



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ELIZANGELA AMARAL GUEDES

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FORTALEZA**

FORTALEZA

2011

ELIZANGELA AMARAL GUEDES

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FORTALEZA**

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

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz.

FORTALEZA

2011

ELIZANGELA AMARAL GUEDES

**FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FORTALEZA**

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

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: 12/12/2011.

BANCA EXAMINADORA

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

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

Prof.^a Dr.^a Mônica Petralanda de Hollanda
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, porque este trabalho não teria sido finalizado, caso Ele não me carregasse nos braços em muitos momentos dessa caminhada.

Agradeço à professora Dra. Silvia Helena Vieira Cruz, minha orientadora, que me acolheu muito carinhosamente, ensinando-me a ser pesquisadora e me apoiando nos momentos difíceis, pela paciência e compreensão, me ajudando a vencer as dificuldades e a seguir em frente, além de todo o conhecimento que pude dispor quando me auxiliava nesta pesquisa.

Às professoras Dras. Rosimeire Costa de Andrade e Mônica Petralanda de Hollanda por terem participado da banca de defesa do projeto e da pesquisa e terem contribuído para os direcionamentos deste trabalho.

Aos colegas e professores do Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, pelos momentos de discussões em sala de aula, os quais me trouxeram ânimo e conhecimento.

Às profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza por terem acolhido esta pesquisa e propiciado a abertura necessária para a coleta dos dados.

Às profissionais das creches e escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza e das Coordenadorias de Educação dos Distritos de Educação das seis Secretarias Executivas Regionais que se dispuseram a participar desta pesquisa e contribuir para a reflexão sobre a formação continuada de professores para a Educação Infantil.

Aos estagiários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Lana Raquel, Maria Gleiciane e Rodrigo Fernandes pelo apoio na realização e transcrição das entrevistas.

Aos meus pais, parentes e amigos que sempre que possível expressaram palavras de conforto e incentivo.

Ao meu companheiro Gelialdo e ao meu filho Caio, que viveram mais de perto esta fase, me dando o amor necessário para finalizar este processo e ser pesquisadora.

“O Sonho

*Pelo Sonho é que vamos,
comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não haja frutos,
pelo sonho é que vamos.*

*Basta à fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
com a mesma alegria,
ao que desconhecemos
e ao que é do dia-a-dia.*

*Chegamos? Não chegamos?
- Partimos. Vamos. Somos.”*

(Sebastião da Gama)

RESUMO

Pesquisas e ações inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores, entendendo que a democratização do ensino passa pela formação destes profissionais, além de contribuir com a sua valorização e melhorias nas suas condições de trabalho. O foco deste trabalho está relacionado à formação continuada de professoras para a Educação Infantil, sendo esta uma delimitação necessária visto que as políticas educacionais voltadas para a formação docente são bastante amplas. No caso destas profissionais, as discussões sobre as carências na formação inicial e continuada podem ser consideradas como casos específicos, pois o que se observa é que as formações destinadas às professoras que atuam em turmas de crianças na idade de zero a cinco anos, em muitos casos, não contemplam as questões específicas da educação dessas crianças, acarretando equívocos nas suas práticas pedagógicas. A pesquisa buscou analisar as concepções de formação continuada e a percepção das formações continuadas vivenciadas no período de 2005 a 2010 de um grupo de profissionais formado por técnicas de educação e de professoras que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará. O aporte teórico traz as concepções sobre formação continuada de professores, em âmbito geral, tendo por base as ideias de António Nóvoa (1997; 1999) e Gimeno Sacristán (1995). Para o caso específico da formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil, as ideias de Júlia Oliveira-Formosinho (2001a; 2009), foram tomadas como suporte teórico no decorrer deste estudo. A abordagem do trabalho é de cunho qualitativo, sendo a estratégia utilizada o estudo de caso. Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com sete técnicas de educação, três professoras de creche e seis professoras de pré-escola. A análise do material coletado evidenciou que as concepções de formação continuada das técnicas de educação estão relacionadas à atualização e ampliação de conhecimentos e as concepções das professoras ressaltam a necessidade de mudança na prática pedagógica. Com relação às percepções dos impactos nas práticas pedagógicas de professoras, as técnicas de educação ressaltam, principalmente, a mudança das concepções de criança por parte das professoras e estas, por sua vez, ressaltam as oportunidades de trocarem experiências com as colegas de profissão e refletirem sobre suas práticas através da relação teoria/prática.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Educação Infantil.

ABSTRACT

Research and innovative actions have pointed to the importance of investment in professional development of teachers felt that the democratization of education involves the training of these professionals, and contribute to their recovery and improvements in their working conditions. The focus of this work is related to the ongoing training of teachers for kindergarten, which is necessary as a demarcation that educational policies aimed at teacher training are quite large. For these professionals, discussions about the gaps in initial and continuing education can be considered as specific cases, since what is observed is that training for the teachers who work in groups of children aged zero to five years in many cases do not address the specific issues of education of these children, leading to mistakes in their teaching. The research sought to examine the concepts of continuing education and continuing education of perception experienced in the period 2005 to 2010 a group of professionals made up of technical education and teachers who work in Early Childhood Education of the municipal school of Fortaleza, Ceará. The theoretical brings the concepts of continuous training of teachers in the general framework, based on the ideas of Antonio Nóvoa (1997, 1999) and Gimeno Sacristan (1995). For the specific case of the continuous training of teachers working in kindergarten, the ideas of Julia Oliveira-Formosinho (2001a, 2009), were taken as theoretical support throughout this study. The approach to work is the qualitative character, and the strategy used the case study. To collect data were semi-structured interviews with seven technical education, three teachers and six nursery pre-school teachers. The analysis of the collected material showed that the concepts of continuous training of technical education are related to upgrading and expansion of knowledge and conceptions of the teachers emphasized the need for change in pedagogical practice. With respect to perceptions of the impact on teaching practices of teachers, education techniques highlighted mainly the changing conceptions of children by the teachers and they, in turn, highlight the opportunities to exchange experiences with colleagues and reflect about their practices through the theory / practice relationship.

Keywords: Teacher Education. Continuing Education. Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Resumo dos termos analisados por Marin (1995, p. 14-18)..... | 22 |
| Quadro 2 - Modelos de Formação Continuada de Professores, segundo Chantraine-Demailly (1997, p. 142-145)..... | 24 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – AMBIENTE EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CEC - CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

CEDES - CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

COEDI/MEC – COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

CME - CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

FACED – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FATENE - FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE

IMPARH - INSTITUTO MUNICIPAL DE PESQUISAS, ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

LDB – LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LIE – LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PAIC - PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PMF – PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA

PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROINFANTIL - PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROFA – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

RCNEI - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

SEDUC - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ

SER – SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL

SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

UFC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL | 21 |
| 2.1 Delimitando o termo “formação continuada” | 21 |
| 2.2 Os aspectos legais da formação continuada para professoras de Educação Infantil..... | 26 |
| 2.3 Contribuições teóricas na área de formação continuada de professores..... | 34 |
| 3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 52 |
| 3.1 A abordagem e estratégia utilizada: qualitativa e estudo de caso..... | 52 |
| 3.2 Coleta e análise dos dados..... | 55 |
| 3.3 O ambiente da pesquisa: a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza..... | 59 |
| 3.4 O grupo de profissionais pesquisado: perfil das professoras e técnicas de educação e seus locais de atuação (escolas, creches e Distritos de Educação)..... | 62 |
| 4 AS FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERTADAS PELA SME NO PERÍODO DE 2005 A 2010 | 67 |
| 4.1. Oficinas Pedagógicas – 2005..... | 67 |
| 4.2. Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) – 2006..... | 68 |
| 4.3. Formações nas escolas – 2007 e 2008..... | 70 |
| 4.4. Implementação da Proposta Pedagógica – 2009..... | 71 |
| 4.5. Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC 2010..... | 73 |
| 5 AS PERCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DAS QUAIS PARTICIPARAM | 76 |
| 5.1 Concepções de formação continuada do grupo de profissionais pesquisado..... | 76 |
| a) Técnicas de Educação..... | 76 |
| b) Professoras..... | 82 |
| 5.2 Percepções do grupo de profissionais sobre os impactos destas formações na prática pedagógica das professoras..... | 87 |
| a) Técnicas de Educação..... | 88 |

| | |
|---|------------|
| b) Professoras..... | 103 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 123 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| APÊNDICES..... | 136 |
| A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 136 |
| B - Questionário para as participantes do estudo..... | 138 |
| C - Roteiro de entrevista com as técnicas de educação..... | 141 |
| D - Roteiro de entrevista com as professoras..... | 142 |
| ANEXOS..... | 143 |
| A - Divisão Regional do Município de Fortaleza..... | 143 |
| B - Projeto de Formação para professoras de Educação Infantil – 2006 – Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza..... | 144 |

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores para atuar nas salas de aula das instituições educativas brasileiras, vem sendo ponto de pauta constante nos debates acadêmicos e também nos setores governamentais. As discussões em torno desta temática não são recentes, mas vêm se intensificando nas últimas décadas, ocupando grandes espaços em periódicos, publicações acadêmicas e nas agendas das políticas públicas voltadas para o setor educacional.

Trabalhos publicados, que trazem o tema em destaque, apontam a década de 80 como o período em que professores, acadêmicos, e o Ministério da Educação (MEC) passaram a discutir com maior recorrência sobre a qualidade da formação de futuros professores. As questões levantadas colocavam ênfase nas críticas à legislação vigente e ainda à realidade que se apresentava nas instituições de formação docente (LIBÂNEO, 1999). Destas discussões surgiram diversas propostas e tendências de formação continuada, tanto na esfera governamental como nos meios acadêmicos.

Na esfera governamental a formação continuada para professores em exercício foi ressaltada como prioritária para o fortalecimento de práticas pedagógicas de qualidade para o atendimento educacional nas escolas brasileiras, em todas as etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2002). A compreensão corrente era de que esta formação se constituía como um mecanismo mais apropriado, eficaz e barato de efetivação das medidas da reforma educativa. Este entendimento fez surgir projetos em que ações de formação continuada deveriam acontecer em situações específicas, em espaços específicos, conforme propostas elaboradas a partir de demandas também específicas, deixando pouco ou nenhum espaço para as proposições de quem seria alvo destas formações, ou seja, os próprios professores.

