorre uma descontinuidade entre o processo formativo e o trabalho que se desenvolve com as crianças, se não há uma relação clara entre ambos, há que se questionar o sentido real da formação continuada em curso oferecida às professoras entrevistadas.

Se na pré-escola as professoras dispõem de um dia específico para o planejamento, o que também poderia se constituir em espaço para discussão dos temas abordados nos encontros de formação, na creche a situação é outra, conforme explicitado a seguir:

Assim, na nossa realidade aqui, nós temos esse horário corrido [as professoras trabalham seis horas seguidas, mas são oficialmente contratadas no município para oito horas de trabalho], a gente fica muito à mercê do que está falado, determinado, e muitas vezes a gente se prejudica, porque nós não temos na verdade tempo pra planejamento. A gente, infelizmente, não tem tempo. Então, se não for em casa ou esticar aqui o tempo uma com a outra, ou através dos recados, a gente não debate realmente. (LIZA)

Com as companheiras de sala/de turma, entre a gente, dá pra conversar, tirar alguma dúvida, mas no grupo maior é mais complicado. E para planejar é nas brechinhas de tempo, no corre, corre. Aproveitando o tempo que eles [bebês] dormem, mas é muito corrido. (DORA)

A realidade denunciada pelas professoras, sobre a ausência de um tempo na instituição para que possam planejar, é ainda mais preocupante tendo em vista as especificidades do trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 3 anos matriculadas na creche.

Conforme destacado por Liza, essa ausência de um tempo específico para planejar acontece no município devido a um acordo existente entre a SME e as professoras das creches que funcionam em tempo integral.

Com esse acordo, elas trabalham seis horas seguidas, mas equivalendo às oito horas diárias de trabalho para cada professora. Desse modo, um grupo de professoras trabalha no período da manhã, e outro grupo no período tarde, permanecendo apenas um turno de acordo com o horário de funcionamento da instituição. Assim, no outro turno, a maioria das professoras usa o tempo para trabalhar em instituições de outras redes municipais ou para a realização de atividades, o que fica à livre escolha de cada professora.

Desse modo, elas ficaram sem o tempo de planejamento estabelecido na Lei do Piso [1/3 da carga horária de trabalho], sob a alegativa do município, de que restam duas horas diárias da carga horária de trabalho, que as professoras não cumprem na instituição. Nesse contexto, as professoras, se organizam de acordo com o tempo que estão na instituição e do tempo que dispõem em casa, para trocar informações sobre as crianças e para a elaboração do planejamento, assim como descreve Liza a seguir:

Aqui na creche, meio-dia a outra professora, que é da tarde chega e a gente só tem meia hora pra conversar e eu saio. Às vezes a gente senta nos intervalos de chegada da outra professora e minha saída, ou se ela chega um pouco mais cedo, a gente conversa. Então eu não vou mascarar isso aí, a gente infelizmente não tem tempo. Então, se não for em casa ou esticar aqui o tempo uma com a outra, ou através dos recados, a gente não debate realmente. Mas isso eu estou falando da minha realidade, não sei das outras salas. Mas, de modo geral, no grupo aqui da creche, infelizmente, não dá, a gente não tem esse tempo.

Essa ausência de um tempo de planejamento para o professor, conforme destaca o depoimento de Liza, evidencia a falta de uma preocupação com as experiências que devem ser proporcionadas às crianças na realidade da creche ou mesmo o indício da dicotomia entre o educar e cuidar nas ações pedagógicas dedicadas às crianças. A realidade referida não condiz com uma concepção de criança como sujeito de direitos, conforme defende o Parecer nº 20/2009, do Conselho Nacional de Educação - BRASIL (2009), que determina:

A criança, centro do planejamento curricular é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2009, p. 06)

No que se refere ao planejamento, Bassedas (1999) considera-o como uma parte essencial do trabalho do professor e assevera que:

Planejar na Educação Infantil tem a mesma utilidade que planejar em qualquer outra etapa educativa: planejar permite tornar consciente a intencionalidade que preside na intervenção, permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos; e permite dispor de critérios para regular todo o processo. (BASSEDAS, 1999, p. 113)

Desse modo, ainda considerando a situação de planejamento declarada por Liza, que acontece “nos intervalos de chegada da outra professora e minha saída”, provavelmente acontece sem uma reflexão que possibilite o planejamento de ações pedagógicas que considere a criança como um ser ativo do processo educativo.

Ainda acerca da discussão dos temas da formação continuada no espaço da instituição, as professoras da creche também destacaram que, às vezes, eles são mencionados juntamente com outras temáticas, como por exemplo: “nas discussões das questões gerais da instituição” ou ainda, “no planejamento integrado”, como pode ser inferido nos depoimentos a seguir:

Tem aquele dia, né, que acontece de dois em dois meses que é o planejamento integrado na escola e pronto! Mas geralmente nesse planejamento integrado a gente vai discutir outras coisas, questões da escola, fazer planejamento bimestral, semestral, anual, então, a gente pouco discute o que é tratado lá [na formação]. (NARA)

Não é todo mundo, mas por grupos de salas que se reúnem em dias diferentes no planejamento integrado na instituição. Nesse dia, juntamos as duas formações que temos a do PAIC e a do outro projeto de formação, em que a gente fala sobre cada uma [formação] e escolhe um tema só [único] para desenvolver no planejamento. Essa discussão é assim muito rápida, porque o ideal seria que fossem com todas as professoras ao mesmo tempo, para discutir como cada uma vai fazer, mas não tem esse momento assim. É ruim assim, porque não está o grupo todo ao mesmo tempo trocando ideias. (MALU)

A gente veio ter mais um pouquinho de tempo para conversar depois que chegou o novo Projeto [de formação] aqui na creche. Então, por causa do projeto a gente tem mais oportunidade de conversar, porque a dinâmica mesmo é muito corrida. A gente está tendo mais um pouco de tempo agora. Aí, a gente aproveita pra colocar algumas coisas da formação, mas não dá tempo dialogar, detalhar. (DORA)

As professoras Nara e Malu enfatizam de maneira positiva a existência do “planejamento integrado”⁴⁸ na instituição, como oportunidade que possibilita reunir a maioria das professoras e que dentre as várias atividades destinadas a esse momento, tais como: planejamento das ações pedagógicas e discussão de assuntos diversos da instituição, também é uma oportunidade para discutir os temas da formação continuada oferecida pela SME. Já Dora, menciona o tempo de outro “projeto de formação continuada específico para a

⁴⁸Cf. explicações das professoras, o planejamento integrado é um tempo designado ao planejamento na instituição com a equipe de professoras que acontece de dois em dois meses. Esse momento é destinado à realização do planejamento bimestral e a discussão de temas diversos que envolvem o cotidiano da instituição e quando é possível também se discute o tema da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil.

Educação Infantil”⁴⁹ na creche, como momento que oportuniza reunir as professoras na instituição e que possibilita um certo tempo, para conversar acerca dos temas abordados na formação continuada que participaram, promovida pela SME.

Desse modo, mesmo com as oportunidades acima mencionadas pelas professoras, as discussões específicas acerca da formação continuada que recebem da SME tendem a ficar restritas a conversas rápidas e sem o aprofundamento necessário para uma reflexão que favoreça a elevação da qualidade das suas práticas pedagógicas.

Ghedin (2005, p. 133) considera que teoria e prática são aspectos indissociáveis e afirma que “perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção de conhecimento”. Assim, pouca ou nenhuma oportunidade para refletir sobre a prática à luz dos conteúdos abordados na formação continuada, pode levar a um abismo entre “teoria” e “prática”.

Quanto à disponibilidade de materiais bibliográficos na instituição contemplando os temas que foram discutidos nos encontros de formação continuada, oferecidos pela SME, em parceria com o Eixo da Educação Infantil do PAIC, as professoras da creche destacam que: “existe um pequeno acervo com algumas bibliografias dos temas discutidos nas formações”, “tem o livro *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* [elaborado pela SEDUC] utilizado nas formações” e “acesso à internet”, de acordo com os seguintes relatos:

Tem aquele livro amarelo com azul das *Orientações Curriculares da Educação Infantil* [elaborado pela SEDUC], que a gente tem. Aí, também com o projeto de formação [projeto de formação continuada específico para a Educação Infantil], veio pra creche um acervo de livros muito bons de fundamentação para a Educação Infantil. Agora, é como eu te disse, se eu for ler, nesse curto período [tempo] que eu tenho, eu não planejo, não produzo. E tem muita coisa pra ler, mas o tempo não permite. (DORA)

Tem [na creche] um acervo que é pequeno, com poucos livros, pode-se dizer quase inexistente, mas tem. Mas o nosso momento de leituras não existe, pelo menos falando por mim, não existe esse momento aqui na creche pra ler, a gente não tem um tempo disponível pra isso. Daquele livro que a gente tem de *Orientações da Educação Infantil* [documento intitulado *Orientações Curriculares da Educação Infantil*, elaborado pela SEDUC] eu leio só a parte dos incisos. (PILAR)

Nós temos alguns [livros], mas não tem assim o suficiente que a gente gostaria de ter. Muitas vezes, a gente acaba recorrendo à internet, e a algum material que tenha em casa, revistas. Então, sempre tem alguma coisa que a gente traz e procura mostrar umas para as outras, mas não tem o suficiente como era pra ser. (LIZA)

⁴⁹Cf. explicado pelas professoras é um projeto de formação continuada específico para Educação Infantil que atua em parceria com o município, em duas linhas de ação complementares: a formação continuada de profissionais da educação infantil e o acesso a materiais de qualidade, tanto para as crianças quanto para os professores. O processo de formação dos professores baseia-se no desenvolvimento de seis eixos: Assim se brinca, Assim se faz artes visuais, Assim se faz música, Assim se faz literatura, Assim se explora o mundo e Assim se organiza o ambiente. Os encontros de formação acontecem na própria instituição sendo o coordenador pedagógico responsável pela coordenação da formação.

De acordo com os relatos das professoras, apesar da existência de materiais bibliográficos na creche para o aprofundamento teórico dos temas discutidos nos encontros de formação continuada, eles não são suficientes para atender a todas as professoras da instituição. Outro enfoque é a ausência de um momento para que essas leituras e pesquisas sejam realizadas na instituição.

Desse modo, apenas os encontros mensais de formação continuada que acontecem externos à instituição “não garantem a possibilidade de uma nova prática investigativa e reflexiva” (CARDOSO, 2012, p. 33) pelas professoras, se não houver condições favoráveis (tempo, principalmente!) na dinâmica da própria instituição, que na afirmação de Cardoso (2012), deve se configurar como:

Um espaço que possibilite a passagem dessa cultura de trabalho individual e isolado para a do trabalho coletivo e cooperativo, onde mesmo quando se trabalha individualmente conta-se com a possibilidade de encontro e troca com colegas, constitui um poderoso instrumento para promover a profissionalização dos professores. (CARDOSO, 2012, p. 33)

Quando se reportam à disponibilidade de materiais bibliográficos na instituição em que trabalham, voltados para a Educação Infantil, em consonância com a formação continuada promovida pela SME, as professoras da pré-escola destacam: “não há um acervo com [o] referencial bibliográfico utilizado na formação”; “usam acesso à internet para pesquisar”, “acesso a revistas específicas sobre Educação Infantil”, “o livro *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* [documento elaborado pela SEDUC]”, conforme trechos a seguir:

Não que eu saiba. Aqui não. Tem alguns livros, mas não os da formação. Tem o acesso à internet que algumas professoras usam para pesquisar, mas eu gosto mais de pesquisar nos livros mesmo. (ISA)

Eu acho que todos não, porque aqui na biblioteca não vi. Mas temos o laboratório de informática que é aberto para nós e no dia do planejamento se quisermos planejar e pesquisar algo voltado para o que foi trabalhado na formação, a gente pode ver na internet algum livro, algum material. (TALITA)

Não. Se tiver um acervo, eu não conheço. Eu sei que tem umas revistas. Eu conheço as revistas, que, de vez em quando eu estou folheando. Tem aquela revista *Pátio* né, que é muito boa! Mas, no geral, é isso que eu tenho acesso. (NARA)

Não. A gente que tem que ir atrás, procurar, mas na escola mesmo não tem. O livro que nós temos é aquele das orientações [*Orientações Curriculares para a Educação*, documento elaborado pela SEDUC]. (BETA)

A ausência de um acervo bibliográfico na instituição pode se constituir como um aspecto limitador das possibilidades das professoras de dar continuidade ou mesmo de aprofundar os temas propostos nos encontros de formação. Cardoso (2007, p.33) afirma que

“a criação de um espaço que permita o acesso a produções acadêmicas e a recursos tecnológicos atualizados favorece o gerenciamento pessoal do processo de formação pelo próprio professor”.