No tocante aos trabalhos acadêmicos, estes passaram a discutir a formação continuada como uma necessidade profissional, introduzindo o conceito de desenvolvimento profissional, superando a visão dicotômica entre formação inicial e formação continuada (MIZUKAMI, 1996. NÓVOA, 1997). Nestes estudos fica claro que estas duas esferas da formação de professores precisam estar estreitamente vinculadas aos contextos de trabalho destes profissionais, dando-lhes possibilidades de refletir suas práticas, ancorados em teorias sólidas.

No decorrer dos anos esta temática vem se fortalecendo. O estudo realizado pelas pesquisadoras Garrido e Brzezinski (2006), sobre as contribuições das dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no período de 1997 a 2002 na área de formação de professores, apontam que há um crescimento significativo de publicações no período, sendo

este fato explicado pelo “momento histórico, marcado por reformas educacionais e pela preocupação da academia em relação à qualidade do ensino público” (p. 623). Elas destacam ainda que “as profundas mudanças culturais e tecnológicas da sociedade do conhecimento aumentaram a demanda social de educação com qualidade” (p. 626).

Nesta mesma perspectiva Sacristán (1999, p. 46) considera que as questões relativas à atuação e à formação docente estão no centro de amplas discussões porque se tem constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. Essas considerações reforçam a tendência, muito comum atualmente, de atrelar a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem ofertado aos alunos à formação recebida pelos professores.

O fato de conjugar formação de professores e melhoria educacional traz desafios à atividade da docência, exigindo destes profissionais habilidades e competências adequadas, pois como bem destacam Cardoso e Perez (2007, p. 15),

ensinar é tarefa de profissionais. Portanto, professores são profissionais que atuam e precisam desfrutar contextos de interlocução, acesso à informação, tempo e espaço de reflexão e planejamento para que sejam partícipes das transformações sociais.

Esta é uma ideia que precisa ser amplamente discutida nos cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, porque, infelizmente, há no senso comum, a presença de preconceitos e estigmas em relação às atividades de ensino e, por via de consequência, aos professores. A expressão: “quem sabe faz, quem não sabe ensina” pode ser característica deste preconceito. A esse respeito Imbernón (2010, p. 100) pontua que

um dos mitos na profissão docente é que “ensinar é fácil”. No entanto, ensinar sempre foi difícil, e a cada dia essa dificuldade vem aumentando, sendo até arriscada em alguns lugares. [...] A complexidade aumentou em decorrência do contexto. Quando falamos de contexto, estávamos nos referindo tanto a lugares concretos, instituições educacionais, quanto a fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho.

Este autor reforça as ideias da complexidade do trabalho docente e de que para ensinar é necessário saber, no nível teórico e no nível prático, o que se está ensinando, sendo também indispensável conhecer os processos de aprendizagem e ter habilidades para levá-los em conta no ensino.

Pesquisas e ações inovadoras têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores, entendendo que a democratização do ensino passa pela formação destes profissionais, além de contribuir com a sua valorização e melhorias nas suas condições de trabalho. Os professores devem, na busca pela sua identidade

profissional, contribuir com seus saberes específicos, seus valores, suas competências, nessa complexa empreitada, que requer condições salariais e de trabalho, formação inicial de qualidade e espaços de formação continuada (GARRIDO; BRZEZINSK, 2006).

Os debates ocorridos atualmente procuram realçar a insatisfação de gestores, pesquisadores e professores com as formas convencionais de se formar os futuros e os atuais professores. Modelos pautados em concepções baseadas na visão extremamente técnica, oriunda das discussões sobre formação de professores iniciadas na década de 80, não estão mais sendo aceitos, pois vários estudos têm ressaltado que as formações, tanto inicial quanto continuada, estão deixando lacunas na formação dos docentes, revelando-se deficitárias na tarefa de formá-los para desenvolverem suas práticas pedagógicas.

Como um exemplo destes estudos, temos a pesquisa realizada no ano de 2008, pela Fundação Carlos Chagas (GATTI, 2009) sobre os currículos e ementas dos cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior brasileiras, que respondem pela formação de professores da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A pesquisa concluiu que estes cursos não estão preparando os futuros educadores para a realidade escolar. Os resultados deste estudo apontam que há a excessiva valorização dos aspectos históricos e teóricos da profissão e que os cursos abrem pouco espaço para os conteúdos didáticos, ou seja, os conteúdos que trabalham especificamente o “quê” e o “como” ensinar, que são essenciais para que os alunos destes professores tenham uma aprendizagem significativa.

A deficiência da formação inicial, apontada no estudo da Fundação Carlos Chagas, e também em outros estudos, acarreta a necessidade de se planejar ações de formação continuada (CRUZ, 2010). Estas ações devem proporcionar aos professores a atualização sobre as mais recentes pesquisas nas didáticas das diversas áreas, além de reflexão sobre a prática, podendo ser efetivadas no ambiente escolar ou por meio de programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) ou ainda pelas secretarias de educação estaduais e/ou municipais.

Ainda em virtude de uma formação inicial deficitária, em muitas das ações de formação continuada são abordados temas que já deveriam ter sido trabalhados no curso inicial. Há, também, problemas relacionados aos critérios para a implementação dos programas, sendo oferecidos cursos de curta duração, palestras e seminários que não acompanham os progressos do professor e nem mudam a forma como ele trabalha. Programas de formação continuada, realizados com estas características, acabam por repetir os equívocos da formação inicial, não assegurando aos professores oportunidade de aprimorar o seu trabalho.

Os programas de formação continuada, é importante salientar, não são apenas tentativas de suprir eventuais falhas na formação inicial, pois ainda que essa fosse muito bem feita, dada à velocidade das mudanças no conhecimento produzido e nas próprias circunstâncias da vida social, seria imprescindível um esforço periódico e sistematizado para, pelo menos, tentar acompanhar estas mudanças, como nos faz lembrar Severino (2006, p. 67), quando diz que,

sendo o conhecimento um processo em permanente realização histórica, a formação do profissional da educação precisa ser um processo igualmente permanente, sua educação tem de ser continuada, não termina nunca, uma vez que seu objeto encontra-se igualmente em constante transformação.

Diante do exposto, nota-se que a melhoria dos processos de formação de professores requer muita ousadia e criatividade para que se construam novos e mais promissores modelos educacionais, necessários à urgente e fundamental tarefa de melhoria da qualidade do ensino. Não se ignora que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas, que precisam conjugar esforços no âmbito das diferentes esferas governamentais.

É certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa qualidade educacional, tendo consciência de que sua formação não se esgota na graduação, mas é um processo contínuo, permitindo, dessa forma, a sintonia com as exigências advindas do progresso científico e tecnológico e das transformações da vida cultural.

Compreendo que o trabalho docente deve se dá de forma significativa e desafiadora, para isso é importante construir políticas públicas que eleve os níveis de formação inicial e continuada, e também ofereça melhores condições de trabalho e carreira aos professores. Estes pontos são determinantes para repensar os programas de formação docente que tenham por objetivo melhorar as práticas pedagógicas.

Cruz (2010, p. 358), discutindo a formação continuada para professores de Educação Infantil¹, chama atenção para o fato das formações continuadas ofertadas serem pouco influentes no trabalho pedagógico por, dentre outros pontos, “não incluírem um

¹ A Educação Infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), se constitui na primeira etapa da Educação Básica. A Resolução nº 5 de 17/12/2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009) reitera o texto da LDB e estabelece, em seu artigo quinto que “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”.

trabalho mais sistemático, intencionalmente planejado e permanentemente avaliado, voltado para as atitudes e valores dos futuros professores”.

As reflexões da autora ressaltam que “em se tratando de formação voltada para profissionais que já atuam na área, é imprescindível que os temas tratados tenham estreita relação com a prática dos professores” (p. 359).

As considerações desta autora estão relacionadas à formação continuada de professoras² para a Educação Infantil, que se constitui no foco central deste trabalho. A delimitação do foco é necessária visto que as políticas educacionais voltadas para a formação docente são bastante amplas, o que faz com que não se tenha claro o que realmente se quer discutir quando se questiona a formação continuada ofertada aos docentes em exercício. Dessa forma, este estudo centra suas análises nas formações continuadas ofertadas as professoras que atuam na Educação Infantil.

No caso destas profissionais, as discussões sobre as carências na formação inicial e continuada, podem ser consideradas como casos específicos, pois o que se observa é que as formações destinadas às professoras que atuam em turmas de crianças na idade de zero a cinco anos, em muitos casos, não contemplam as questões específicas da educação dessas crianças, acarretando equívocos nas suas práticas pedagógicas.

A situação da formação inicial, vista como deficiente na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (GATTI, 2009) e em outros estudos, é ainda mais problemática quando nos detemos nas professoras que irão atuar na etapa da Educação Infantil. De uma maneira geral, os cursos de formação não abordam os conteúdos específicos necessários à educação das crianças pequenas. Especificidades estas que advém das características destas crianças.

Oliveira-Formosinho (2001c) aponta estas características como sendo, principalmente, a vulnerabilidade da criança, que requer cuidados físicos e psicológicos constantes; a globalidade de seu desenvolvimento, sendo importante considerar a criança nos níveis físico, cognitivo, afetivo e social, e ainda, a alta dependência da família, que requer um diálogo constante entre professoras e as famílias das crianças.

Esta autora explicita que a criança de zero a cinco anos é um sujeito não-fragmentável, que requer uma educação global, que reflita a sua forma integrada de aprender e desenvolver o afetivo, o motor, o social e o cognitivo. Nesta concepção o papel do professor se amplia, o que exige repensar sua formação.

² Utilizarei a palavra professora, no feminino, quando me reportar às professoras de Educação Infantil, considerando que o trabalho exercido nas instituições que atendem crianças pequenas, continua sendo, em sua maioria, efetivado por mulheres.

Formação esta que precisa ser adequada, necessitando de observações e reflexões críticas das práticas pedagógicas e ainda, pesquisa ininterrupta para repensar esta formação constantemente. Hollanda (2007, p. 24) aponta também para

a necessidade de se analisar propostas de formação que considerem os inúmeros desafios e as dificuldades enfrentadas no dia a dia da prática pedagógica destes profissionais, influenciadas pelas características do contexto sócio-educacional no qual atuam.

Este fato ressalta a necessidade de uma revisão nos diferentes aspectos desta formação, que devem enfrentar os problemas no campo institucional e no campo curricular, pois ambos precisam ser claramente explicitados.

Este trabalho pretendeu lançar um olhar reflexivo sobre as formações continuadas ofertadas no período de 2005 a 2010, às professoras de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará. Assim como a formação inicial, a formação continuada é uma necessidade destas profissionais, pois estas precisam de aperfeiçoamento permanente, visando o trabalho a ser realizado junto às crianças pequenas.

A motivação para a execução desta pesquisa veio de minha trajetória profissional e também de minha constante busca por formação acadêmica. Ambas, ao longo do tempo, me aproximaram da temática da formação de professoras para a Educação Infantil. O interesse pelo tema deve-se, aos desafios encontrados na área e à minha experiência profissional como supervisora educacional da rede municipal de ensino de Fortaleza, atuando com professores de Educação Infantil (Infantil IV, crianças de quatro anos e Infantil V, crianças de cinco anos) e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Nos planejamentos pedagógicos da escola na qual trabalho, os professores geralmente falam sobre as formações continuadas já vivenciadas. Segundo eles, as formações não são voltadas para as questões que realmente dizem respeito à suas práticas pedagógicas, ficando muitas vezes um vazio entre o que se estuda e o que se vivencia na realidade. Essas falas instigaram o desejo de melhor compreender as suas percepções sobre as formações em serviço³ que lhes foram ofertadas.

As reflexões destes professores podem ser exemplares do que vem ocorrendo nas formações continuadas ofertadas por diferentes instâncias. Elas se coadunam aos pontos expostos por Geraldini (1999, p. 215), quando analisa a descontinuidade das políticas públicas na área da formação continuada. O autor ressalta os seguintes problemas:

³ A expressão “formação em serviço” refere-se a formações que são realizadas simultaneamente com a prática profissional.

A constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévia entre os participantes; a suspensão de atividades previstas [...] em nome dos 200 dias letivos; alterações de formatação de programas e projetos [...]; a rotatividade do corpo docente nas escolas [...]; a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” [...].

Estes pontos, segundo o autor, refletem as formações continuadas que geralmente são ofertadas aos professores em exercício, sendo necessário repensá-los para o melhoramento das ações propostas, caso contrário, estas ações não produzirão efeitos significativos nas práticas pedagógicas dos professores.

O cargo de supervisora educacional oportunizou, ainda, a participação em dois cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), voltados especificamente para profissionais que atuam na Educação Infantil. O primeiro destes cursos foi o denominado Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), realizado no ano de 2006. A outra participação se deu na formação voltada para a implementação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Fortaleza, realizada no ano de 2009, sendo que, nesta formação atuei como formadora. Os programas citados serão, também, objetos de estudo desta pesquisa.

As experiências como formanda e como formadora de professores, me fez compreender que, para se efetivar uma ação docente consciente, precisamos de um constante convívio com as dúvidas e com os encontros/confrontos dos diversos saberes dos atores que compõem a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, gestores e professores). Os embates decorrentes deste convívio se constituem num desafio cotidiano em minha prática profissional, seja como supervisora ou ainda no exercício de outras funções que tive o privilégio de assumir, como vice-diretora de uma Unidade Escolar do município de Fortaleza que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

O ingresso no Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC) ampliou a oportunidade de aprofundamento de estudos e a tentativa de compreensão destes desafios. A realização das disciplinas e com a vida científica expandida, instigaram-me reflexões acerca do projeto proposto e propiciaram uma redefinição temática, dirigindo o foco da pesquisa à formação continuada de professoras para a Educação Infantil.

E foi neste sentido, procurando traduzir um pouco das reflexões sobre a atuação e a função do trabalho pedagógico de professoras de Educação Infantil trazidas de meu cotidiano que constituí a justificativa da minha proposição de pesquisa, elegendo a seguinte questão problema: “Quais as concepções de formação continuada das profissionais

(professoras e técnicas de educação) que atuam na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza e como estas profissionais percebem o impacto destas formações nas práticas pedagógicas cotidianas das professoras?”.

Para subsidiar a questão problema o objetivo geral do estudo foi analisar as concepções de formação continuada para professoras da Educação Infantil das técnicas de educação e das professoras que atuam nesta etapa da educação básica na rede municipal de ensino de Fortaleza, bem como buscar compreender como estas profissionais percebem o impacto destas formações nas práticas pedagógicas das professoras. Tendo como objetivos específicos: conhecer as ações na área de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) nos últimos cinco anos (2005-2010); analisar as concepções de formação continuada para professoras da Educação Infantil das professoras que atuam com crianças pequenas e de técnicas de educação envolvidas na coordenação desta etapa da educação na rede municipal de ensino de Fortaleza e, ainda, conhecer a percepção destas profissionais sobre o impacto das formações recebidas na prática pedagógica das professoras de Educação Infantil.

O trabalho está organizado em cinco seis seções. A segunda seção procura delimitar o termo “formação continuada”, trazendo a contribuição de autores que se debruçaram sobre o tema, explicitando, ainda, a concepção de formação continuada adotada neste trabalho. Após estas considerações, são apresentadas as contribuições de teóricos que investigam o tema da formação continuada de professores e de pesquisadores que estudam a formação docente para Educação Infantil, com o objetivo de pôr em evidência pontos que são relevantes para o planejamento e a implementação de projetos de formação de profissionais para atuar em turmas de crianças pequenas, ressaltando a especificidade desta formação. Este capítulo aborda, ainda, os marcos legais que subsidiam a formação continuada para professores de Educação Infantil no Brasil.

A terceira seção apresenta os caminhos que foram percorridos para a realização deste estudo, ou seja, qual a metodologia empregada para investigar a questão problema, em que ambientes a pesquisa foi realizada e, ainda os perfis das professoras e técnicas de educação participantes desta pesquisa.

A abordagem do trabalho é qualitativa e para caracterizá-la utilizei principalmente as ideias de Bogdan e Biklen, contidas na obra “Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos” publicada no ano de 1994. No caso da estratégia escolhida optei por empreender um estudo de caso tendo como pressupostos teóricos as ideias de Stake (2005), Yin (2002) e André (1984).

Para a coleta dos dados foram utilizados textos fornecidos pela SME sobre as formações continuadas ofertadas no período de 2005 a 2010 às professoras de Educação Infantil e ainda entrevistas semiestruturadas com técnicas de educação e professoras que atuam na rede municipal de ensino de Fortaleza, especificamente na área da Educação Infantil. Os dados foram analisados e interpretados levando em consideração os contextos de atuação das profissionais participantes do estudo que possuem áreas de atuação diferenciadas.

A quarta seção aborda as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) no período de 2005 a 2010 às professoras de Educação Infantil, caracterizando cada formação: período em que ocorreu; locais e horários; objetivos da formação, bem como os temas que foram trabalhados. Estas caracterizações foram feitas tendo por materiais de consulta textos fornecidos pela SME.

A quinta seção traz a análise das concepções de formação continuada do grupo de profissionais pesquisadas, agrupadas em dois blocos: professoras de Educação Infantil e técnicas de educação, bem como suas percepções sobre os impactos das formações das quais participaram em suas práticas pedagógicas cotidianas.

A sexta seção detém-se nas considerações finais trazendo as reflexões surgidas durante as análises das entrevistas, expressando a intenção de que as falas de técnicas de educação e das professoras entrevistadas possam ser tomadas em consideração ao se programar futuras formações ofertadas às professoras de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza.

2 DISCUTINDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

“Ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha. Implica acreditar na educabilidade de todas as crianças e construir os meios pedagógicos para concretizá-las”.

(António Nóvoa)

2.1 Delimitando o termo “formação continuada”

Abordar o tema da formação continuada de professores requer um esforço de contextualização e conceituação do termo “formação continuada”, pois é certo que as palavras, ao serem escritas e proferidas, fazem ressoar todos os seus sentidos, explícitos e implícitos. Como bem salienta Bakhtin (1999, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”.

Com esta orientação, os estudos teóricos que se debruçam sobre o tema da formação continuada de professores, procuram delimitar seus focos de análise, tomando como perspectiva a diferença das terminologias empregadas, não bastando saber quais foram utilizadas, sendo também necessária a compreensão de um conjunto de circunstâncias envolvidas na produção dos programas educacionais, o material elaborado, o público destinatário e os efeitos produzidos com estas publicações. Neste sentido, examinar os termos colocados em pauta na discussão da formação continuada de professores requer um exame também do contexto e dos autores envolvidos em suas formulações.

A orientação para delimitar o termo que emprego neste trabalho veio de estudos conduzidos por pesquisadores que visavam refletir sobre a formação docente. A primeira contribuição veio da publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), no seu Caderno de número trinta e seis de 1995, intitulado “Educação Continuada”.

Este Caderno reúne nove produções que tratam da questão da formação continuada de professores em diferentes aspectos, diferentes níveis de ensino e diferentes propostas. O texto de Marin (1995), intitulado “Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções” abre a publicação trazendo a discussão sobre os termos mais comuns encontrados, seja no discurso cotidiano nas escolas, nos trabalhos acadêmicos ou nas

políticas públicas. São eles: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada” (p.13).