Desse modo, mesmo com a participação mensal das professoras nos encontros de formação, tem mais um problema a ser discutido tanto no âmbito institucional como na SME.

Com relação aos temas que as professoras da creche consideram importantes serem abordados, mas que não foram incluídos nas pautas da formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo da Educação Infantil do PAIC, foram destacados: “sexualidade”, “relação com as famílias”, “indisciplina”, “Psicomotricidade”, “saúde das crianças”, conforme os depoimentos a seguir:

O tema sexualidade, que eu acho muito importante, porque acontecem muitas coisas entre as crianças que a gente fica se perguntando ‘como lidar com isso?’. Também a indisciplina, que é para já dar limite a essas crianças, porque a gente percebe que a mãe não dá limites. Tem um menino no berçário que ele fica subindo no berço, fica batendo, mordendo as outras crianças. Aí, ele é sem limites, a gente fala com ele e ele não quer obedecer. Ele bate e morde até nas professoras. Aí, fica a dúvida de como trabalhar isso, tem que chamar os pais para uma conversa? (MALU)

Eu acho que a gente nunca se aprofundou realmente na questão psicomotora. (PILAR)

Talvez mais da saúde mesmo, trabalhar com temas ligados ao cuidar, mas em termos de saúde das crianças. Também a relação com as famílias, porque muitas vezes presenciamos situações complicadas, em que as mães até confundem nosso papel de professoras de creche com o de empregadas delas, porque elas não entendem que na creche não é só brincar, tem o cuidar, o educar e tem todo um tripé. (LIZA)

Os temas específicos (Psicomotricidade, saúde, indisciplina, sexualidade, relação com as famílias das crianças) destacados pelas professoras emergem das necessidades de suas práticas cotidianas e revelam tanto a fragilidade da formação continuada como também da formação inicial, o que revela a necessidade de reflexão, sobretudo pelas técnicas da SME, sobre o significado e a qualidade das ações formativas que desenvolvem com essas docentes.

A descrição de Malu sobre a “indisciplina” de uma criança de sua turma, que “fica subindo no berço, fica batendo, mordendo as outras crianças”, enfoca as características e necessidades das crianças bem pequenas, tal como afirma Oliveira (2013):

Desde muito cedo, as crianças manifestam interesses das mais diversas maneiras que sua experiência em uma cultura lhes possibilitou apropriar: sorrindo quando aprovam algo ou quando querem repetir uma experiência; chorando quando desaprovam ou não querem mais comer ou fazer algo que desejam ou para pedir que o adulto nomeie os objetos que observam; balbuciando, e muitos outros. (OLIVEIRA, 2013, p. 59)

Desse modo, a indisciplina associada a comportamentos típicos de bebês precisa ser objeto de discussão nas formações continuadas e nos planejamentos a fim de ser entendida sob o ponto de vista das crianças e não dos adultos.

Aos temas considerados importantes que poderiam ser abordados nos encontros de formação na Educação Infantil, as professoras da pré-escola também destacaram “Psicomotricidade” e “disciplina com as crianças” e acrescentaram “inclusão” e “valores”, de acordo com os trechos de fala seguintes:

Tem um que eu sinto falta de ser trabalhado, que é a Psicomotricidade. Esse aí nunca se fala nela, né? E nós sabemos que se precisa entender mais sobre a coordenação motora fina. Eu sei que sobre esse assunto tem muitas coisas pra gente aprender, mas lá eles [as técnicas da SME responsáveis pela formação continuada] nunca trazem esse tema pra estudar. (ISA)

Eu acho que, no geral, os temas [da área da Educação Infantil] são trabalhados, uns mais outros menos, mas, no geral, são abordados. Agora, eu tenho sentido uma dificuldade imensa nessa questão da disciplina com as crianças. (TALITA)

Eu acho importante é a questão da inclusão, que eu fico me perguntando que inclusão é essa né? Que foi colocada uma lei de inclusão e tudo. Existe a lei, mas eu acho que não foi colocado, não foram vistos outros aspectos, que tem a questão dos direitos da criança que seja portadora de alguma deficiência, que a gente sabe que tem seus direitos, mas também tem o direito das outras crianças, tem o direito do professor, tem toda uma questão que precisa ser vista, que é muito maior. (NARA)

De modo geral, os temas citados refletem as dificuldades que as professoras, tanto da creche quanto da pré-escola, sentem em determinadas situações vivenciadas no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Um indicativo evidente nas declarações das professoras está na expectativa de que a formação continuada possa ajudar a resolver todos os problemas, ou mesmo responder todas as indagações advindas de uma realidade complexa, que não está pronta, nem acabada. Por outro lado, a ausência de temas de interesse das professoras nas formações pode indicar o pouco acompanhamento de seu trabalho com as crianças e a falta de escuta das docentes por parte da SME.

Cardoso (2007, p. 19) afirma “para que alguém se veja como profissional é preciso que tenha oportunidade de ser reconhecido como tal, inclusive no seu processo de formação”. Nesse sentido, também Rosseti-Ferreira *et. al* (2006) discute que é preciso abrir espaços na formação continuada para que as professoras possam manifestar suas experiências, como também o que pensam, o que sentem no sentido de possibilitar que novas significações possam surgir. Desse modo, a escuta das professoras, o interesse em saber da abordagem de temas sugeridos por elas nas formações podem ser oportunidades importantes para tornar a experiência de formação mais significativa para o trabalho que desenvolvem com as crianças.

Convém refletir com tudo isso, que um Programa de formação continuada planejado para contemplar um contexto amplo [estado do Ceará], composto por variados sujeitos e diversificadas realidades, nem sempre conseguirá atender às demandas específicas de cada instituição. O modelo de formação adotado pela SME assemelha-se àquele discutido por Imbernón (2010, p. 40) que o caracteriza como “estritamente disciplinar”, que se concentram em temas mais genéricos, que ao serem abordados na formação continuada nem sempre atendem aos interesses de todos, gerando um distanciamento das reais necessidades dos professores.

Desse modo, uma perspectiva interessante e inovadora de formação de professores da Educação Infantil idealizada por Oliveira-Formosinho (2002) é a “formação em contexto”. Cruz (2010, p. 360) explica que esse modelo de formação valoriza a escuta do professor no que se refere às suas necessidades diante de suas práticas pedagógicas, rompendo assim com os modelos “prontos” de formação continuada. Dessa forma, visa “conceber o desenvolvimento profissional atrelado ao desenvolvimento dos contextos onde atua”, por meio da “investigação e da intervenção” com base na realidade de atuação.

Com relação às sugestões para a melhoria da formação continuada realizada pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, de modo geral, as professoras da creche propuseram: “acesso a outras realidades de instituições com Educação Infantil” e “participação de todos os profissionais da creche na proposta de formação”. As declarações, a seguir, são emblemáticas dessas sugestões:

Acho que conhecer outras realidades seria ótimo pra que a gente pudesse ver como é. Eu pelo menos só conheço essa creche e a outra lá também de tempo integral do município. Então, eu acho assim, que quando você tem acesso a outras realidades, os horizontes abrem e você vai comparar uma realidade com a outra e ver que aquela não está boa. Eu sei que esta realidade aqui não está boa, mas assim, de acordo com o que vemos na formação continuada, aqui dá pra ir levando. Mas se tivesse uma realidade melhor, aí sim, eu acho que talvez as coisas fossem mais fáceis de trabalhar. (DORA)

Uma das coisas que tinha na creche e que eu sinto falta e acho importante seria uma formação para todos os segmentos da creche. Eu não sei bem se tem relação com a sua pergunta, mas eu acho que precisa disso, porque eu acho que está ficando esquecido, porque todo mundo que está aqui, tem ou deveria ter uma parcela de educador dentro de si. Então, do porteiro ao diretor, eu acho que todo mundo deveria participar desses momentos [de formação], e eu sinto que muitas vezes isso é deixado de lado. (PILAR)

A proposta de Dora para que o Programa ofereça a oportunidade de “conhecer outras realidades de instituições com Educação Infantil” evidencia uma necessidade de ir além dos momentos específicos de formação continuada, no sentido de ter outras referências para repensar suas práticas pedagógicas. Essa ideia corrobora a afirmação de Imbernón (2010):

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas sim em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. (IMBERNÓN, 2010, p. 40)

Também a sugestão de “participação de todos os profissionais da creche na proposta de formação” apresentada por Pilar, ao mesmo tempo que evidencia uma aparente nostalgia de uma prática anterior de formação que existia na instituição, pode elucidar também uma dificuldade que a professora percebe na dinâmica das relações com outros profissionais da instituição.

Bassedas (1999, p. 97), enfatiza acerca da presença das pessoas que fazem parte da equipe da instituição que “não atuam diretamente com as crianças”, mas que estão presentes em variados momentos da rotina nos dando apoio às práticas pedagógicas da instituição, sendo constituídas por profissionais que atuam, por exemplo, na limpeza e manutenção dos espaços da instituição, na preparação de alimentos destinados aos pequenos. Entretanto, a autora não enfatiza a necessidade de se promover uma formação continuada para esses profissionais, como sugere o depoimento da professora Pilar.

Ainda com relação às sugestões para a melhoria dos encontros de formação continuada realizados pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, um aspecto comum evidenciado pelas professoras da creche e da pré-escola foi da importância de contemplar “momentos para trocas de experiências das práticas pedagógicas”, conforme as afirmações a seguir:

Eu acho que faltam mais momentos para trocas de experiências entre os professores. Porque é com as trocas de experiências que a gente vai se espelhando no que o outro já fez e vai tentando adaptar na nossa rotina com as crianças. (ISA)

Assim, de sugestão... eu que acho a troca de experiências, que é tão válida! Quando foi pedido na formação para levarmos algumas experiências para socializar lá foi muito legal. Nós levamos um vídeo de uma experiência envolvendo os pais. É tão bom quando temos esses momentos! (MALU)

Eu acho assim, tem que estar sempre mudando de estratégias, porque, às vezes, só falar cansa um pouco. Então, seria interessante que fosse solicitado também das instituições algumas experiências para serem apresentadas lá [no encontro de formação]. É realmente uma troca de experiências, de ter aquela troca, porque seria até uma maneira da gente se estimular pra estudar o assunto. (LIZA)

A troca de experiências é um aspecto bastante mencionado pelas professoras como sugestão a ser inserida nas estratégias utilizadas nos encontros de formação, o que pode ser um indicativo do interesse das professoras em socializar o que sabem e o que fazem como relatou Malu, que expressou satisfação em apresentar ao grupo de colegas, a experiência realizada com os pais na creche.

Outra contribuição que a troca de experiências potencializa é a oportunidade de observar e aprender com outras práticas pedagógicas ou mesmo “se espelhar” em experiências que “deram certo”, vivenciadas por outras profissionais, como declarou Isa.

A troca de experiências também pode estimular pesquisas e estudos de temas que partem do cotidiano das práticas pedagógicas, como destacou Liza. Nesse sentido, como ressalta Imbernón (2010):

A formação continuada deveria apoiar criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p. 47)

As professoras da pré-escola mencionaram, ainda, como sugestões para a elevação da qualidade da formação continuada que participam, “ter mais materiais bibliográficos para a formação”, “trabalho com oficinas” e “filmar crianças da realidade [Norte e nordestina]”, como pode ser observado nos relatos a seguir:

Eu acho que o que está faltando mesmo é livros. Isso de ter livros e mais materiais na formação continuada seria importante. Porque a gente assiste, participa daquelas formações e fica ali mesmo. A gente não tem o livro específico pra gente estudar aquilo tudo que foi trabalhado. Porque o livro é como se fosse o registro, onde fica guardado aquilo que eu aprendi. E o que eu aprendi no dia lá, que ficou guardado na cabeça voou, eu posso esquecer. Quando eu fazia a formação do PROFA, recebia o livro da formação e os materiais didáticos de apoio à formação do professor e isso me ajudava muito no meu trabalho com os alunos. (ISA)

Eu sempre sugeri a questão de oficinas. Já que a gente trabalha com Educação Infantil, eu acho muito importante fazer em formas de oficinas [os encontros de formação]. Devia estar mais voltado para a parte prática mesmo. Assim, pra gente estar colocando nas nossas vivências diárias. (NARA)

Eu acho que deveriam filmar crianças mais da nossa realidade, do Nordeste, do Norte, é mais a nossa realidade. Porque, quando eles passam aqueles filmes, geralmente não passam com crianças do Nordeste, são na realidade do Sul. Com cinco ou seis crianças dentro de uma sala, mesmo sendo de uma realidade de ensino público, mas é muito diferente da nossa realidade. (BETA)

As proposições das professoras revelam suas expectativas de encontrar na formação continuada elementos “concretos” que possam orientar suas práticas pedagógicas a partir do que lhes é oferecido como aporte teórico e metodológico, requerendo a “oferta de materiais bibliográficos para a formação”, conforme sugeriu Isa. Considerando que nos encontros de formação são disponibilizados, cópias de textos e não livros, o que parece, pelo depoimento em questão, ser mais interessante para as professoras e, nessa perspectiva, estimularia mais a leitura.