O quadro a seguir resume os conceitos apontados pela autora e os tipos de programas de formação docente que são propostos dentro das referidas concepções:

Quadro 1 - Resumo dos termos analisados por Marin (1995, p. 14-18).

| TERMO | CONCEITO | TIPO DE FORMAÇÃO DOCENTE |
|---|--|---|
| Reciclagem | “Alterações substanciais no material manipulado, passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma” (p. 14). | “[...] cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (p. 14). |
| Treinamento | “[...] tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades [...]” (p. 15). | “Segundo essa perspectiva, é possível incluir, num processo educacional mais amplo, alguns automatismos fundamentais” (p. 15). |
| Aperfeiçoamento | “Tornar perfeito ou mais perfeito, acabar com perfeição, completar ou acabar o que estava incompleto, adquirir maior grau de instrução, emendar os próprios defeitos [...]” (p. 16). | Cursos tradicionais, conteudistas. |
| Capacitação | “Tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro lado, convencer, persuadir [...]” (p. 17). | “A adoção dessa concepção desencadeou, entre nós, inúmeras ações de <i>capacitação</i> visando à <i>venda</i> de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (p. 17, grifos da autora). |
| Educação Permanente Formação Continuada Educação Continuada | Colocam “como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir” (p. 18). | Os Programas de Formação implementados nestas concepções levam em consideração o desenvolvimento profissional, os saberes dos docentes e a formação em contexto. |

A autora justifica sua análise, ressaltando que “é uma tentativa de ajudar a compreensão, pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (p. 13), pois como exposto anteriormente, nas diferentes concepções de formação docente pode-se observar que os termos utilizados trazem embutidos o tipo de formação que se pretende ofertar aos professores em exercício.

Os termos apontados pela autora são usados, muitas vezes, indistintamente, em documentos e estudos que tratam do tema, como sinônimos; no entanto, carregados de significados, os vocábulos e terminologias empregadas para designar as formações oferecidas aos professores, expressam concepções diferenciadas. Como bem salienta Barbieri (1995, p. 32), “são termos equivalentes, mas não são sinônimos”.

Os termos “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem” são os que mais são apontados pelos pesquisadores como pouco adequados para denominar processos que envolvam a formação de professores, isto porque, de acordo com Marin (1995), eles trazem subjacentes concepções que não podem ser aplicados à área educacional por contradizerem a própria concepção de educação como processo. O termo defendido pela autora é o de educação continuada porque

tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão (MARIN, 1995, p. 19).

Os conceitos de formação continuada de professores discutidos pela autora chamam a atenção para o contexto em que foram construídos e com que intenções, demonstrando que estes refletem a realidade, não a criam. O que a autora evidencia é a mudança frequente de terminologia ao longo da história desta temática. Trazer a preocupação conceitual é de suma importância para que fique entendido que os conceitos podem mudar seu significado por serem produtos históricos e por isso são relativos ao tempo e espaço que foram produzidos. Deixar claro esta condição histórica do conceito é indispensável, porque isto implica compreender em que medida e em que direção às transformações históricas modificam esses conceitos.

Barbieri (1995), na mesma publicação, contribui com esta discussão ressaltando que, independente da formação inicial e da situação de trabalho do professor, este profissional precisa de continuidade em seus estudos, não podendo limitar-se apenas a ser “treinado” ou “capacitado”, mas buscando uma formação que esteja pautada na própria natureza do fazer pedagógico. Fazer este que está situado no domínio da práxis, e, portanto, é humano, histórico e inacabado.

Outra contribuição nesta direção é trazida por Candau (2003). Esta autora aponta que a formação de professores é um tema de natureza complexa, podendo ser analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões. Em suas reflexões, a autora faz uma crítica ao que denominou de perspectiva “clássica” da formação continuada de professores, onde a ênfase das formações é posta na “reciclagem”. A autora entende que “como o próprio nome indica,

‘reciclar’ significa ‘refazer o ciclo’, voltar e atualizar a formação recebida” (p. 52, grifos da autora).

Em oposição a esta perspectiva, a autora focaliza três teses que sintetizam os principais eixos de investigação na área da formação continuada de professores, sendo:

o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; [...] Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente [...] necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério [...] (CANDAUI, 2003, p. 55-56).

As teses trazidas pela autora ressaltam pontos significativos ao se pensar na formação continuada para professores, mas é importante deixar claro que privilegiar a escola como lócus de formação não significa limitar este momento em sua dimensão física. O importante a se considerar são os problemas, necessidades e desejos advindos da realidade escolar e de seus professores.

Esta pesquisa teve também como referência, as contribuições de Chantraine-Demilly (1997). A autora apresenta quatro modelos de formação docente, ressaltando as suas operacionalizações, implicações e relações com a questão da mudança das práticas profissionais do professor (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1997).

O quadro seguinte sintetiza os modelos expostos por esta autora:

Quadro 2: Modelos de Formação Continuada de Professores, segundo Chantraine-Demilly (1997, p. 142-145).

| MODELO | CARACTERÍSTICAS |
|----------------------------|---|
| Forma Universitária | Sua característica é a transmissão do saber e da teoria. Por ter caráter voluntário e pela forma de relação entre formador-formando semelhante à dos profissionais liberais-clientes. |
| Forma Escolar | Nesta forma encontram-se os programas de formação organizados por um poder legítimo, com escolaridade obrigatória. Os programas e posições são definidos pelos organizadores. |
| Forma Contratual | Caracteriza-se pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem. |
| Forma Interativa-reflexiva | Este modelo está presente nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, leva em conta o contexto e faz-se com a ajuda mútua dos formandos. |

As formações ofertadas aos docentes brasileiros que atuam nas redes públicas geralmente possuem as características do modelo escolar, pois se evidenciam como formações organizadas pelos órgãos centrais de educação (Secretarias estaduais e municipais e/ou Ministério da Educação - MEC) e trazem temas a serem trabalhados de forma geral, com um grupo previamente selecionado. A crítica feita pela autora em questão às formações neste

modelo é pelo pouco que estas iniciativas contribuem na prática pedagógica dos professores. Ela analisa que

[...] não há cliente no sentido próprio do termo, mas um ou vários decisores das regras do jogo, papel desempenhado por um ou outro sector da hierarquia. O plano de formação está previamente determinado. Os saberes a adquirir são conhecidos de antemão. As funções dos atores em presença estão definidas: os formadores são pagos para transmitir os saberes, com todo o profissionalismo exigido (no quadro de um controlo dos meios mais do que de uma avaliação dos resultados); os formandos são obrigados a adquirir os saberes. As negociações fazem-se à margem, docemente, e dizem respeito, sobretudo, ao conforto relacional de uns e de outros. (Chantraine-Demilly, 1997, p. 150, grifos da autora).

Contra-pondo-se a este modelo, a autora defende formações baseadas na forma interativa-reflexiva, pois caso seja voltada para o coletivo poderá suscitar menor resistência por parte dos professores, permitindo que os problemas encontrados no cotidiano de suas práticas pedagógicas sejam refletidos de forma autônoma, abordando estas práticas globalmente, permitindo, ainda, a criação de novos saberes profissionais. A concepção defendida pela autora será tomada por referência neste estudo, visto que também está em consonância com o quadro teórico que será discutido posteriormente.

No caso específico de formações continuadas ofertadas aos professores de Educação Infantil, a discussão de termos usados nas concepções é trazida por Cruz (1996), que também ressalta modelos de formação que desconsideram os contextos de trabalhos destas professoras. As considerações desta autora somam-se às demais citadas anteriormente, ressaltando que

um aspecto da forma como geralmente são conduzidos os cursos de formação (que, sintomaticamente, são muitas vezes denominados de cursos de reciclagem) é a desconsideração pelo que os seus alunos já conhecem (CRUZ, 1996, p. 86).

A autora chama atenção para o fato dos saberes dos professores não serem considerados quando da elaboração dos programas de formação. Este é um fator decisivo para a condução de uma formação docente que tenha em conta o contexto de trabalho e os saberes dos profissionais envolvidos.

As discussões suscitadas por estas autoras contribuíram para as análises deste estudo, que trata das concepções de formação continuada⁴ para as professoras que atuam na Educação Infantil na rede municipal de ensino de Fortaleza, procurando apreender como essas profissionais percebem esses cursos e as suas repercussões na sua prática profissional, assim como compreender as percepções das técnicas de educação responsáveis pelas formações.

⁴ Neste estudo o termo utilizado será o de formação continuada, que expressa a valorização do ato educativo, como ato dinâmico, processual e flexível.

O item seguinte propõe a discussão dos aportes legais que subsidiam a formação continuada de professores, especificamente o que está diretamente relacionado à formação continuada para professoras de Educação Infantil brasileiras.

2.2 Os aspectos legais da formação continuada para professoras de Educação Infantil

A realidade brasileira, no que concerne a formação de professoras para a Educação Infantil, é permeada por avanços, retrocessos, ideologias, aspirações, e por que não dizer, utopias. Os marcos legais na área ressaltam que esta formação é necessária e desejada, embora nem sempre o que se prescreve nas leis e outros documentos é o que se efetiva na prática. No entanto, conhecer o que estes dispositivos legais informam é passo necessário para a compreensão do que vem sendo previsto sobre a formação continuada para professoras de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual (Ceará) e municipal (Fortaleza).

As formações continuadas destinadas aos docentes brasileiros são subsidiadas por resoluções, pareceres e leis que remetem ao aspecto legal destas ações. As iniciativas governamentais tem se materializado em programas que variam desde a “capacitação em serviço” e “aperfeiçoamento”, termos encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), até a efetivação de propostas que visam a “reflexão sobre a prática” (BRASIL, 2002) e, também, a “formação permanente” (BRASIL, 2005a).

Como discutido no item anterior, as palavras não são neutras, pelo contrário, elas carregam em seu bojo as subjetividades dos grupos que fazem uso de uma língua, dessa forma, percorrer o caminho da legislação, a qual reflete os aspectos contextuais em que se amplia a representação da necessidade de processos de formação continuada, é fator imprescindível para a compreensão das formações ofertadas às professoras de Educação Infantil brasileiras.

Importante ter claro que as legislações são fruto de negociações sociais e políticas, assim, abrem espaço para as iniciativas de formação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam. Brzezinski (1999, p. 81) reforça esta ideia quando aponta que decretos, normas, resoluções e leis podem se caracterizar como manifestações “de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades advindas sobretudo de saberes que lhes são próprios.”