Também, a oferta de subsídios por meio de situações que ilustram as práticas, como no caso das ‘oficinas’ e dos ‘filmes’ [vídeos] mencionados por Nara e Beta. O fato dos vídeos utilizados nos encontros de formação não se referirem a realidades mais próximas das condições concretas em que trabalham as professoras. Como mostram realidades institucionais bem diferentes das condições em que trabalham, ao contrário de estimular a reflexão sobre as práticas educativas, inibe-a, já que são vistas como pouco possíveis de serem, também, realizadas em contextos tão adversos. Esse aspecto parece também contribuir para que a formação seja pouco significativa para as docentes.

De acordo com Imbernón (2010, p. 47), “a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas alcança o terreno prático e as concepções pelas quais estabelece sua ação pedagógica”. Desse modo, as propostas das professoras indicam a expectativa de uma formação continuada com melhores condições materiais e pedagógicas, que possibilitem estabelecer uma relação da teoria com o desenvolvimento de suas práticas.

As sugestões apresentadas pelas professoras da creche para a melhoria dos encontros de formação continuada incluem: “continue essa formação continuada”, “cursos da área de Educação Infantil”, “melhorar o tempo para planejar”, “mais tempo para a formação continuada” e “realização de palestras com professores doutores das universidades”. As declarações a seguir são indicativas dessas ideias:

Eu gostaria muito de dizer que sempre continue essa formação continuada. E eu espero que continue tendo, também, cursos na área da Educação Infantil e outros também em outras áreas que precisam. Eu já passei por todas essas áreas da educação e é importante ter formação. (MALU)

Eu acho é que deveria ter mais momentos de formação continuada e de mais valorização desses momentos por parte de nós professores. E até pra poder ver mais coisas, pra aprender, pra ter mais conhecimentos. E é um momento que a gente espera o mês inteiro para poder ir, então, tem que aproveitar, né? (PILAR)

Eu acho que a questão do tempo que a gente tem para a formação, porque só um dia é muito pouco. O ideal seria pelo menos dois dias. Até pra dar tempo tirar algumas dúvidas com o grupo de formação, de aprofundar algum assunto. (LIZA)

Assim, se tivesse uma vez ou outra alguma palestra pra gente, com algo mais aprofundado sobre Educação Infantil, não só como é sempre com aquelas pessoas [técnicas formadoras da SME], sempre a mesma coisa. Mas uma palestra com doutores da universidade que nos ensine mais sobre as crianças. (BETA)

Mas o que vejo que pode melhorar é a questão do tempo pra gente planejar, porque o material para ler tem disponível, mas como é que a gente vai ler se não tem tempo [para planejamento]? Como é que a gente vai melhorar a prática se não tem a condição? A gente tem a teoria, mas não tem a condição. E tem uma coisa, é que uma depende da outra. Então, por enquanto, é a teoria que a gente tem, enquanto as práticas, né? Então, não adianta chegar lá no encontro de formação e dizerem que

tem isso, aquilo [referiu-se a orientações], e quando chegar aqui como é que a gente vai pôr em prática? (DORA)

As professoras atribuem à formação continuada à relevância para a ampliação dos conhecimentos e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Nas declarações de Malu “deveria ter mais momentos de formação continuada e de mais valorização desses momentos por parte de nós professores”, e de Pilar “Eu acho que a questão do tempo que a gente tem para a formação, porque só um dia é muito pouco”, e ainda de Liza “O ideal seria pelo menos dois dias”, as professoras reafirmam a importância da formação, que se expressa por meio do desejo de que esta acontecesse em mais de um dia, e no reconhecimento de que as professoras valorizaram menos os encontros do que deveriam valorizar.

Por outro lado, no depoimento de Beta “se tivesse uma vez ou outra alguma palestra pra gente, com algo mais aprofundado sobre Educação Infantil, não só como é sempre com aquelas pessoas [técnicas formadoras da SME]”, parece haver um certo descrédito nos conhecimentos das técnicas da SME o que requer a presença de professores das universidades com conhecimentos mais aprofundados de Educação Infantil.

A ausência de tempo para planejamento na creche é um aspecto novamente destacado, desta vez por Dora, visto que na realidade das creches no município investigado, esse é um desafio no cotidiano de trabalho das professoras, por não haver um tempo específico reservado para esta atividade, como já destacado nesse capítulo.

Ostetto (2000, p. 175) discute a preocupação com o planejamento na Educação Infantil e afirma que “tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que reclama um trabalho intencional e de qualidade”.

Desse modo, a indagação de Dora “Então, não adianta chegar lá no encontro de formação e dizerem que tem isso, aquilo [referiu-se as orientações], e quando chegar aqui como é que a gente vai pôr em prática?”, evidencia sua preocupação acerca do tempo para planejar com base na realidade que vivencia. Afinal, “o planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção...”. (OSTETTO, 2000, p. 177)

- **Relevância da Formação Continuada para as Práticas Pedagógicas**

Para estimular as professoras a focar a relevância dos encontros de formação continuada oferecidos pela SME, em parceria com o Eixo Educação Infantil do PAIC, para as práticas pedagógicas que desenvolvem com as crianças, foi-lhes solicitado que enumerassem os temas discutidos, no período de 2009 a 2013, considerados significativos para o seu trabalho. “Relatórios [de avaliação das crianças]”, “brincar” e “contação de histórias” foram os temas mais recorrentes. No sentido de explicar a relevância desses assuntos, as professoras da creche e da pré-escola declararam:

Muitos temas que contribuíram para compreender sobre os relatórios das crianças, as habilidades que são desenvolvidas, as orientações de como fazer o relatório de cada um deles [crianças], o que é específico, individual, em relação às coisinhas de cada um no seu dia a dia, que a gente vai anotando [registrando]. O ato de anotar que é muito importante devido aos relatórios e a gente fica anotado uma coisinha aqui, outra ali, dentro das atividades desenvolvidas. (MALU)

Essa parte dos relatórios [avaliação] também realmente eu acho que é um assunto importante, que nunca vai se encerrar. Eu nunca digo que aprendi a fazer relatório. Todo ano eu tenho que fazer relatórios, mas sempre tenho dificuldades com os relatórios. Eu fico pensando se não é pelo fato de ter que avaliar. Fico me perguntando será que estou avaliando certo? Eu acho tão pesado essa coisa de avaliar uma pessoa. Mas eu sei que faz parte e que eu tenho que fazer. (TALITA)

Foram muitos temas, mas eu acho que essa questão de dar mais prioridade ao brincar, de deixar a criança livre, de incentivar a criança a expor a sua criatividade e dar oportunidade também. Então, eu creio que essa liberdade, esse sentido da criança brincar, expor as suas vivências, o que ela traz de casa, expor, de criar as suas brincadeiras. (DORA)

O brincar também é um tema recorrente, mas que precisa ser trabalhado sempre, porque o próprio educador precisa trabalhar isso na mente dele. Para o educador, de um modo geral, no grupo inteiro, todos os segmentos da creche. O tema brincar está sempre muito presente na nossa creche, que é o foco principal aqui para nós, porque quando brinca a gente educa, a gente cuida, a gente faz um monte de coisas. Então, esse foi um dos temas que foram abordados que serviu muito aqui para nós. Quando a gente trabalha com a contação de histórias, a gente desenvolve tantas coisas nas crianças, a linguagem, a percepção, a oralidade dela. [...] Então, a contação de histórias foi um tema que foi muito importante, que faz parte da nossa rotina, do nosso trabalho e foi muito positivo, dentre outros. (PILAR)

Os temas destacados pelas professoras: avaliação, brincadeira e contação de histórias, indicam a importância que essas professoras remetem a esses assuntos, que conforme declararam fazem parte do cotidiano das suas práticas pedagógicas e, por isso, parecem considerá-los tão significativos para serem abordados nos encontros de formação continuada.

A relevância dos temas referidos pelas professoras Malu, Talita, Dora e Pilar está destacada nas experiências do Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que enfatiza as interações e a brincadeira como eixo norteador das práticas pedagógicas nesta etapa de educação, o que reforça a pertinência da discussão desses assuntos para a elevação da qualidade das ações educativas junto aos pequenos.

Outros temas foram destacados pelas professoras da pré-escola como significativos para as práticas pedagógicas, quais sejam: “leitura e escrita”, “linguagem oral e escrita”, “matemática através do lúdico” e “o papel do professor como mediador”, considerando as seguintes justificativas:

Os eixos de linguagem e de matemática foram bem trabalhados. Então, digamos que essa parte que fala do desenvolvimento cognitivo da criança, na linguagem oral e escrita, o que a gente aprendeu lá, fortaleceu através das explicações de como a gente deve passar para as crianças, sobre a linguagem oral e escrita. (ISA)

A matemática, através do lúdico, pra você também saber de números, de vogais, de tudo através da brincadeira, eles [as crianças] aprendem mais. Eles [as crianças] amam brincar, que é o que também tem que fazer é brincar através disso, né? Como da última vez, que o tema foi matemática na formação continuada, eu adorei, porque eu amo matemática! Aí, eu adorei os jogos matemáticos na Educação Infantil. (BETA)

Leitura e escrita, com certeza é um tema que realmente eu acho como dos mais significativos. Não tirando o mérito dos outros. Porque, realmente, é o foco do que a gente mais está trabalhando, sempre batendo nessa tecla da leitura e da escrita. Outro tema que eu acho importante é a questão do papel do professor, o professor como mediador. Porque, assim, antigamente tinha aquela questão de o professor ser o detentor do saber, né? Aí, você só falava e o aluno aprendia. Hoje em dia, você vê mesmo que a criança tem muito o que ensinar e você aprende junto com a criança. Ela está descobrindo e você vai só mediar as aprendizagens, as descobertas dela. (TALITA)

O enfoque das professoras da pré-escola relacionado ao trabalho com a linguagem oral e escrita e com a matemática parece evidenciar uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental, o que é incoerente com as concepções de criança e de Educação Infantil defendidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009).

Por outro lado, o fato de um Programa, cuja preocupação central é a “alfabetização na idade certa”, ser o mentor da formação continuada oferecida às professoras que trabalham com as crianças na creche e na pré-escola em toda a rede municipal, sem dúvida, colabora para reforçar a visão preparatória atribuída, historicamente, à Educação Infantil.

De acordo com o Parecer N° 20/2009, do CNE, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas em 1998, práticas com fins ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita devem fazer parte da organização das experiências de aprendizagem nas propostas curriculares para esta primeira etapa da educação básica, no entanto:

O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança, desde cedo, manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, 2009, p. 15)

Desse modo, é evidente que experiências com a linguagem oral e escrita e também com a matemática fazem parte do cotidiano das crianças e, portanto, devem também estar presentes no contexto da instituição de Educação Infantil. Entretanto, a forma como esses conhecimentos são abordados na instituição requer atenção no trabalho com as crianças pequenas, para que sejam experiências planejadas e vivenciadas de forma adequada e significativa, condizentes com as características, interesses e necessidades das crianças.

Outro aspecto destacado por Talita refere-se ao papel do professor como mediador das práticas pedagógicas. Ela destaca que, atualmente, professores e crianças aprendem juntos, considerando ultrapassada a ideia de professor “detentor do saber” e reconhecendo que as crianças também têm seus saberes.

Dessa forma, Talita ressalta que a professora atua na mediação das aprendizagens desenvolvidas pela criança. Oliveira (2013, p.58) discute a importância da mediação das práticas pedagógicas pela professora, bem como ressalta a relevância da professora no papel de pesquisadora e organizadora das situações significativas de aprendizagem para as crianças. Portanto, “ele deve se responsabilizar por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura.”.