As discussões na área educacional, em especial no âmbito acadêmico, também são importantes propulsoras de ideias a considerar nas elaborações de legislações educacionais.

Especificamente na área da formação de professores, os últimos anos foram de intensa produção acadêmica, caracterizando incentivos relevantes na formulação de políticas públicas.

A partir dos anos 1990, em um contexto econômico, político e social, marcados por mudanças substanciais (globalização da economia, níveis crescentes de pobreza, aceleração da introdução de novas tecnologias e matérias no processo produtivo, dentre outras) são consolidadas reformas educacionais, instituídas a partir de acordos entre os países da América Latina e as agências internacionais, centradas na retórica de melhoria de qualidade da educação básica. É importante considerar que estas reformas tinham como orientação os ditames do Banco Mundial, conferindo, com isso, uma descaracterização da realidade brasileira. Como alerta Brzezinski (1999, p. 81, grifos da autora),

o Brasil tem adotado um “modelo” de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse “modelo” têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores externos das políticas educacionais, o que está longe de representar a política global de formação e de profissionalização para o magistério defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores, hoje Anfope.

A autora faz uma análise do Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que “dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”. No período em questão, este foi um documento que trouxe inúmeras discussões sobre o que se esperava dos cursos de formação inicial de professores. A leitura do artigo suscita a reflexão em torno do que os documentos oficiais expõem sobre o tema, aguçando a criticidade, característica essencial para quem se propõe a estudar a trajetória legal da formação continuada de professores.

Feitas estas considerações, detenho-me no caso específico da formação continuada para professoras de Educação Infantil. Hollanda (2007, p. 38-39) relata que

o início da preocupação do Governo com relação à qualidade do atendimento educacional oferecido às crianças de 0 a 6 anos fez-se notório a partir da divulgação da Política Nacional de Educação Infantil, em 1994, pelo MEC, bem como pela publicação de vários documentos, tais como: “Por uma Política de Formação de Profissional de Educação Infantil” (1994b); “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (1997); e Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” (1998a).

O documento citado pela autora, datado de 1994, é uma coletânea de textos provenientes de palestras realizadas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo

Horizonte, em abril daquele ano. A publicação fez parte da política que vinha sendo construída na área da Educação Infantil, tendo a participação da sociedade civil, através de palestras, congressos, debates e seminários. Foram iniciativas importantes para todas as pessoas que estavam envolvidas com a oferta de Educação Infantil no território brasileiro.

Os outros dois documentos também estão inseridos nesta política de incentivo de estratégias de articulação dos diversos setores e instituições envolvidas com a Educação Infantil, sendo que o MEC republicou recentemente o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças”, tendo uma segunda edição no ano de 2009, reafirmando a relevância de se pensar em um atendimento com qualidade para as crianças de zero a três anos.

As publicações citadas por Hollanda (2007) trazem para a discussão temas essenciais para que o atendimento educacional das crianças pequenas seja pautado por padrões de qualidade: a formação dos profissionais e os critérios de atendimento em creches e pré-escolas são importantes para o desenvolvimento e o bem estar das crianças. Destes temas, a formação dos profissionais será o foco central do presente estudo, assim, neste item abordam-se os aspectos legais sobre o tema da formação continuada de professoras de Educação Infantil.

Analisar o que nos traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) sobre formação continuada é imprescindível, pois no conjunto de reformas ocorridas a partir da década de 90, na área educacional, esta lei se evidencia como a expressão mais efetiva. A lei estipula, em seu artigo 67, que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

As obrigações do poder público nesta questão ainda são enfatizadas no artigo 80, que reza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, onde se explicita o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação à distância” (BRASIL, 1996).

Outro ponto relevante foi que a LDB, com inspiração na Carta Magna de 1988 (Brasil, 2005b), aponta a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Este foi um marco importante para que teóricos e estudiosos da educação brasileira, passassem a

discutir o tema da formação de professores, voltados para o atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos de idade, com maior recorrência.

A lei trouxe mudanças relevantes na área da Educação Infantil e também enormes desafios à formação de professores para atuar com crianças pequenas. A exigência de formação dos professores passou a ser de nível superior, admitindo como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Este preceito legal foi um avanço importante, pois anteriormente, do professor generalista de pré-escola não era exigido nenhuma formação mínima. Avanço maior pode ser apontado se pensarmos nas professoras que atuavam em creches, que geralmente não contavam com nenhuma qualificação para trabalharem nestas instituições. Com a inclusão das creches na primeira etapa da educação básica, a exigência de formação também passou a vigorar para estas professoras.

Novas demandas aos profissionais da educação foram trazidas pela LDB exigindo destes a ampliação da compreensão do trabalho docente (atividade em sala de aula, gestão da escola, elaboração de projetos, debates e decisões relativas ao currículo e a avaliação institucional). Nestas mudanças um ponto foi consensual entre estudiosos da área educacional, governantes e profissionais: se não houver um grande incentivo à carreira do magistério e também um investimento significativo na formação de professores, dificilmente ocorrerão às transformações que se deseja.

Esta diversificação das atribuições aos professores e a necessidade de adequação às reformas curriculares, bem como o desejo de melhoria do atendimento educacional brasileiro resultaram na intensificação das ações de formação continuada pelos sistemas de ensino municipal e estadual, tanto por iniciativas próprias ou articuladas e coordenadas pela política do MEC.

Em decorrência desta intensificação são publicados documentos oficiais no nível nacional que tratam da formação de professores e da qualidade do atendimento educacional para crianças pequenas. Estes documentos trazem, em sua maioria, a importância da formação continuada das profissionais de creche e pré-escola como meta para a melhoria dos processos educativos das crianças matriculadas nestas instituições escolares.

Destacam-se, dentre estes documentos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), os Referenciais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008).

No documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), o trabalho educativo com crianças pequenas é apresentado como uma necessidade na promoção de práticas de educação e de cuidados que possibilitem a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança (BRASIL, 1998, p. 17-19).

O processo de ampliação destas bases conceituais dos professores é condição para que a prática pedagógica na Educação Infantil possa ser ressignificada, dessa forma, o documento aborda o perfil do professor para trabalhar com crianças pequenas, considerando que nas instituições que atendiam essas crianças no período em que foi formulado, haviam muitas profissionais sem formação adequada, com baixa remuneração e trabalhando em condições precárias. Para o enfrentamento deste quadro, o referencial propõe

que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na *capacitação e atualização permanente e em serviço* de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade (BRASIL, 1998, p. 39, grifos meus).

Fica claro que a formação dos professores é um ponto que deve ser pensado com cuidado e responsabilidade para que seja feita em bases sólidas (formação inicial) e com uma adequada formação continuada, que possa melhorar a qualidade das práticas pedagógicas dos docentes de Educação Infantil.

O termo “formação continuada” é usado no documento, especificamente na página 67 do volume 1, e é posto como sendo um aspecto relevante para o bom desenvolvimento do projeto pedagógico das instituições de Educação Infantil. A ideia exposta é que

o coletivo, segundo as características apontadas acima, não pode prescindir da *formação continuada* que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica. Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho [...]. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (BRASIL, 1998, p. 67-68, grifo meu).

Os Referenciais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), trata da formação de professores para a Educação Infantil e também para os primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. Fruto de debates entre diferentes atores educativos, no documento consta a posição de que a formação continuada deve

[...] propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 2002 p. 70).

O documento faz uma clara ligação entre os níveis de desempenhos dos alunos e a formação de professores, mas assume também que este não é o único fator responsável por estes níveis. Ele ressalta que a formação docente se constitui “como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação” (p. 26). E aponta que “além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de *formação continuada* [...]” (p. 26, grifo meu).

Para melhor exprimir a especificidade da área de Educação Infantil e da formação de professoras para atuar com crianças pequenas, outras publicações oficiais foram elaboradas. Como exemplo há os documentos denominados de Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008).

Na “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação” são explicitadas as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias a serem implementadas pelos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na área da Educação Infantil. Dentre as ações propostas encontra-se a formação continuada dos professores.

As diretrizes deste documento ressaltam que “a formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (p. 18). Este trecho ressalta o direito à formação continuada para os professores de Educação Infantil como fator de desenvolvimento profissional e salarial, devendo para isso ser assegurada pelos sistemas de ensino aos quais compete esta etapa da educação básica.

Além das diretrizes, o documento traz, ainda, entre os objetivos que pretende alcançar na área da Educação Infantil, a formação continuada, como ponto a ser considerado na garantia da “valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério” (BRASIL, 2006, p. 20). O documento expõe a meta de

colocar em execução programa de formação em serviço, em cada município ou por grupos de município, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como para a formação dos funcionários não-docentes (BRASIL, 2006, p. 22).

Para a execução destas metas, o documento prevê como estratégia o apoio técnico e financeiro às secretarias estaduais e municipais de educação na promoção de programas de formação continuada por parte do Ministério da Educação (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008), discute questões sobre a qualidade na educação e mais especificamente, a qualidade do atendimento educacional na Educação Infantil. O documento ressalta que a discussão em torno da qualidade educacional deve considerar o contexto. Chama atenção para o fato de o contexto brasileiro ser marcado por diferenças sociais, econômicas, de discriminações de etnia, gênero, de contrastes entre a cidade e o campo e entre as regiões do país (BRASIL, 2008). Estas características da sociedade brasileira acarretam demandas e desafios às escolas e aos professores.

As exigências do contexto se somam aos reflexos das mudanças sociais e culturais sobre as expectativas e motivações das crianças, adolescentes e jovens atendidos pelos sistemas escolares. A Educação Infantil insere-se neste cenário, pois esta etapa da educação brasileira também possui demandas complexas.

No caso da educação de crianças pequenas, a complexidade advém, não somente da inserção das novas gerações num mundo contemporâneo extremamente complexo, como também pelas mudanças ocorridas na escolarização destas crianças no Brasil nos últimos anos. A forma como ocorreu, e vem ocorrendo, a incorporação das creches aos sistemas escolares, a ampliação da escolaridade obrigatória de oito para nove anos, a recorrente adultização das crianças, apontam para um horizonte onde as polêmicas são muito mais frequentes do que as certezas. A reflexão sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil, por ser tomada como um dos fatores de qualidade para a melhoria do atendimento educacional nesta etapa da escolarização é um passo necessário para a compreensão e a discussão dessas mudanças.