Sobre as facilidades encontradas no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, as professoras da creche explicitaram: “troca e acolhimento na relação professoras e crianças”, “quando ouve alguma mãe dizer que a creche é muito boa”, “a gestão”, “troca boa entre o grupo”, “ver a criança feliz” e “a maioria ainda está apaixonada [pela Educação Infantil]”, conforme justificam:

Essa troca, esse acolhimento na relação entre professoras e crianças, é muito bom, é valioso isso. Também quando a gente ouve alguma mãe dizer que a creche é muito boa: ‘Ah se não fosse a creche como é que eu iria trabalhar?’. Sabe, isso dá uma energia de ver aquela criança feliz também. (MALU)

Quanto às facilidades, eu acho que a gestão é um ponto que é importante, que a diretora sempre está ali nos apoiando. Ela é sempre muito maleável e muito atenta às coisas, pra ajudar quando precisa até com as crianças mesmo, quando não tem estagiária. Outra facilidade que eu vejo é essa do grupo, que a gente se ajuda muito, está sempre presente em tudo, seja da limpeza, da cozinha, as outras professoras, a gente tem uma troca boa entre o grupo. Então, com o apoio da gestão e das próprias colegas, a gente vai se ajustando. (LIZA)

Eu acho assim, que de facilidades aqui mesmo na Educação Infantil é porque a maioria ainda está apaixonada, acho que essa é uma facilidade, então a gente está sempre trocando ideias, de sempre querer buscar. Estar sempre pesquisando na internet, passar as informações para a outra colega. Eu acho que essas são as facilidades, quando você gosta e quando tem pessoas que gostam também, a gente vai dando a mão ao outro, vai dando força. (DORA)

Kramer (2008), em uma situação semelhante de entrevistas com profissionais da área de Educação Infantil, também identificou o uso do termo “paixão” pelas entrevistadas, como explicação para justificar a relação dessas profissionais com a Educação Infantil. A autora classificou as respostas das entrevistadas em dois aspectos, que possivelmente podem explicar o uso do termo “paixão” para se referirem à Educação Infantil, quais sejam: um voltado para “o compromisso político ou profissional, sentido do coletivo e envolvimento pessoal” e outro relacionado à “trajetória e ao seu trabalho cotidiano, com a entrada e permanência na área”. Assim, de acordo com o relato de Dora, sua paixão pela Educação Infantil pode ser justificada pelo segundo aspecto.

Por outro lado, ainda que as relações na instituição ou mesmo a “paixão” possam ser considerados elementos facilitadores das práticas pedagógicas, chama a atenção o fato de aspectos vitais ao trabalho intencional com as crianças, como planejamento e reflexão sobre as práticas não terem sido incluídas entre as facilidades elencadas. Também é sintomático o fato da formação continuada não ter sido referida aqui. Provavelmente, isso se deve à falta de relação que conseguem ver entre essa formação e o seus fazeres diários.

As professoras da pré-escola destacaram como aspectos que facilitam o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas “as capacitações [formação continuada]”, “acesso à internet”, “a instituição”, “o apoio da coordenadora pedagógica”, “disponibilidade de materiais pedagógicos”, “relação com as crianças”, conforme as declarações a seguir:

As facilidades que eu vejo são as ‘capacitações’ que esclarecem nossas dúvidas. O acesso à internet que tem tudo o que a gente precisa para pesquisar atividades para planejar, tem sugestões, algum assunto que precisa ler ou tirar algumas dúvidas, ver sobre algum autor que a gente discutiu na formação. A escola também facilita com os materiais que são muito ricos pra trabalhar com as crianças. A gente hoje tem mais acesso a materiais de trabalho, mais jogos, tem tudo o que pode facilitar nosso trabalho. Aqui na escola temos tudo o que a gente precisa e a coordenadora pedagógica que nos ajuda muito. (TALITA)

Quanto às facilidades a gente tem aqui é muito o apoio do grupo gestor em tudo, a coordenadora nos ajuda demais. Então, aqui tem tudo, a gente não reclama de nada, a escola é muito boa. De material aqui tem tudo, a parte de xerox, telefone, laboratório de informática, TV e outras coisas que a gente precisar. Aqui a gente tem apoio em tudo que precisar. (BETA)

De modo geral, as professoras da pré-escola evidenciaram a estrutura da instituição, o apoio pedagógico e a formação continuada como elementos facilitadores das suas práticas pedagógicas. Talita e Beta listam um conjunto de condições materiais e de apoio pedagógico que a instituição proporciona para a organização do trabalho pedagógico. Entretanto, é importante que essas condições estejam articuladas com a sistematização de práticas pedagógicas, que oportunizem as aprendizagens, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Diferentemente das professoras da creche, as professoras da pré-escola situam a formação continuada entre os elementos que facilitam o seu trabalho. Essa evidência pode estar relacionada ao tempo de planejamento que as professoras da pré-escola têm disponível para organizarem suas práticas pedagógicas. Mesmo já tendo destacado que não há um tempo na instituição para discussão dos temas da formação, as professoras têm um tempo individual semanal, que possibilita a organização das ações educativas possivelmente considerando as experiências da formação.

Quanto às professoras da creche, provavelmente por não terem um tempo específico para a discussão e, principalmente, de planejamento das práticas pedagógicas no espaço da instituição, como já foi destacado neste capítulo, não considerem relevante ressaltar a formação como um elemento facilitador do seu trabalho, visto que não há tempo para fazer essa relação teoria e prática e muito menos para organizar as ações educativas.

Em relação aos desafios que encontram no desenvolvimento das práticas pedagógicas, as professoras da creche destacaram: “adaptação das crianças”, “doenças das crianças”, “escassez de materiais para o trabalho”, “espaço inadequado”, “grupo [a quem a professora se refere aqui?] não entende como é o trabalho com a educação infantil”, “espaço inadequado”, “escassez de recursos”, explicitados nos trechos a seguir:

A adaptação é sempre um desafio muito grande, que você tem que ter assim, aquele amor com aquela criança, porque você sabe que é a separação dos pais, da mãe, do pai, da avó, do tio, de quem vem deixar na creche, e que você tem que ter um manejo assim de acolher aquela criança, né? Outra questão também são as doenças, porque essas crianças vivem gripadas. Tem a questão da micose, que muitas vezes a gente pega também por causa do contato. Aí, tem também na creche a questão das regras sobre os remédios, porque aí os pais não querem aceitar, querem que a gente dê remédio. (MALU)

Eu acho que o desafio maior é o espaço, você olha pra esse espaço aqui [referiu-se ao local onde estávamos realizando a entrevista], vê que isso aqui não é adequado. As salas são pequenas e servem de sala de aula, de dormitório, de refeitório. O piso não é adequado. Então, eu acho que o maior desafio é a gente se adaptar ao espaço que não é adequado. E ter que trabalhar também sem ter condições. Às vezes, falta material para fazer atividade. Aí, a gente muda e adapta a atividade para outro tipo de material e a gente vai criando e se adaptando o tempo todo. (DORA)

E as dificuldades, são a falta de recursos que muitas vezes faz a gente ficar tirando do bolso pra comprar uma coisinha melhor, porque a gente ainda trabalha muito com cacarecos com as nossas crianças. Então, eu acho que é mais essa questão dos recursos mesmo. Também tem as dificuldades que eu já falei que estão no próprio grupo, de não entender como é o trabalho com a educação infantil, de valorizar a criança, de fazer a criança como foco principal da educação infantil. Como eu já disse, não sou eu, não é a zeladora, a gente vem pra cá por causa da criança e, às vezes, a gente não percebe isso. (PILAR)

Os desafios destacados na realidade da creche estão relacionados em sua maioria à estrutura inadequada e aos recursos insuficientes para a realização das práticas pedagógicas.

A “adaptação” das crianças, para Malu, é considerada um desafio por envolver o acolhimento e a confiança das crianças e de suas famílias sob sua responsabilidade. Rosseti-Ferreira et. al (2006, p. 51) chamam atenção para o uso do termo “adaptação”, que em seu significado sugere uma atitude passiva das crianças frente ao novo ambiente e que dessa forma não inclui os outros sujeitos que também estão diante de uma nova situação (a professora, as famílias, as outras crianças).

Desse modo, é um momento que requer o envolvimento de todos os sujeitos no estabelecimento das relações e na organização do ambiente de forma que possam proporcionar conforto e segurança necessários nesse momento em que a criança passa a frequentar um ambiente diferente do meio familiar.

Com relação às “doenças das crianças”, conforme apontado por Malu é um aspecto que também requer condições adequadas que possibilitem as ações de educação e cuidados tanto às crianças quanto aos demais sujeitos que fazem parte da instituição. Na discussão sobre as atividades de cuidado pessoal e saúde, Oliveira (2011, p. 189) afirma que “isso requer boa integração com as famílias, adequada organização do ambiente, integração entre os professores e demais pessoas que trabalham na instituição”.

Nessa perspectiva parece existir uma fragilidade entre a formação e os desafios apontados pelas professoras no cotidiano de suas práticas. Vale lembrar que em um depoimento de Liza, ao avaliar a formação continuada que participa, ela destacou que sente falta na formação de que sejam abordados mais assuntos relacionados ao cotidiano específico da creche. Considerando essa situação é relevante a discussão de Imbernón (2010, p. 57) ao destacar que “realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os

contextos não repercute na melhoria dos professores. [...] É preciso partir dos professores para melhorar a teoria e a prática”.

As professoras da pré-escola mencionaram como desafios das práticas que desenvolvem, os seguintes aspectos: preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental”, “número de ‘alunos’ nas turmas”, “comportamento das crianças”, “relação com as famílias”, “inclusão das crianças com deficiência”. Os trechos de fala, a seguir, são emblemáticos desses desafios:

O desafio é que estamos preparando crianças para o primeiro ano, certo? Então, esse é o desafio que eu tenho, devido ao número de alunos que, em minha opinião, deveria ser no máximo quinze, porque eu quero preparar bem. Eu não digo todos, mas eu quero que a maioria vá para o primeiro ano sabendo escrever com coordenação motora, dando espaço de uma palavra pra outra, lendo já as primeiras palavrinhas simples, conhecendo as famílias silábicas dentro da palavra. Então, eu me preocupo e meu desafio é esse, por que eu quero que eles cheguem lá sabendo. (ISA)

Olha, esse ano eu senti as crianças, assim, muito agitadas, mais nervosas, mais elétricas. E ainda as crianças especiais que não têm laudo [as crianças com deficiência], isso eu vi muito. Na minha sala tem duas e tive uns probleminhas. Então, eu senti falta nisso, eu não tive ajuda de ninguém. Como não tem laudo, também não tem um cuidador disponível. Acho que falta do poder público uma ajuda tanto de ter os cuidadores para nos ajudar com as crianças com deficiência, como também de formar os professores para saber como lidar com essas situações, porque a gente não se sente preparada para trabalhar com essas crianças. (BETA)

Eu acho que a maior dificuldade é a questão da superlotação em sala de aula. Porque são vinte alunos na sala de aula pra um professor na Educação Infantil e você sabe o quanto isso é difícil de trabalhar. São muitas crianças para um profissional. Também o que acontece na verdade é que os pais acham que a gente é babá dos filhos deles, que a gente que tem que educar... Então, eles jogam tudo pra gente. A gente tenta conversar com os pais, mas eles não estão nem aí e ainda dizem é “eu não sei mais o que fazer com esse menino”. Aí, eu fico impressionada! (NARA)

O enfoque na preparação das crianças para o Ensino Fundamental é um desafio apontado pela professora Isa e que reflete uma preocupação dos sistemas educacionais com a alfabetização das crianças ainda na Educação Infantil.

Com a aprovação da lei federal nº11.274/2006, que determinou o Ensino Fundamental de nove anos, antecipou o ingresso das crianças de seis anos nesta segunda etapa da educação básica, a ênfase na preparação das crianças em relação às habilidades de leitura e escrita que já era uma pressão em torno da criança de quatro e cinco anos, se tornou cada vez mais evidente com a expectativa, agora nacional de alfabetização de todas as crianças na “idade certa”. A pressão das avaliações externas sobre as professoras de primeiro e segundo ano de Ensino Fundamental aumenta a pressão que já se exercia para a Educação Infantil e acaba se manifestando de forma incisiva nas práticas pedagógicas das professoras que atuam nessa etapa de educação.

De acordo com o Artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), o currículo da Educação Infantil deve ser pautado nas diversificadas experiências das crianças, com práticas pedagógicas que contemplem as interações e a brincadeira. Assim, experiências com linguagem oral e escrita também devem ser contempladas nessa primeira etapa da educação básica, que conforme disposto no Inciso III das DCNEI, Artigo 9º, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem possibilitar “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” (BRASIL, 2009).

Semelhante ao que relata Nara “que a maior dificuldade é a questão da superlotação em sala de aula”, também é destacado na pesquisa de Loiola (2004) que constatou nos depoimentos das professoras, que a quantidade de crianças na sala foi uma justificativa citada pelas docentes como um elemento influenciador na relação estabelecida com as crianças e com as intervenções nas atividades desenvolvidas na sala.

A inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil é outro desafio evidenciado pelas professoras, que reflete uma realidade complexa nas instituições. Beta ressaltou a necessidade de “formar os professores para saber como lidar com essas situações, porque a gente não se sente preparada para trabalhar com essas crianças”. Com isso, ela aponta para a formação como um aporte preparatório para atender a essa “carência” de conhecimentos e estratégias para trabalhar em um contexto de inclusão.