Em âmbito estadual, um documento importante que norteia as ações das instituições de Educação Infantil no Sistema de Ensino do Ceará é a Resolução nº 361/2000, do Conselho de Educação do Ceará (CEC). Referindo-se ao professor de Educação Infantil Hollanda (2007, p. 59) afirma que

esta resolução, além de ser inovadora no que se refere aos dispositivos legais estaduais referentes à formação específica destes profissionais, foi implementada a partir das contribuições da sociedade civil [...].

A referida resolução regulamenta a formação específica para o professor de Educação Infantil em consonância com o que preconiza a LDB no Título IX, Das disposições

Transitórias, Art. 87, § 4º, onde consta que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Dessa forma, o CEC expõe as condições mínimas para a habilitação dos docentes no âmbito da Educação Infantil, incluindo, nos programas dos cursos em nível médio e superior, conteúdos que abordem as seguintes temáticas:

a) desenvolvimento da criança; b) histórico, concepções e funções da Educação Infantil; c) estratégias de organização do espaço e dos materiais, no âmbito da Educação Infantil; d) concepção e estrutura curricular específicas para a Educação Infantil, nelas incluídas as didáticas especiais (CEC, 2000).

A resolução inclui, ainda, na elaboração das Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil, que estas explicitem “programa de formação continuada do quadro técnico-docente, discriminando-se o planejamento das ações e a modalidade *em serviço*” (CEC, 2000, grifos do documento). O documento reitera a relevância da formação continuada de professoras e também de técnicos (gestão, supervisão, coordenação) como fator importante para o credenciamento das instituições e autorização de programas e cursos da Educação Infantil.

No caso do município de Fortaleza, há ainda outro documento que regulariza as instituições que ofertam a etapa da Educação Infantil: a Resolução nº 002/2010 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME). Esta resolução fixa normas para o ato de criação, credenciamento e autorização de funcionamento de instituições públicas e privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza. Considerando os principais dispositivos legais na área educacional (Constituição de 88, LDB, Plano Nacional de Educação – PNE, dentre outros) o documento reitera a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, sendo direito da criança de zero a cinco anos e dever do Estado.

No que concerne à formação docente, a resolução do CME em seu Capítulo IV, Dos Profissionais da Educação, deixa claro que o responsável direto por qualquer agrupamento de crianças é o professor de Educação Infantil e que este deve possuir formação em curso de nível superior em Pedagogia, de preferência com estudos específicos em Educação Infantil ou ainda em curso de nível médio na modalidade Normal (CME, 2010).

Para o caso da formação continuada destes profissionais, a resolução preconiza que

as entidades mantenedoras devem se responsabilizar, promover e incentivar a participação dos(as) professores(as), *em programas de formação continuada*, alicerçados na Proposta Pedagógica da Instituição e nas *particularidades das crianças atendidas*. Tais programas podem ocorrer tanto na própria instituição quanto fora dela, por meio de estudos, reflexões compartilhadas, orientações

pedagógicas, assessorias, cursos, intercâmbios, seminários, simpósios, dentre outras modalidades alternativas (CME, 2010, grifos meus).

O documento é bastante claro quando aponta que as particularidades das crianças atendidas devem ser levadas em consideração quando da elaboração e da implementação de programas de formação continuada aos professores que irão atuar com estas crianças. Este é um ponto que defendo no decorrer deste trabalho.

As determinações contidas nos documentos citados expõem claramente o perfil de professor que se deseja para atuar na Educação Infantil, sendo, portanto, um dos pontos para uma maior valorização do profissional que se dedica à educação da criança pequena, mas é imprescindível que estes avanços legais sejam postos em discussão nas instituições de Educação Infantil, nas organizações governamentais e na sociedade civil para que não se transformem em letra morta, mas que sejam usados para realmente melhorar as condições de profissionalização dos docentes de Educação Infantil e conseqüentemente, melhorar as condições de atendimento às crianças pequenas.

2.3 Contribuições teóricas na área de formação continuada de professores

“A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.”
(António Nóvoa)

As referências teóricas que subsidiaram este estudo estão centradas na área de formação de professores, tanto no âmbito da formação docente em geral (para todas as etapas e modalidades da educação), como também no caso específico da formação de professoras para a Educação Infantil. Estas referências demonstram ter em comum, a preocupação com os rumos da educação oferecida as crianças, jovens e adultos, e também com a formação docente, bem como com os caminhos tomados pelas políticas educacionais nesta área. As ideias ressaltam a perspectiva de que a formação de professores deve se dar em bases teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e relevância social.

As concepções sobre formação continuada de professores, em âmbito geral, têm por base as ideias de António Nóvoa (1997; 1999) e Gimeno Sacristán (1995). Para o caso específico da formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil, as ideias de Júlia Oliveira-Formosinho (2001a; 2009), foram tomadas como suporte teórico no decorrer deste estudo. Estes autores abordam temas em comum sobre a formação continuada de

professores, privilegiando perspectivas que fazem a ligação da prática docente aos contextos de trabalho.

António Nóvoa chama atenção para o fato da formação de professores ocupar espaço central nos debates educacionais, sendo que estes debates são travados a partir de uma determinada visão ou projeto da profissão docente. Diante disso, o autor alerta que

é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1997, p. 23).

O autor defende que a formação de professores é o local onde se produz a profissão docente, sendo mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, portanto o momento chave da socialização e da configuração profissional (NÓVOA, 1997). Com este entendimento, argumenta que a construção da formação de professores deve acontecer por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, ressaltando que o processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Para o autor, a formação continuada deve fornecer meios dos professores terem autonomia de pensamento, facilitando a autoformação participada. Ressalta que

estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais [...] (NÓVOA, 1997, p. 25).

O autor destaca o componente pessoal da formação de professores, mas considera que este desenvolvimento deve ser construído por meio da interação com a dimensão profissional, permitindo que os professores apropriem-se de seus momentos de formação e deem-lhes sentido na história de suas vidas (NÓVOA, 1997).

Para ocorrer o desenvolvimento profissional, o autor destaca que as práticas de formação de professores precisam ter como referência uma dimensão coletiva, que contribua “para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (p. 27). Significando que, os programas de formação continuada, precisam valorizar e estimular a autonomia e a reflexividade, para que eles possam assumir responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Estes são pontos relevantes ao se construir os programas de formação docente, tomando em consideração a realidade escolar, que como bem salienta Nóvoa (1997, p. 27, grifos do autor), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

Júlia Oliveira-Formosinho (2009) comunga com as ideias de Nóvoa, privilegiando as perspectivas de formação docente que fazem ligação da prática dos professores aos contextos, deixando de lado as perspectivas que estudam o desenvolvimento individual. Para esta autora, o desenvolvimento profissional supera as dicotomias existentes entre formação inicial e continuada, sendo que os dois enfoques, formação continuada e desenvolvimento profissional “são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida” (p. 225).

Articulado ao desenvolvimento pessoal e profissional está o desenvolvimento organizacional. Este também é um tema comum entre António Nóvoa e Júlia Oliveira-Formosinho. Estes autores consideram vital para a formação dos professores a relevância dos contextos nos quais as práticas pedagógicas ocorrem. Para Oliveira-Formosinho (2001b, p. 31) “o desenvolvimento profissional é um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto”, revelando, assim, a necessidade de promover este desenvolvimento inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente. A autora segue seu pensamento destacando que “o problema da participação dos professores – de cada professor e do grupo todo – é parte integrante deste processo de desenvolvimento contextual – individual e organizacional” (p. 31).

Por sua vez, Nóvoa (1997) ressalta que a formação continuada deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação continuada já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. De acordo com este autor “para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (p. 29).

A escola, nestas abordagens, é vista como um espaço de aprendizagem cooperativa entre professores, que poderão ter momentos de formação baseados no diálogo e na reflexão com seus pares. Porém, é importante ressaltar que, a formação neste modelo, não é realizada somente na instituição escola. Tomar a escola como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional significa que os programas de formação devem ser organizados a partir dos problemas da escola e de seu projeto educativo. Formação docente exige partilha,

portanto deve considerar o coletivo da instituição e também dispositivos de acompanhamento pedagógico. Nessa perspectiva, a escola, enquanto espaço de desenvolvimento profissional permanente, deve ser transformada através do empenho de seus professores e estes não podem mudar sem a transformação das instituições em que atuam (NÓVOA, 1997; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001b; 2009).

Em outro artigo de António Nóvoa, o autor discute o excesso de discursos na área educacional, ressaltando a formação inicial e continuada de professores como sendo um dos pontos nos quais especialistas internacionais mais dedicam atenção. Sendo que

as medidas propostas insistem nos sistemas de “acreditação” (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais (NÓVOA, 1999, p. 14, grifos do autor).

Estes modelos de formação não veem surtindo efeitos nas práticas pedagógicas dos professores em exercício. O autor destaca que há uma oscilação entre os discursos, que ora insistem na formação inicial, ora na formação continuada, mas, trazem em comum, o que denomina de “tendência clara para a escolarização e academização”. O autor reclama uma formação de professores baseada em processos que valorizem os saberes dos professores, com dimensões que englobem

as abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação [...] (NÓVOA, 1999, p. 18, grifo do autor).

As considerações de Nóvoa (1999) remetem para a formação continuada de professores que possa contemplar as dimensões citadas anteriormente. Dentro dessa lógica, os programas de formação de professores precisam ser construídos através da valorização das experiências de todo o ciclo de vida dos professores. Para o autor a profissão de professor deverá ser qualificada, tendo, de preferência, um estatuto universitário, deverá basear-se num processo formativo marcado por formas de aprendizagem ao longo da vida e ser uma profissão baseada em processos de trabalho em parceria.