Desse modo, na realidade da inclusão além de uma formação que ajude a responder às indagações das professoras acerca do cotidiano dessas experiências, é primordial que essa formação também possibilite conhecer a criança e suas especificidades, conforme ressalta Oliveira:

O amplo conhecimento sobre os processos de desenvolvimento das crianças permite hoje compreender a complexidade dos modos de existir, estabelecendo diferenças inclusive entre os que portam deficiências, como problemas mentais, cegueira, mudez, etc. e os que possuem necessidades especiais de aprendizagem como, por exemplo, transtornos globais do desenvolvimento e síndromes leves. O desafio de ambos os casos é atender as necessidades das crianças em um contexto de inclusão. (OLIVEIRA, 2013, p. 65)

Os demais aspectos, como a quantidade de crianças nas turmas, o “comportamento agitado” das crianças e a relação com as famílias são desafios presentes na rotina da instituição, conforme as professoras.

Assim, são situações que requerem uma proposta pedagógica que proponha ações coletivas no sentido de refletir sobre as práticas que já existem, no sentido de articular experiências que ajudem a superar esses desafios.

Desse modo, fica evidente que mesmo as professoras da pré-escola tendo declarado a disponibilidade dos recursos materiais da instituição e a formação continuada como facilitadores importantes de suas práticas, por outro lado, elas enfrentam outros desafios que também influenciam de forma expressiva no trabalho pedagógico, demonstrando assim que, por melhores que sejam as condições sempre existirá algum desafio a ser superado. Essa situação evidencia, inclusive, a possibilidade de que a própria formação continuada não esteja sendo vista como uma aliada na resolução dos desafios oriundos da prática nas instituições.

Quando indagadas de forma mais direta sobre a contribuição da formação continuada que participam no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas na Educação Infantil, de modo geral, as professoras da creche e da pré-escola afirmaram que “contribui”. Em seguida, indicaram onde se dá essa contribuição: “[dá] norte no desenvolvimento das práticas pedagógicas”, “faz estar sempre refletindo sobre as práticas”, “na mudança de posturas”, “no subsídio às práticas pedagógicas”, “nas trocas com os professores”, “nas orientações para as práticas”, “na apresentação de situações parecidas com as que vivenciamos na sala”. As declarações, a seguir, são ilustrativas dessas ideias:

Essa formação dá um norte pra gente, com orientações de como desenvolver [as práticas pedagógicas] com as crianças naquela determinada faixa etária. É muito bom! (MALU)

A formação continuada contribui de uma maneira que me faz estar sempre refletindo sobre a minha prática, vendo se o que eu estou fazendo é exatamente isso que tem que ser feito. O que eu devo mudar, o que eu não fiz de bom que agora eu possa mudar, que eu possa rever, refazer. Então, é como eu digo, a gente fica muito tempo aqui dentro da creche e se não for formação continuada pra trazer subsídios, conhecimentos, inovações, a gente, às vezes, acaba ficando na mesmice. (PILAR)

A formação já contribuiu demais com as minhas práticas. Algumas ideias que eu tinha antigamente, hoje em dia, eu vejo que já não é mais assim. De alguns posicionamentos que eu acho que eu já mudei muitas coisas ao longo das formações, com o que eu aprendi e fui mudando meus pensamentos. E até a metodologia mesmo de trabalhar, porque, às vezes, surgem várias ideias e orientações que ajudam nas práticas. (TALITA)

Assim, nas trocas lá também junto com os professores fica algo, porque alguma coisa que, às vezes, a gente pensa em fazer e acha que não dá certo, aí, de repente pensa: Puxa vida, que coisa legal! Eu podia fazer isso lá na minha sala. Então, eu acho que tem muita coisa legal que a gente pega e termina aplicando. Também tem as leituras, né, que fazem a gente refletir... “poxa, eu devia agir dessa forma”. E a gente começa a mudar né? (NARA)

Porque na formação, as formadoras nos apresentam documentos importantes que nos ajudam a poder trabalhar melhor. Eu procuro sempre comparar se eu estou fazendo aquilo na sala de aula, de tentar aplicar com as crianças, porque muitas vezes também tem coisas ali que a gente quer colocar em prática, mas não tem material necessário. (LIZA)

Assim, por exemplo, quando na formação trazem nos vídeos situações parecidas com as que vivenciamos na sala, é interessante porque a gente fica se questionando e

refletindo se estamos no caminho certo. Ou então, quando traz um exemplo, uma atividade, aí, a gente também analisa como estamos fazendo, se estamos no caminho certo. Aí, na formação, quando a gente vê que faz o que estão mostrando ou quando a gente fala o que faz, a gente fica mais segura do que está fazendo. (DORA)

Nos depoimentos supracitados, as professoras demonstram certa satisfação com as contribuições da formação continuada que percebem como significativas para suas práticas pedagógicas.

De modo geral, relatam que a formação continuada contribui para incentivar a observação e a reflexão das próprias práticas a partir dos assuntos ou das situações propostos nos encontros. Com isso, elas tentam perceber que experiências são possíveis proporcionar às crianças, assim como aquelas que precisam melhorar em suas práticas.

Talita relata que, gradativamente, modificou algumas posturas profissionais, a partir das aprendizagens e reflexões vivenciadas na formação continuada. Nara destaca as trocas de experiências com outras colegas como estratégia importante para encontrar ideias para “aplicar” em suas práticas.

Desse modo, de acordo com os relatos das professoras, a formação continuada oferecida pela SME contribui para suas práticas pedagógicas na tentativa de construir ações pedagógicas reflexivas, na busca de conhecimentos, na ampliação do repertório de experiências, na troca de informações, na mudança de posturas ou, ainda, na confirmação de algumas práticas. Ao mesmo tempo, é recorrente nos depoimentos analisados, uma visão de formação continuada que funciona como uma espécie de fonte onde se buscam as informações, os conhecimentos, as orientações e as inovações.

Dessa maneira, parece haver aqui uma contradição entre o que as professoras de creche e de pré-escola haviam declarado antes sobre a formação e as carências percebidas no cotidiano de suas práticas e o que aparece agora em seus depoimentos. Não prevalecia, em depoimentos anteriores, satisfação e nem reconhecimento da contribuição da formação com a melhoria das práticas, visto que as professoras nem mesmo destacaram se percebiam alguma relação entre a formação e o trabalho que desenvolvem com as crianças.

Assim, esse aparente descompasso entre o que as professoras declaram sobre a formação continuada e a realidade do que dizem vivenciar nas suas práticas pedagógicas podem evidenciar a falta de clareza acerca das concepções de infância, criança e Educação Infantil que norteiam suas práticas, bem como do desconhecimento dos reais objetivos da formação continuada da qual participam.

Quando indagadas acerca dos referenciais que utilizam para o planejamento das atividades que desenvolvem com as crianças, as professoras da creche e da pré-escola destacaram: “as Orientações Curriculares para a Educação Infantil”, “o acervo de livros de estudos da instituição”, “as coleções de livros de atividades para Educação Infantil”, “os materiais que as formadoras [as técnicas da SME] entregam para orientar o planejamento”, “*sites* educativos”, “revistas de atividades para Educação Infantil”, conforme explicitam a seguir:

No meu planejamento, eu uso os materiais que eu recebo na formação, com orientações de planejamento que são entregues aos professores. Também os livros [de atividades] que eu pego aqui na escola. (ISA)

Eu acho importante seguir as Orientações da Educação Infantil [livro publicado pela SEDUC] e também eu sigo algumas orientações recebidas na formação para realizar o planejamento. Mas também eu pesquiso muito na internet as sugestões de atividades nesses *sites* educativos. (TALITA)

Eu uso o material que a gente recebe na formação, que eu procuro colocar sempre algumas atividades que são sugeridas. Também, eu tenho umas coleções que têm umas sugestões que eu acho muito boas, que eu sempre uso nas minhas práticas. Eu tenho muito material de revista, tem aquela revista de Educação Infantil que a gente usa muito como sugestão para as atividades. (NARA)

A gente sempre usa o material que tem as orientações pedagógicas para a Educação Infantil [*Orientações Curriculares para a Educação Infantil*], muito bom que tem os incisos do artigo 9º das DCNEI, porque ali está tudo o que desenvolver com a criança, né? Na creche, a gente também tem um material que é exposto ali onde tem uns livros [livros de fundamentação teórica para Educação Infantil] que a gente pode usar para fundamentar. Tem as coleções de atividades para Educação Infantil que a gente compra muito aqui, apesar de que, tem muitas coisas dessas coleções que a gente também não concorda com a parte que coloca pra gente desenvolver com a criança os pontilhados. Aí, tem os materiais que as formadoras nos entregam para orientar o planejamento, que também tem uma bibliografia que a gente pode pesquisar para planejar. (MALU)

De modo geral, tanto as professoras da creche como as da pré-escola utilizam referenciais diversificados para planejar as atividades que desenvolvem com as crianças. Observa-se, em seus depoimentos, uma valorização dos materiais que têm acesso por meio dos encontros de formação continuada, quais sejam: o livro com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011), elaboradas a partir das DCNEI (BRASIL, 2009); e os materiais que as técnicas da SME, responsáveis pela formação continuada, que incluem orientações para a realização do planejamento nas instituições.

Mesmo com os materiais supracitados, as professoras explicam que também utilizam outros referenciais para o planejamento das práticas pedagógicas, escolhidos de acordo com as oportunidades de acesso e com as necessidades das crianças que julgam importantes serem contempladas no cotidiano das práticas pedagógicas.

A respeito das decisões que envolvem o ato de planejar pelas professoras, Cardoso (2007) afirma que:

A tomada de decisão sobre o que e como ensinar aos alunos é indissociável da profissão de professor. Por mais que os programas e políticas educacionais proponham a tomar para si essa decisão, na prática, os professores é que têm esse poder. Daí a importância do reconhecimento desse poder para a construção de sua identidade profissional. Daí a necessidade de que aprendam a fazer escolhas com responsabilidade pela tarefa pública que exercem. (CARDOSO, 2007, p. 38)

Por outro lado, conforme defende Redin (2014, p. 22) “não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento.” Desse modo, as escolhas de referenciais para o planejamento refletem uma parte importante das decisões, que diariamente as professoras precisam tomar em suas rotinas de trabalho e que muitas vezes podem ou não ter a influência da formação continuada, mas, sem dúvida, traduzem as suas concepções de criança e de Educação Infantil.

Com relação à orientação teórica presente nos referenciais que consultam, as professoras responderam: “linha que é orientada na formação continuada”, “mescla construtivismo com o tradicional”, “os incisos das DCNEI [incisos do artigo 9º]”, “o livro de *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*”.

Eu conduzo seguindo a linha que é orientada na formação, mas também vou pesquisando, pedindo opinião das colegas, perguntando sobre alguma novidade. (MALU)

Mas quando parte assim para o referencial teórico já fica mais difícil. Mas a fundamentação que utilizo é construtivista. Também não vou dizer que não sou tradicional, porque eu gosto de mesclar. Vou ser sincera, eu tento mesclar os dois, mas eu procuro ser mais construtivista. (ISA)

Eu acho que no dia a dia a gente tem que estar sempre contemplando os incisos das diretrizes da Educação Infantil [incisos do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009)]. É porque, às vezes, é no automático, né? Às vezes, a gente até já está utilizando aquelas diretrizes, mas nem associa, né? (NARA)

Bem, como eu já disse, basicamente a gente recorre ao que é passado na formação. Tem também o livro que tem as orientações para a Educação Infantil [*Orientações Curriculares para a Educação Infantil*]. (PILAR)

De acordo com as declarações, as professoras da creche e da pré-escola não parecem ter muita segurança para identificar as linhas teóricas que fundamentam os materiais que utilizam para organizar as práticas pedagógicas. De modo geral, informam que os materiais consultados seguem a mesma linha teórica que é abordada nos encontros de formação continuada que participam e recorreram às DCNEI (BRASIL, 2009) numa tentativa de explicar que referenciais seriam esses.

As decisões das professoras sobre os referenciais que devem subsidiar as suas práticas pedagógicas relacionam-se diretamente com a responsabilidade de compreender que tipo de proposta irá subsidiar o seu planejamento. Desse modo, “nas concepções de planejamento, sempre está implícita uma concepção de sujeito: participativo, competitivo, solidário, criativo, empreendedor, feliz...” (REDIN, 2014, p. 24). Assim, o cuidado com a orientação das referências que se utiliza para planejar é um aspecto que influencia diretamente nos tipos de experiências que serão oferecidas às crianças como oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagens.