Oliveira-Formosinho (2009) sintetiza as contribuições de Nóvoa na área de formação de professores, citando, os enunciados de princípios orientadores que este autor apresentou no primeiro congresso português que teve como objeto de reflexão a formação continuada. São eles:

A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem preferencialmente “formações formais”, mas que procurem investir do ponto de vista educativo às situações escolares; A formação contínua deve valorizar as actividades de (auto)formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado; A formação contínua deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores; A formação contínua deve incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva cooperação institucional; A formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e nas redes de trabalho que já existem no sistema educativo português, investindo-as do ponto de vista da sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controlo e de enquadramento” (Nóvoa, 1991 *apud* Oliveira-Formosinho, 2009, p. 259, grifos do autor).

Estes princípios trazem práticas de formação continuada que estão em consonância com que defendem Oliveira-Formosinho e Nóvoa para que haja, nas formações ofertadas aos docentes em exercício, um real desenvolvimento profissional que possa valorizar estes profissionais e verdadeiramente contribuir para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

Contribuindo com estas reflexões Sacristán (1995) chama atenção para o fato dos professores serem chamados, de forma cada vez mais intensa, a assumir responsabilidades educativas e de gestão fora da sala de aula. O autor ressalta que

grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas actuações, desenhando ou projectando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação (SACRISTÁN, 1995, p. 64).

Estas considerações demonstram, assim como o faz Nóvoa (1999), que no discurso pedagógico, os professores são “hiper-responsabilizados” em relação à questão da qualidade do ensino, gerando consequências diretas na construção do que ele denomina de profissionalidade docente. Para Sacristán (1995, p. 65) este termo comporta “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, sendo determinante para o debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, “remetendo para o tipo de *desempenho* e de *conhecimento* específicos da profissão docente” (p. 65, grifos do autor).

A construção de programas de formação continuada, dentro desta conceituação, deve abordar não só os aspectos técnicos da profissão, mas também, as dimensões pessoais e culturais. Partindo da discussão sobre a função social do professor (marcada por diferentes concepções de grupos sociais distintos e valores dominantes), o autor faz observações sobre a formação de professores, ressaltando alguns pontos que devem ser tomados em consideração:

a indefinição de funções, num quadro cada vez maior de responsabilidades; as produções dos conhecimentos que os professores trabalham, nas quais não participam e o contexto real da ação docente (SACRISTÁN, 1995).

A indefinição das funções dos professores, de acordo com Sacristán (1995), é fruto da evolução da sociedade. Os professores precisam responder, muitas vezes de forma rápida, às crescentes aspirações educativas originadas das expectativas dos diferentes atores educacionais (pais, alunos, os próprios professores, gestores, comunidade). Este fato amplia a função social do professor conduzindo a esta indefinição.

No caso dos professores que estão atuando nas salas de aula, os conhecimentos com os quais trabalham, não são produzidos por eles, que também não determinam quais estratégias de ação irão utilizar, gerando a necessidade de maior compreensão da prática educativa e das consequências desta prática no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente (SACRISTÁN, 1995).

Para o autor, “a caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da actividade pedagógica, constituem factores de desprofissionalização do professorado” (p. 72). Estes fatores afetam a profissão docente e são limitadores da autonomia dos professores, regulada por questões de ordem política e histórica.

Pensar a formação de professores em exercício, como já referido anteriormente, requer tomar em consideração o contexto no qual estes professores trabalham. Assim como António Nóvoa e Júlia Formosinho, também Gimeno Sacristán, destaca esta perspectiva como sendo crucial para o desenvolvimento profissional dos professores. Este autor ressalta que

esta dependência dos profissionais relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais. E é neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

O autor aborda, neste trecho, a relevância de se tomar as situações de trabalho dos professores como base para as mudanças das práticas de ensino. Essa ideia coaduna-se com as contribuições de Nóvoa (1997) e de Oliveira-Formosinho (2001a) quando estes ressaltam o desenvolvimento organizacional como fator de desenvolvimento da profissão docente. O enfoque dos autores é tomar a escola como ponto de partida para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a formação de professores.

A formação clássica, apontada por Nóvoa, Sacristán e Júlia Oliveira-Formosinho, como sendo acadêmica e escolarizada, mesmo aquela que é produzida junto com os formandos, através de um levantamento de necessidades e de propostas de conteúdos de formação, é instrumental, consumista e dirigida à capacitação individual. Esta atividade formativa tem pouco impacto na mudança das práticas e dos contextos de trabalho, e por isso é pouco eficaz quando está presente a necessidade de se produzirem mudanças organizacionais.

A formação em contexto, ao contrário desta ótica, apela a novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho, ressaltando o trabalho em equipe, tendo em consideração a organização no seu todo, desenvolvendo uma comunidade de aprendizagem permanente, através das situações profissionais, no quadro da organização (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001a).

Este modelo pressupõe modos de formação abertos, integrados no trabalho participativo e que favorece a autoformação. Contempla a dimensão individual, mas também a dimensão coletiva e interativa resultando numa aprendizagem organizacional. É esta articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação centrada no contexto organizacional que torna possível a realização simultânea de mudanças individuais e coletivas. Neste âmbito se valorizam os processos participativos onde os professores se formam e se desenvolvem interagindo com os seus pares, num exercício de partilha de experiências, troca de conhecimentos, descoberta de saberes compartilhados e comprometidos com um projeto de transformação individual e coletivo ou institucional.

Oliveira-Formosinho (2001a) abordando mais especificamente a formação de professoras para a Educação Infantil ressalta que esta formação é de grande relevância para a melhoria da qualidade educacional e do atendimento oferecido às crianças pequenas. Na apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto Infância⁵, a autora destaca que “um dos aspectos consensuais de definição da qualidade é a (elevada) formação das educadoras de infância” (p. 15). Como os autores citados anteriormente, esta autora elege a escola como espaço privilegiado da formação dos professores, porém, ela alerta que é necessário evitar alguns equívocos quando da aplicação da expressão “centrada na escola”.

⁵ Projeto desenvolvido de 1991 a 2001 por uma equipe de professores pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e de professores de Educação Infantil especializados. Denominado de “Projecto Infância: Contextualização de Modelos Pedagógicos e Curriculares de Qualidade” tinha como objetivos a investigação, intervenção e formação no âmbito da formação de professores de Educação Infantil. Este projeto foi coordenado por Júlia Oliveira-Formosinho (ver Oliveira-Formosinho, 2001a).

Os equívocos apontados pela autora são que este tipo de formação não significa que esta aconteça, necessariamente, no espaço físico da instituição. Ela explicita que “a escola concebida como uma fortaleza é uma escola que vira costas às diferentes populações que diz servir” (p. 35). Outro equívoco é fazer desta formação um local onde os professores são ouvintes passivos, acentuando que “não é por se deslocarem as conferências da universidade para a escola que se consegue automaticamente uma maior participação dos professores” (p. 34). O terceiro equívoco seria fazer da formação um espaço voltado apenas para os professores. A autora ressalta que

o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles que os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001b, p. 35).

A autora defende que a formação centrada na escola é uma reação contra a ineficácia da formação inicial recebida, é uma necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores e é ainda uma rejeição da prevalência do especialista estranho à escola. Neste cenário, de formação em contexto, os profissionais são envolvidos na produção das mudanças e desafiados a reconstruir, a cada dia, a sua própria prática, ampliando os saberes e aperfeiçoando seus desempenhos.

O desenvolvimento profissional das professoras de Educação Infantil insere-se nos pressupostos anteriormente apresentados. A especificidade da criança pequena é ressaltada, conferindo ao desenvolvimento deste grupo profissional uma particularidade própria que é, entre outros aspectos, o resultado das políticas educativas definidas para a infância e que condicionaram a história da profissão.

A profissionalidade das professoras de Educação Infantil, de acordo com a autora, tem algo de comum com os outros professores, mas também possui muitos aspectos diferentes. Como a autora se refere

estes aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância [...]. Estas características de diferenciação não anulam as semelhanças, mas é natural que, para comprovar a singularidade da profissionalidade das educadoras de infância, nos centremos nas diferenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001c, p. 80-81).

A autora acentua as características específicas das professoras de crianças pequenas, situando-as, basicamente, em três níveis: “características da criança pequena; características dos contextos de trabalho e respectivas missões; características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras” (p. 81).

Ao nível das características da criança pequena, ela chama a atenção para a globalidade da educação da criança, uma vez que esta aprende e se desenvolve de forma integrada, não se podendo separar o aspecto afetivo, do social, do motor e do cognitivo. A criança e as relações que ela estabelece com o mundo e os contextos de vida são geradores de aprendizagens e de desenvolvimento. Estas aprendizagens não são compartimentadas nem disciplinares, elas acontecem de forma global e integrada e de modo holístico. Devido a isso, o papel da professora de Educação Infantil é ampliado a todas as necessidades das crianças, não se podendo definir fronteiras em termos de especificidade disciplinar ou balizar o domínio de conhecimento profissional.

Outra característica da criança pequena é a sua vulnerabilidade. O fato de serem frágeis e imaturas faz com que as crianças dependam do adulto numa série de cuidados e rotinas. Como consequência, a vulnerabilidade (física, psicológica, emocional, social) da criança exige da profissional uma atividade que constitui mais um fator de diferenciação. A profissão está conectada com a satisfação dos aspectos afetivos e emocionais das crianças porque dessa satisfação depende o desenvolvimento e o equilíbrio da criança pequena. Exige-se, então, da professora de Educação Infantil, um saber-fazer profissional que compreenda a vulnerabilidade, que não significa incapacidade da criança, mas sim um aspecto a ser considerado na sua educação, e identifique as necessidades das crianças para assegurar respostas convenientes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001c).

No que diz respeito às características dos contextos de trabalho e respectivas missões, Katz e Goffin (1990 *apud* Oliveira-Formosinho, 2001c, p. 84), consideram que uma das características específicas da Educação Infantil é a de possuir uma grande diversidade de ideologias educacionais ou de visões sobre a sua missão. Este fato resulta, particularmente, da falta de atenção dos Governos relativamente a esta etapa da educação e que se revela, neste contexto, na ausência de um currículo oficialmente aprovado em muitos países (o que não acontece com outras etapas da educação) e na sua não obrigatoriedade.