Quanto à maneira com que as professoras de creche e de pré-escola relacionam as orientações pedagógicas que são propostas na formação continuada e as suas práticas pedagógicas cotidianas, elas responderam: “na organização das experiências”, “na organização da rotina”, “no falar com as crianças”, “na relação entre os temas da formação”, “na observação das próprias práticas”, “procuro seguir as orientações que eu recebo nas formações”, “na participação das crianças”, e “na utilização de materiais diversos”, conforme os seguintes relatos:

Se eu não participasse dessa formação continuada, eu ia era jogar pontilhado para os meninos cobrirem. Então, como eu participo da formação continuada, eu tenho uma compreensão de que não se deve fazer isso. E outra coisa é a questão da rotina que eu aprendi. Nós aprendemos que ela é importante. Aquela coisa também de sempre o que for fazer, falar para a criança, porque está falando e fazendo aquilo, com certeza isso nós não aprendemos sozinhas. E também a gente tem que ligar os temas. Então, a gente vai tentando colocar a matemática dentro das artes e vice-versa. Vai fazendo uma salada mista. Aí, a gente tenta seguir, pega um pouquinho do que a gente viu lá na parte de fundamentação teórica na formação, mistura com o que é proposto e vai organizando as práticas. (DORA)

Então, eu procuro seguir as orientações que eu recebo nas formações e também mesclo com as práticas que eu acredito que vão ajudar na aprendizagem das crianças. Também a gente parte de uma coisa que surge na hora. Então, algumas atividades são construídas com as crianças. A gente trabalha com materiais diversos, como: jogos de encaixe, alfabeto móvel, com tampinhas, ali eles fazem a construção. (ISA)

Em alguns momentos, a gente consegue estabelecer e visualizar essa relação. Quando entra a questão do jogo simbólico, que a gente vê que estudou na formação, e aí a gente vê muito presente. Aí eu penso como é bom a gente ver teoria, porque na prática tem tudo a ver mesmo, faz parte, a gente consegue visualizar na sala o que viu na teoria. Mas também a gente já tem tanta experiência que a gente nem sente mais, a gente acaba juntando a fome com a vontade de comer, o que elas dão pra nós junta com o que a gente já aprendeu e a coisa caminha, quando a gente vê já está fazendo, as coisas já estão acontecendo. (PILAR)

De maneira geral, as professoras explicaram que seguem as orientações propostas na formação continuada para realizarem o planejamento de suas práticas pedagógicas.

Também declararam que procuram adequar o uso desses materiais de acordo com o que observam, das necessidades manifestadas pelas crianças, com as necessidades da realidade e com as próprias experiências.

Outro aspecto também destacado pelas professoras é que nem sempre conseguem estabelecer uma relação entre as orientações pedagógicas que são propostas na formação continuada e o planejamento das práticas, conforme explicitam a seguir:

Nesses momentos [planejamento], a gente utiliza o material que é entregue na formação. Aí, dali a gente tira algumas ideias para o planejamento. Agora, no momento do planejamento, acontece que, muitas vezes, a gente sabe que até faz o planejamento, mas às vezes, a gente não segue. Às vezes, acontece alguma coisa fora da rotina que você acaba tendo que direcionar para outro lado. (NARA)

Eu não vou dizer que necessariamente eu faça exatamente igual ao que tem na formação, mas a gente usa as sugestões. Eu costumo primeiro perceber a realidade da turma e planejo as atividades de acordo com os objetivos que acho necessários. (TALITA)

Nara explica que nem sempre consegue estabelecer uma relação entre as orientações pedagógicas que são propostas na formação continuada, porque em alguns momentos os imprevistos surgidos na rotina com as crianças impedem que o planejamento seja vivenciado plenamente, de maneira que precisa redirecionar a situação de outra forma, seguindo outro percurso [que a professora não explicitou].

Loiola (2004, p. 198) em sua pesquisa também elucidou a partir das experiências de uma professora, que o planejamento nem sempre é “único elemento definidor da rotina”, visto que outros elementos podem influenciar na organização e realização das ações com as crianças na instituição educativa, assim como foi destacado anteriormente no depoimento de Nara “às vezes, acontece alguma coisa fora da rotina que você acaba tendo que direcionar para outro lado”.

Desse modo, é coerente destacar que um bom planejamento sempre é flexível e permite adequação ao inusitado, aquilo que parece ser mais interessante e adequado para a criança e não estava previsto no planejamento.

Talita declara que nem sempre relaciona seu planejamento nas orientações pedagógicas sugeridas na formação continuada pelas técnicas da SME. Ela explica que costuma, inicialmente, perceber as necessidades da turma para, em seguida, definir o que será proposto como experiências.

De acordo com essas professoras Nara e Talita, o planejamento das práticas pedagógicas articulado com as orientações pedagógicas propostas na formação continuada, nem sempre é algo possível de acontecer devido à própria dinâmica das vivências na

instituição, como também depende do olhar do professor acerca da realidade em que atua. Consoante a essa compreensão, Barbosa (2009) afirma:

Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas. (p. 36)

Nesse sentido, o planejamento deve se configurar como uma “atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (OSTETTO, 2000, p. 177). Dessa forma, para o planejamento de ações pedagógicas que sejam significativas ao desenvolvimento das crianças, além de referenciais, coerentes com as características, interesses, necessidades e direitos das crianças, que fundamentem as ideias e experiências, a professora de Educação Infantil precisa ter sensibilidade para que possa oferecer “não apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações”. (BARBOSA, 2009, p. 37).

Com relação a que aspectos devem ser contemplados numa política de formação continuada de professores de Educação Infantil que promovam práticas pedagógicas condizentes com as necessidades das crianças nessa primeira etapa da educação básica, as professoras da creche e da pré-escola ressaltaram: “incentivos para o professor”, “melhorar a estrutura das instituições”, “ter mais cursos”, “valorização dessas formações pelos municípios”, “tratar da voz do professor”. Os depoimentos subsequentes são exemplos dessa compreensão:

Eu acho que o professor, às vezes, precisa de um incentivo. Eu acho assim, que essa política deveria pensar também no professor em si, na formação mesmo, dar um curso pra melhorar o currículo. Eu acho que o professor da Educação Infantil deveria ser mais valorizado, ter mais cursos, tudo que fosse para o desenvolvimento da Educação Infantil. Eu acho que deveria ter sim, seja lá como for, ou em forma de cursos, ou em verbas, ou, até melhorar as estruturas das creches, entende? (DORA)

Então, eu acho que essa política tem que se preocupar em garantir mais recursos para nós trabalharmos com a Educação Infantil, de sair da escola, conhecer outra realidade. São tantas coisas, mas também acho que falta mais incentivos para o professor, isso seria muito bom! A gente deveria ter mais cursos também, porque só esses, de uma vez por mês, é pouco. Deveria ter mais. Outros cursos, assim de uma semana, pra gente aprender mais a lidar com as crianças. (BETA)

A Educação Infantil precisa muito ser ainda reconhecida, está ainda engatinhando. A Educação Infantil é a base da criança, é o afeto que você constrói com ela. E se você não tem aquele alicerce, nada se pode fazer. A valorização mesmo dessas formações pelos municípios, porque no Estado há uma progressão pelas formações, mas aqui no município, a gente não vê essa progressão. (MALU)

Às vezes, eu acho assim, até que fica assim muito aquém, não há aquela valorização para a Educação Infantil, principalmente creche. Eu acho assim, que se é o berço de tudo, que aqui é como se fosse o alicerce, deixa muito a desejar, porque eu não vejo essa preocupação de dedicar esse olhar clínico pra creche. (LIZA)

Eu estava dizendo que os professores estão todos se acabando em relação à voz, porque não tem um suporte em relação a isso. Porque devia ter uma política em relação a isso, para tratar da questão da voz do professor, mas não tem! (NARA)

Dentre as sugestões apontadas pelas professoras, as mais recorrentes estão relacionadas aos aspectos da valorização das professoras, da valorização da Educação Infantil e da ampliação das ações de formação continuada.

Conforme a maioria dos depoimentos, a valorização das professoras compreende aspectos relacionados aos incentivos por meio da oferta de cursos de formação em serviço; da progressão funcional a partir dos cursos realizados e da própria formação continuada oferecidos nas redes municipais; e, ainda, uma política de atenção e cuidados à saúde vocal do professor.

Quanto à valorização da Educação Infantil, as professoras destacaram a sensibilização do olhar atencioso para as necessidades das crianças dessa etapa da educação, da melhoria nas estruturas físicas das instituições, na garantia de mais recursos financeiros para aquisição de materiais, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Na formação continuada propriamente dita, elas destacaram a possibilidade de ampliação das ações de formação continuada, como por exemplo, na promoção de experiências externas à instituição para a observação de outras realidades de instituições com Educação Infantil.

Diante dos aspectos sugeridos pelas professoras, vale recorrer à abordagem de Kramer (2008, p. 226), que ao discutir acerca das políticas de formação para a Educação Infantil, destaca a necessidade de sabermos “implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos e de receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização com ganhos em termos de planos de carreira e salários”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou contribuir com as discussões acerca da formação continuada de professoras da Educação Infantil, tendo como objetivo analisar a relação entre a formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará.

A partir das bases teóricas, Nóvoa (1995), Imbernón (2010) Oliveira-Formosinho (2002, 2009, 2011) e Kramer (2008), que fundamentaram este estudo e ainda da abordagem qualitativa utilizada na investigação foi possível apreender as proposições manifestadas pelas professoras às práticas pedagógicas que desenvolvem, bem como as suas expectativas, ideias e percepções acerca da formação continuada que vivenciam na rede municipal em que trabalham.

Na perspectiva teórica dos autores supracitados, a formação continuada é reconhecida como um processo do desenvolvimento profissional que deve considerar o professor principal sujeito do processo formativo que acontece tanto no âmbito individual, como coletivo, a partir da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, analisar esse percurso formativo considerando a visão das professoras acerca da relação que estabelecem entre a formação continuada que participam e as práticas pedagógicas que realizam na creche e na pré-escola constituiu um fator relevante para o reconhecimento dessas professoras como sujeitos desse processo de desenvolvimento profissional.

Mesmo diante da disponibilidade das professoras em participar das entrevistas, umas demonstraram sentimentos de insegurança quanto ao que poderiam ou não revelar a partir das perguntas realizadas, como também o incômodo pela gravação de suas declarações. Por outro lado, outras professoras demonstraram satisfação em poder expressar o que sabem, o que sentem e o que realizam no cotidiano de suas práticas pedagógicas.

Desse modo, na intenção de oportunizar a escuta dessas profissionais foram enfocadas as seguintes indagações: o que as professoras de Educação Infantil compreendem acerca da formação continuada da qual participam? Consideram a formação continuada relevante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com as crianças? Por quê?

Partindo das indagações supracitadas, este trabalho buscou também: compreender as concepções de criança, infância e Educação Infantil que fundamentam o programa de formação continuada do Eixo de Educação Infantil do PAIC; caracterizar a formação

continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, em um município cearense.

A consulta a documentos e materiais que contextualizam o Eixo de Educação Infantil do PAIC (CEARÁ, 2012) revelou uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental, com enfoque nas aprendizagens de leitura e escrita.

Mesmo assim, a organização dos encontros de formação continuada orientados pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC e que acontecem em parceria com as SMEs consideram as determinações contidas nas DCNEI (BRASIL, 2009). O documento referido defende a concepção de criança como sujeito de direitos, e ainda de Educação Infantil como etapa da educação, que tem como objetivo central o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. (BRASIL, 2009)

Desse modo, mesmo com o Eixo de Educação Infantil inserido em um Programa que visa “a alfabetização das crianças na idade certa”, a possibilidade de uma formação continuada que viabiliza o estudo e o conhecimento das DCNEI (BRASIL, 2009) é um aspecto relevante a ser considerado.

Por outro lado, a realização de encontros de formação continuada com base no referencial supracitado, bem como as orientações socializadas com as professoras para subsidiar suas práticas pedagógicas não podem ser tomadas como elementos garantidores de que as crianças terão acesso a experiências condizentes com as suas necessidades de desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar.

A possibilidade supracitada pode ser decorrente de alguns fatores que podem influenciar tanto no processo formativo, como na organização das experiências referidas de forma positiva ou negativa, o que dependerá, em parte, de aspectos como: as concepções de criança e de Educação Infantil dos sujeitos [tutoras, técnicas/formadoras, professoras] envolvidos; as condições estruturais e pedagógicas em que acontecem os processos formativos; as condições de trabalho das instituições onde se concretizam as práticas pedagógicas das professoras sujeitos da formação continuada; as possibilidades e limitações que a proposta de formação continuada pode apresentar para uma determinada realidade; e, ainda, o contexto em que as formações continuadas acontecem.

As vozes das professoras acerca de suas experiências formativas e da relação que estabelecem com as práticas pedagógicas na Educação Infantil apresentaram elementos que fazem parte do cotidiano de suas experiências e que foram significativos para a apreensão da

realidade investigada, visto que apenas a observação desta realidade poderia evidenciar outras interpretações.

Os termos declarados pelas professoras e as suas justificativas acerca dos significados que atribuem à formação continuada revelaram que, de modo geral, elas compreendem-na como um processo contínuo de construção profissional, que acontece por meio das trocas de experiências. Entretanto, em alguns depoimentos ficou evidenciada a ideia de formação continuada como suporte para superação de dificuldades ou mesmo de modelos a serem “aplicados” no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No que se refere ao conhecimento das professoras acerca da formação continuada da qual participam, ficou evidente que a maioria não sabia da parceria existente entre os encontros de formação continuada oferecidos pela SME e o Eixo de Educação Infantil do PAIC. Quando indagadas acerca dessa parceria, a maioria das professoras manifestou saber da existência do PAIC, mas apenas como um Programa direcionado ao processo de alfabetização das crianças no Ensino Fundamental. Esse aspecto sinalizou uma possível lacuna na comunicação entre a equipe de Educação Infantil da SME e as professoras, ou mesmo um certo desinteresse das professoras em conhecer mais acerca da formação continuada que participam oferecida pela SME.

Apesar de existir um consenso na maioria dos depoimentos que avaliaram os encontros de formação como “cansativos” e “enfadonhos”, as professoras também avaliaram positivamente a formação continuada, considerando-a uma oportunidade de vivenciar experiências e trocar ideias fora do espaço da instituição.

De acordo com os relatos das professoras a formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, contribui, em parte, para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, por meio de alguns temas abordados nos encontros, das orientações que recebem para a elaboração do planejamento das ações pedagógicas, das mudanças de suas posturas relacionadas à mediação das práticas pedagógicas com as crianças e na ampliação de conhecimentos por meio dos referenciais teóricos que são propostos nos encontros de formação. Por outro lado, os depoimentos indicam, também, que nem sempre os temas da formação têm relação com a prática pedagógica que desenvolvem na instituição, que não há troca de experiências entre as professoras e que o tempo para estudo e discussão dos referenciais teóricos propostos nos encontros deveria ser maior.

As professoras declararam, também, que existem limitações que interferem nesse processo formativo e que muitas vezes impossibilitam o desenvolvimento das práticas

pedagógicas. Um aspecto quase unânime entre os que foram relatados pelas professoras, é a ausência de previsão de um tempo nas instituições para a discussão dos temas de estudo propostos nos encontros de formação continuada. Quando esses momentos acontecem decorrem de iniciativas particulares das professoras e não como espaços formalizados na rotina da instituição para a socialização da formação continuada e para a construção de aprendizagens significativas.

Dessa maneira, o tempo que encontram para isso é escasso e dividido com outras atividades pedagógicas, de maneira que dificulta um aprofundamento dos temas sugeridos nos encontros de formação continuada. Outra situação destacada pelas professoras, está relacionada à ausência de momentos reservados para as trocas de experiências nos encontros de formação. Conforme seus depoimentos, foi possível perceber o quanto anseiam por momentos que propiciem a troca de experiências e de ideias com seus pares.

As professoras demonstraram, ainda, a necessidade de serem ouvidas pela própria equipe técnica de formação continuada da SME, no sentido de manifestar suas expectativas acerca da formação, bem como pelos coordenadores responsáveis pela Educação Infantil da SME, para que elas possam manifestar suas reivindicações acerca das condições de trabalho nas instituições e da necessidade de valorização do seu trabalho.

As professoras da creche mencionaram, ainda, que a especificidade do trabalho com os bebês nem sempre é contemplada nos encontros de formação continuada, aspecto que evidencia uma carência dessas discussões no âmbito da formação que participam o que pode influenciar diretamente no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Ainda considerando a realidade da creche, as professoras manifestaram que a ausência de um tempo para o planejamento na instituição é um aspecto que dificulta a realização de um trabalho pedagógico que seja refletido e sistematizado, como orientado nos encontros de formação continuada coordenados pela SME.

As condições precárias de infraestrutura da creche e a escassez de materiais também é outro fator apontado pelas professoras como dificultador na realização de práticas pedagógicas significativas no trabalho com as crianças de 0 a 3 anos.

As professoras da pré-escola ressaltaram que há na instituição uma boa estrutura física, um acervo rico de materiais pedagógicos, bem como apoio da coordenação pedagógica e o tempo disponível para planejamento das práticas pedagógicas. No entanto, elas se deparam com limitações que dificultam a realização de práticas pedagógicas condizentes com as discussões realizadas nos encontros de formação continuada. Elas pontuaram como

algumas dessas limitações: o número de crianças nas turmas, a inclusão de crianças com deficiência e a preocupação com o processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

Assim, a participação das professoras de Educação Infantil nesta pesquisa evidenciou não apenas a disponibilidade e o interesse demonstrados por elas em colaborar com esta investigação mas, também, possibilitou a oportunidade de manifestarem suas opiniões e os seus saberes advindos das próprias experiências profissionais.

Esta pesquisa ressaltou que na efetivação de um processo de formação continuada é importante levar em consideração as necessidades e interesses das professoras e demais profissionais envolvidos, de maneira que a formação favoreça a construção de aprendizagens e a realização de experiências significativas para seu desenvolvimento profissional. Outro aspecto da formação continuada considerado importante pelas professoras e que também necessita de uma melhor atenção no contexto investigado refere-se ao acesso a boas condições de trabalho, que possibilitem a realização das práticas pedagógicas.

Diante dos relatos das professoras é possível concluir que, de modo geral, a formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC não atende de maneira efetiva às necessidades das práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil do município investigado, visto que existem desconexões entre a formação que lhes é oferecida e as expectativas que as professoras manifestam em relação ao processo formativo.

Dessa forma, é possível afirmar que há necessidade de que as professoras sejam escutadas pelas equipes técnicas e demais responsáveis pela formação continuada, no sentido de que possam apreender as reais dificuldades enfrentadas no cotidiano das suas práticas pedagógicas possibilitando, assim, uma aproximação com a realidade das instituições de Educação Infantil.

Para tanto, é possível concluir que a formação continuada deve proporcionar as condições para a reflexão das práticas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Isso pressupõe considerar a importância de possibilitar às professoras oportunidades de ações formativas, que estimulem as suas potencialidades de criação e participação, a partir das situações concretas advindas das próprias experiências com as crianças. Dessa maneira, possibilitar às professoras a construção individual e coletiva de conhecimentos importantes para seu desenvolvimento profissional e para a realização de suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R. R.; CAMPOS, M. O. C.; GOMES, I. F. (org.). **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembléia Legislativa do Ceará, 2006.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2002.
- _____. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2007.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica)
- BALBÉ, M. M. G. **A contribuição da formação continuada para os professores da educação infantil da instituição adventista do Paraná**: Regional Norte. 2011. Tese Doutorado em Educação (Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP, 2011. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13019> Acesso em: 21 out. 2013.
- BARBIERI, Marisa Ramos (et. al.). **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino**: algumas considerações. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cadernos CEDES Nº 36. Educação Continuada. 1 ed. Campinas – SP: UNICAMP, 1995.
- BARBOSA, Maria Carmem. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BISSACO, N. G. **Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica**. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61740/000866046.pdf?sequence=1>> Acesso em 21 dez. 2013.
- BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Tecnoprint, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/1990. Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

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

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política Educacional, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006.

_____. **Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos**. Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

_____. **Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica**. Lei Federal nº 11.738/2008. Brasília: 16 de julho de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/ COEDI, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5**. Brasília: MEC/CNE, 2009.

BROUGERÈ, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis E. P. da Silva (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** – Porto Alegre: Artmed, 2001. (p. 13 - 26)

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Meninos entre meninos num contexto de Educação Infantil**: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 07, 2012. Porto de Galinhas-PE. Anais Eletrônicos. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1364_int.pdf. Acesso em: 23 mai. 2015.

CAMPOS, Maria Malta (et. al). **A Qualidade da Educação Infantil Brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.

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

CAPOBIANGO, Ronan Pereira. (et. al). Análise das redes de cooperação científica através do estudo das coautorias dos artigos publicados em eventos da Anpad sobre avaliação de políticas públicas. **Revista Administração Pública** vol.45 no.6, Rio de Janeiro Nov./Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122011000600012&script=sci_arttext. Acesso em 15 jun. 2015.

CARDOSO, Beatriz (org.). **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB FÁCIL**: leitura crítico-compreensiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CME. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME Nº05/2009**.

CÓCO, Valdete. **Professores na Educação Infantil: Inserção na Carreira, Espaço de atuação e Formação**. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GRUPO DE TRABALHO FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 08., 2009. Caxambu – MG. Anais Eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 09 out. 2012.

_____. **Formação Continuada na Educação Infantil**. In: 33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GRUPO DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, 07., 2010. Caxambu – MG. Anais Eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 23 set. 2013.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia. (org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008. (p. 204 – 228)

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis E. P. da Silva (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? – Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Silvia H. V. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: Isabel Cristina Alves da Silva Frade... [et al]. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 351-369.

_____. A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará: a construção de um caminho. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (p. 224 – 232).

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>> Acesso em: 17 out. 2013.

DIEL, J. S. **Formação continuada de professores da educação Infantil**: um estudo a partir do curso “Encontros de Leitura” realizado no Município de Sinop/MT. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Humanidades e Direito, 2011. Disponível em < http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3005> Acesso em: 21 out. 2013.

FARIA, Ana L. Goulart. (et. al). **Culturas infantis em creches e pré-escolas**: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 8.

FERREIRA, Fernando Ilídio. A Formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João (orgs). **Associação Criança - Um contexto de formação**. Minho Universitária: Braga, Portugal 2001. (p. 63 – 77)

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: a gestão da educação como germen da formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a13v2797.pdf>. Acesso em 07 jun. 15.

GASTALDI, M. V. **Formação Continuada na Educação Infantil**: possibilidades e desafios na perspectiva do formador. 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC – SP, 2012. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14672> Acesso em 17 out. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios – Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4 ed.. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo**: gênese e crítica de um conceito. 3.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 129 – 150.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência e formação. Série Educação Infantil)

HOLLANDA, Mônica Petralanda de. **Formação em contexto de professoras da educação infantil**: um estudo de caso. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2010a. – (Coleção Questões da Nossa Época).

KRAMER, Sonia. (org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2004.

LONGAREZI, M. & ALVES, T. C. A. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**. ABRAPEE vol.13 nº.1 Campinas Jan./Junho 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100014&lang=pt. e <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n1/v13n1a14.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; CAPISTRANO, Naire Jane. **Formação docente para a Educação Infantil**: discutindo contribuições de cursos de formação continuada. In: II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, 2014, Porto-Portugal. Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. Porto, Portugal: Universidade do Porto, Portugal, 2013. p. 2415.

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Lúcia A. **Formação Profissional para Educação Infantil**: subsídios para idealização e implementação de projetos. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - São Paulo, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cadernos CEDES Nº 36. Educação Continuada. 1 ed. Campinas – SP: UNICAMP, 1995.

MENDES, A. C. S., SANTOS, Q. C. S. e SANTOS, A. R. **Formação Docente na Educação Infantil – A Prática no Contexto da Rede Pública Municipal da Cidade de São Luís do Maranhão.** In: 65ª Reunião Anual da SBPC, Área: Formação de Professores (Inicial e Contínua), 15., 2013. Recife – PE. Anais eletrônicos. Recife: SBPC, 2013. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/7371.htm>. Acesso em: 03 mai. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) e DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal do MEC. **Programa Mais Educação.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113 Acesso em: 30 mai. 2015.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. **Ambiente da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário.** Tese (Doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_991235d6b6981f1f78c8c1d0d0c36a0b/Description#tabnav Acesso em 21 out. 2013.

MOREIRA. A. R. C. P, DUQUE, L. S. e SAMPAIO, L. A. **Formação do Educador da Infância em Serviço e Organização dos Ambientes da Creche: uma pesquisa-intervenção.** In: 65ª Reunião Anual da SBPC, Área Educação Infantil, 07. 2013. Recife – PE. Anais eletrônicos. Recife: SBPC, 2013. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/areas/listaG.7.7.htm>. Acesso em: 11 fev. 2014.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade.** In: MACHADO, M. L. (Org.) Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

NASCIMENTO, E. R. **Perfil, prática educativa e formação em serviço dos professores da educação infantil: o “caso” dos centros de educação infantil – CEIs conveniados de Curitiba.** 2010. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

NÓVOA, Antonio (coord.). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores.** 2 ed. Porto, PORTUGAL: Porto Editora, 2013. 215p.

NUNES, M. Fernanda e KRAMER, Sonia. Educação Infantil e Expansão da Escolaridade Obrigatória: Questões para a Política, a Formação e a Pesquisa. In: KRAMER, Sonia (et. al) [org.,]. **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade.** 1 ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013. (p. 31 – 47)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João. **Associação Criança: um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2001. 254p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009. (p. 221 – 284) (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2011 (p. 133 – 167)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7 ed. - São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série educação Infantil)

OLIVEIRA, Zilma Ramos (Org.). **O trabalho do Professor na Educação Infantil**. 1 ed. São Paulo: Biruta, 2012. 420p.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeraldo (Org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 175 – 200.

PESSOA, F. **O guardador de Rebanhos**. In Poemas de Alberto Caeiro. Lisboa: Ática. 1946 (10ª Ed. 1993) p. 48)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Secretaria de Educação do Ceará. **Portal do PAIC – Eixos do Programa**. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/eixos-do-programa/eixo-de-educacao-infantil>> Acesso em 13 jun. 2015.

RAMOS, Tacyana K.G. ; ROSA, Ester C.S. (Org.). **Os saberes e as falas de bebês e sua professoras**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012. 157p.

REDIN, Marita Martins. (et al.). **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 208p.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia. Campinas págs 403-412, julho - setembro 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>>. Acesso em 22 de junho de 2015.

ROSA, Maria V. F. P. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (org.). **Os Fazeres na Educação Infantil**. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aula na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Territórios da Infância: linguagens,**

tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. 2.ed. Araraquara,SP: Junqueira & Marin,2009. p.57- 83.

SESC. Serviço Social do Comércio. **Escola Educar Sesc**. Disponível em: <http://www.sesc-ce.com.br/index.php/escola-educar-sesc-fortaleza.html>> Acesso em 18 jul. 2015.

SILVA, Isabel de Oliveira. A Profissionalização do Professor da Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (p. 203 – 211)

SILVA, Lilian L.M. da. Entre estágios, diários de campo, leituras. In: SILVA, Adriana. (et al.) **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 07 – 11.

SILVA, M. R. **A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica**: no sistema municipal de ensino de Guarapuava -Paraná. 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

SILVA, T. D. M. **Trajetórias de Formação de Professoras de Educação Infantil**: história oral de vida. 2012. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28092012-151546/pt-br.php> Acesso em 21 dez 2013.

SOUZA, Karla Bianca Freitas de. **Uma análise das implicações da formação na práxis pedagógica de professoras de educação infantil na cidade de Imperatriz -MA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, 2007.

SOUSA, José Edimar de. **“Por acaso existem homens na educação infantil?”**: um estudo de casos múltiplos em representações sociais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007 43. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em 07/06/15.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VULBEAU, Alain. A Educação ao longo da cidade. In: BROUGERÈ, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 35 – 47.

WEBJUR. Informador Jurídico. **Portal WEBJUR**. Disponível em: http://www.webjur.com.br/doutrina/Direito_Administrativo/Servidores.htm> Consulta em Acesso em 02 jul. 2015.

WIKIPÉDIA. Enciclopedia Livre. **Municípios da região metropolitana de Fortaleza.** Disponível em <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o Metropolitana de Fortaleza](https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%A3o_Metropolitana_de_Fortaleza)> Acesso em: 19 mai. 2015.

WIKIPÉDIA. Enciclopedia Livre. **Titulação – Grau acadêmico.** Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Grau acad%C3%A9mico](https://pt.wikipedia.org/wiki/Grau_acad%C3%A9mico)> Acesso em: 19 mai. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 4ª ed. Trad. Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAPELINI, C. A. E. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil:** uma experiência de formação continuada. Revista Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 167-184, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n2/v20n2a11.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data: ____/____/____ Horário – Início: _____ Término: _____

Local: _____

Nome do entrevistado: _____

Turma de crianças pela qual é responsável: _____

• **Concepção sobre a formação continuada**

1. Para você, o que significa o termo formação continuada?

2. O que você sabe sobre o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC? Qual a relação desse Eixo do Programa com a formação continuada da Educação Infantil oferecida pela SME?

3. Como você avalia a formação continuada de professoras oferecida pela SME em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, no município onde trabalha?

4. Como é a sua participação nos encontros de formação?

6. Os temas incluídos nos encontros de formação são posteriormente discutidos na instituição onde você trabalha? Explícite como acontecem essas discussões.

7. A instituição onde você trabalha disponibiliza às professoras bibliografia referente aos temas discutidos nos encontros de formação oferecidos pela SME em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC?

8. Há algum tema que você considera importante e que geralmente não está incluído nos encontros de formação continuada oferecida pela SME em parceria com o Eixo de Educação Infantil? Identifique alguns desses temas.

9. Você teria sugestões para o aperfeiçoamento da formação continuada oferecida pela SME em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC?

10. Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre a formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC da qual está participando?

- **Práticas Pedagógicas**

11. Considerando o período entre 2009 e 2013, quais os temas abordados nos encontros de formação oferecidos pela SME em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, que você considerou mais significativos para a sua prática pedagógica? Explique porque os considera importantes.

12. Explícite as facilidades e os desafios que você encontra no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

13. De que maneira a formação continuada oferecida pela SME em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC, contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na Educação Infantil? Dê exemplos para justificar sua resposta.

14. Qual(is) referencial(is) você utiliza no planejamento das atividades que você desenvolve com as crianças? Qual a orientação (fundamentação teórica) desse(s) referencial(is)?

15. Como você estabelece a relação entre as orientações pedagógicas que são propostas na formação continuada e a sua prática pedagógica cotidiana?

16. Em sua opinião, que aspectos referentes a uma política de formação continuada de professores de Educação Infantil devem ser contemplados, para que efetivamente sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que atendam às necessidades das crianças nessa etapa de educação?

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA AS PARTICIPANTES DO ESTUDO: PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

OBS: As informações deste questionário servirão para conhecimento prévio do perfil das professoras que participarão do referido estudo. Os nomes das participantes ficarão arquivados nos registros da pesquisa e não serão divulgados. Sua contribuição é muito importante para a condução do estudo proposto. Obrigada por sua participação!

1- Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____ anos Sexo: _____ Estado Civil: _____

Local de Nascimento (cidade e estado): _____

2 – Formação Profissional

Preencher o quadro abaixo com as informações referentes à sua formação profissional:

Nível de Escolaridade		Nome do Curso	Ano de conclusão
Ensino Médio			
Ensino Superior			
Pós- Graduação	Especialização		
	Mestrado		
	Doutorado		

2.1. Você costuma participar de seminários, palestras, congressos e cursos na área da Educação Infantil?

Sempre Às vezes Raramente

Cite alguns temas desses seminários, palestras e cursos na área da Educação Infantil que constituíram o foco desses encontros:

2.2. Das formações oferecidas pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC específicas para Educação Infantil, quais as que você participou considerando o período entre 2009 e 2013?

2009 2010 2011 2012 2013

3. Experiências Profissionais

3.1. Quanto tempo você tem de experiência profissional no Magistério?

a) Educação Infantil: _____

b) Outras etapas de educação (especifique): _____

3.5 Há quanto tempo trabalha na atual instituição de Educação Infantil?

Grata por sua colaboração!
Atenciosamente,
Edlane de Freitas Chaves
Mestranda e m Educação Brasileira – FACED/UFC

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO EIXO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PAIC PARA AS TÉCNICAS/FORMADORAS DOS MUNICÍPIOS

Local: _____

Data: _____ Início: _____ Término: _____

1. Informações gerais sobre a formação específica para as técnicas/formadores da Educação Infantil dos municípios oferecida pelo Eixo de Educação Infantil do PAIC:

- a) A frequência dessas formações
- b) Carga horária total da formação
- c) Duração de cada encontro
- d) Número de participantes
- e) Lugar onde são realizadas

2. Procedimentos metodológicos utilizados na formação

- Descrição das atividades que são desenvolvidas durante um encontro típico de formação, focalizando o papel do formador, dos participantes e mencionando se há momentos para a discussão da própria prática do professor/formador;
- Organização do tempo
- Entrega de um planejamento por escrito
- Distribuição e utilização de material bibliográfico (discriminar)
- Quem planeja e coordena a formação
- Interesse e envolvimento das participantes
- Momento para planejamento da formação a ser desenvolvida no município
- Realização de uma avaliação ao final de cada encontro

3. Outros aspectos a serem observados

- Assuntos abordados nos encontros de formação;
- Relação do tema da formação com as práticas pedagógicas;
- Consideração dos interesses e das opiniões/sugestões das participantes.

4. Observações da Pesquisadora

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Local: _____

Data: _____ Início: _____ Término: _____

1. Informações gerais sobre a formação específica (PAIC) para professores da Educação Infantil oferecida pela Secretaria de Educação do município investigado.

- a) A frequência dessas formações
- b) Carga horária total da formação
- c) Duração de cada encontro
- d) Número de participantes
- e) Lugar onde são realizadas

2. Procedimentos metodológicos utilizados na formação

- Descrição das atividades que são desenvolvidas durante um encontro típico de formação, focalizando o papel do formador, dos participantes e mencionando se há momentos para a discussão da própria prática do professor.
- Organização do tempo
- Entrega de um planejamento por escrito
- Distribuição e utilização de material bibliográfico (discriminar)
- Quem planeja e coordena a formação
- Interesse e envolvimento dos participantes
- Momento para planejamento das práticas pedagógicas
- Realização de uma avaliação ao final de cada encontro

3. Outros aspectos a serem observados

- Assuntos abordados nos encontros de formação;
- Relação do tema da formação observada com práticas pedagógicas;
- Consideração dos interesses, das opiniões/sugestões das professoras.

4. Observações da Pesquisadora

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A CONSULTA A DOCUMENTOS

Os itens que compõem esse roteiro orientarão a consulta aos documentos e outros materiais que fundamentam a proposta de formação do Eixo de Educação Infantil do PAIC.

1. Aspectos gerais do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC
2. Objetivos e metas do Eixo de Educação Infantil do PAIC;
3. A proposta de formação continuada do Eixo de Educação Infantil do PAIC;
4. Concepção de infância, criança, Educação Infantil que fundamentam o Eixo de Educação Infantil do PAIC;
5. Estrutura dos encontros de formação continuada: fundamentação teórica, funcionamento, estratégias e metodologias.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética e Pesquisa - CONEP

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – CEP/UFC

Rua Coronel Nunes de Melo, 1000, 3366-8344

Pesquisadora: EDLANE DE FREITAS CHAVES

Currículo LATTES <http://lattes.cnpq.br/3829892683088103>

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O (A) PROFESSOR(A)

Prezado (a) Professor (a),

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada: **A Relação entre a Formação Continuada e as Práticas Pedagógicas na perspectiva das Professoras da Educação Infantil em um Município do Ceará.** A referida pesquisa será conduzida pela pesquisadora Edlane de Freitas Chaves, Currículo LATTES <http://lattes.cnpq.br/3829892683088103>, estudante de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, na Linha de pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança (LIDELEC).

O objetivo desta pesquisa é analisar a relação entre a formação continuada de professores oferecida por um programa específico (Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC – Eixo de Educação Infantil) e as práticas pedagógicas desenvolvidas, na perspectiva dos professores da Educação Infantil. Com a realização desta pesquisa pretende-se compreender melhor como os professores estabelecem a relação entre o que é proposto na formação continuada da qual participam e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no cotidiano da sua atuação profissional.

A referida pesquisa está proposta para acontecer conforme cronograma do projeto de investigação. O processo será conduzido de acordo com a disponibilidade de dias e horários da instituição onde a pesquisa será realizada, bem como dos participantes da investigação. Durante a pesquisa, os professores serão convidados a responder um

questionário e a participar de uma entrevista, que terá duração aproximada de sessenta minutos. A entrevista, em comum acordo com os participantes, poderá ser gravada como fonte de dados para análise na pesquisa.

A observação dos encontros de formação com professores da Educação Infantil do município investigado, também faz parte dos procedimentos desta pesquisa. Nessa perspectiva, por meio da minha inserção nos espaços onde acontecem os referidos encontros de formação continuada, a observação será conduzida por um roteiro previamente elaborado, que possibilitará um maior contato da pesquisadora com as práticas da formação continuada, no sentido de melhor compreender como elas acontecem contemplando os temas, formatos, espaços, tempos, mecanismos de acompanhamento, avaliação e as relações com as práticas pedagógicas que se estabelecem nesses momentos.

A análise desta pesquisa está sob a orientação da Prof^ª. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Conforme os aspectos éticos, salientamos que será resguardada a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola participante.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a pesquisadora Edlane, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pelo e-mail: edlanefc@hotmail.com, ou através do telefone: (85) 8761-7366/ 9712-7975 e, também, com a orientadora da pesquisa Profa. Rosimeire, pelo e-mail: rosimeireca@yahoo.com.br.

Ressaltamos que a participação não incide em nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

Assinatura do (a) professor (a)

Assinatura do pesquisador responsável pela pesquisa

Fortaleza, _____ de _____ de 2015.