No Brasil o Governo elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que orientam as opções expressas nas propostas pedagógicas de cada instituição que atende crianças pequenas. No caso brasileiro, os professores devem planejar suas ações com base nos princípios e fundamentos trazidos pelas Diretrizes citadas.

Kohlberg e Mayer (1972) *apud* Oliveira-Formosinho (2001c), também ressaltam a ideia de que, no cenário de diferentes visões e missões da Educação Infantil, estão criadas as condições para o surgimento de uma diversidade de ideologias educacionais. Como tal, nesta

etapa da educação básica, existem contextos de trabalho com missões diferenciadas e que afetam a profissionalidade do grupo docente, pois o contexto onde se trabalha é importante para caracterizar a profissão, é importante para o bem-estar profissional, como aludem Bertram e Pascal (1997) também citados por Oliveira-Formosinho (2001c, p. 84) e é um fator importante na valorização social da profissional e da profissão.

A grande diversidade de contextos de trabalho e com missões diferenciadas, que influenciam claramente o trabalho das professoras de Educação Infantil, constituem um aspecto marcante desta profissão e determinam, em grande parte, a condição docente destas profissionais nomeadamente em aspectos relativos aos processos de trabalho, tarefas e papéis e, conseqüentemente, destinam o estilo de interação que o adulto estabelece com as crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001c).

Devido ainda à especificidade da educação da criança pequena, o processo educativo, nesta área, caracteriza-se por se centrar mais no educando do que no educador, como se refere Silva (1991) *apud* Oliveira-Formosinho (2001c, p. 87), e deste modo, é usual dar prioridade “à interação iniciada pela criança como base ou elemento importante do processo educativo [...]”. Este é mais um elemento diferenciador, como sugere a autora, da profissionalidade das professoras de Educação Infantil relativamente aos outros professores.

As exigências de interações com as famílias, os auxiliares de educação, funcionários da escola, assistentes sociais, psicólogos, dentre outros profissionais, fazem parte do cenário das relações da professora de Educação Infantil, o que confere mais uma especificidade a esta profissão e que contrasta com os docentes de outros níveis. As professoras de Educação Infantil, segundo a autora, valorizam estas interações ao ponto de estabelecerem, quando é necessário, relações com professores do ensino básico, dirigentes comunitários, autoridades locais e outros agentes. E, na procura de maiores níveis de qualidade, chegam a estabelecer relações, não só com estes atores, mas também com estagiárias dos cursos de formação ampliando o seu relacionamento ao nível da universidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001c).

A integração dos serviços para as crianças e as suas famílias amplia, também, o domínio das interações destas profissionais e requer das mesmas uma enorme diversidade de atividades e complexidade de tarefas. Estes são mais alguns dos aspectos a acrescentar à abrangência de papéis da professora de Educação Infantil e que se situam na essência da sua profissionalidade. Nas palavras da autora pode-se dizer que “a profissionalidade da educadora de infância se situa no mundo da interação e que aí desenvolve papéis, funções, atividades, interfaces” (p. 89). Nos marcos legais brasileiros concernentes a área educacional, como por

exemplo a LDB, é posto em destaque a relação entre instituição e famílias como sendo uma das especificidades da Educação Infantil.

Considero que é por meio das relações sociais e das práticas das instituições nas quais se inserem que as crianças compreendem o mundo e a si mesmas, assim, os professores que atuam com crianças pequenas são chamados a pensar sua prática numa perspectiva crítico-reflexiva, sendo que esta abordagem deve fornecer-lhes elementos para a construção de práticas educativas pautadas na singularidade desta fase da vida humana.

As considerações dos teóricos abordados (NÓVOA; JÚLIA FORMOSINHO; SACRISTÁN) subsidiaram as ideias presentes neste estudo em torno da formação continuada de professoras para a Educação Infantil. Pretende-se contribuir para o debate acerca desta formação, oferecendo informações que alimentem a ideia de que, para o trabalho com crianças pequenas, há a necessidade de formação específica da profissional que atua com estas crianças, não deixando de considerar todos os desafios impostos aos docentes na atual conjuntura educacional.

Para o enfrentamento destes desafios a construção da profissionalidade docente deve se dar numa base de compromisso pessoal e de valores para que a profissão docente, seja ela para a Educação Infantil ou para outras etapas da educação, adquira prestígio perante a sociedade e possa de fato elevar a qualidade do atendimento educacional às crianças.

Nas discussões realizadas em torno do tema da formação continuada de professores, tanto por pesquisadores como por profissionais da área educacional, e também exposto nos dispositivos legais, é consenso que nenhum fator tem mais influência nas aprendizagens, no desenvolvimento e no bem estar das crianças do que o professor. Estudos apontam que, quanto mais bem formado é o profissional, melhor será o resultado de seu trabalho (MACHADO, 1998; KRAMER, 2005; KIEHN, 2007). Relatórios nacionais e internacionais destacam o importante papel que os professores desempenham em relação às possibilidades de aprendizagem das crianças.

O impacto da formação dos professores na sua atuação junto às crianças deve ser tomado em consideração ao se pensar em programas de formação continuada. Estes programas, que vêm se apresentando na realidade brasileira de formas variadas (seminários, palestras, cursos rápidos, oficinas etc.), revelam, muitas vezes, um contraste entre os recursos despendidos para a formação e a pouca alteração na prática docente e aprendizagem do aluno.

Como bem salienta Geraldi (1999, p. 207), a formação continuada de professores comumente oferecida aos docentes brasileiros, considera que os conhecimentos a serem

trabalhados são “uma mercadoria a ser trocada, repassada, transmitida de um a outro; um objeto que existe independentemente das mãos – ou mentes – em que repousa”.

A concepção de formação continuada exposta neste trecho, visivelmente engessada numa perspectiva de conhecimentos absolutos e descontextualizados, traz à tona a preocupação com os modelos de formações continuadas oferecidas aos professores. Nesta perspectiva, os conhecimentos trabalhados não modificam a prática docente e não atingem o objetivo de prover um ensino de qualidade.

Nas discussões nessa área, as formações voltadas para as professoras de crianças pequenas tomam como base as mudanças observadas na concepção de Educação Infantil, principalmente após a promulgação da LDB nº 9394/96. Estas mudanças suscitaram o aumento das publicações acadêmicas que ressaltam o papel da professora que trabalha com crianças de zero a cinco anos.

As reflexões buscam caracterizar a atuação docente desta profissional, considerando as especificidades do desenvolvimento da criança atendida, deixando evidente que cuidado e educação são indissociáveis nessa fase da vida (KRAMER, 1994; CRUZ, 1996; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001c; KISHIMOTO, 2008). As mudanças de concepção sobre o papel da Educação Infantil, decorrentes destes estudos e dos dispositivos legais vistos anteriormente, põem em evidência a formação desejada para que o atendimento à criança pequena promova a aquisição de novas aprendizagens, seu desenvolvimento e o seu bem estar. Gomes (2009, p. 46) questiona:

Quem seria o profissional apto para atender à multiplicidade e à complexidade de situações presentes nesses ambientes institucionais, acompanhando as alterações que vêm ocorrendo na formação de professores em geral, na função social da Educação Infantil em uma sociedade de mudanças rápidas como a atual, e capaz de fazer frente à criança real de hoje?

Para responder a este questionamento a autora alerta que há alguns pontos que devem ser tomados em consideração, como por exemplo, a importância da articulação entre teoria e prática durante a formação inicial, tendo como suporte as relações interinstitucionais e colaborativas entre as universidades e as instituições de educação básica (GOMES, 2009).

O estudo das concepções de formação continuada das técnicas de educação e das professoras que atuam na Educação Infantil, na rede municipal de ensino de Fortaleza, e a análise de suas falas sobre o impacto destas formações nas práticas pedagógicas das professoras, poderão contribuir para a maior compreensão das ações de formação continuada oferecidas às docentes que trabalham com crianças pequenas neste município.

As professoras em suas práticas cotidianas tomam decisões que são baseadas em determinados valores e perspectivas sobre os processos de ensino e aprendizagem, bem como as técnicas de educação envolvidas com a formação continuada de professores também possuem valores e perspectivas próprias. Estas decisões incidem sobre os modelos de formação continuada adotados. Como aponta Sacristán (1995, p. 82),

em educação, não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de conseqüências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite.

Estas considerações são relevantes para a compreensão das concepções sobre formação continuada e sobre o impacto que estas formações têm na prática profissional de professoras de Educação Infantil. A reflexão sobre estes pontos se constitui em exercício necessário na busca por melhorias na área de formação continuada para professoras que trabalham diretamente com crianças de zero a cinco anos de idade.

Como aponta McBride (1989) *apud* Nóvoa (1997, p. 29), a formação profissional deve ser “encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”, por outro lado, buscar compreender os entendimentos sobre esta formação das profissionais pesquisadas (técnicas de educação e professoras de Educação Infantil) é um exercício necessário para a construção e elaboração de programas de formação continuada que leve em conta as reais necessidades das professoras e das crianças atendidas por elas.

Para subsidiar as reflexões em torno do problema abordado neste estudo, há publicações que contribuíram para a elucidação dos fatores que envolvem a formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil. Dentre estas contribuições destaco as de Cruz (1996; 2010), Kishimoto (1999; 2008), e Kramer (1994; 2005; 2007).

Cruz (1996) aborda a questão da formação inicial e continuada das professoras de Educação Infantil, chamando atenção para o fato de que uma nova concepção de Educação Infantil, advinda das mudanças ocorridas na área após a Constituição de 1988, e também pelos processos de lutas e discussões ocorridas nos diferentes segmentos da sociedade civil, colocou em pauta a formação das profissionais que trabalham com crianças pequenas. A autora destaca, em suas considerações, o conteúdo e a metodologia necessária para esta formação. Ela propõe o encontro de conteúdos de formação ampla e específica, sistematizando os conhecimentos que devem fazer parte da formação da profissional de Educação Infantil. Aponta, ainda, dois grupos, que devem estar intimamente relacionados:

informações referentes à criança e sua família (desenvolvimento infantil, contexto cultural e social das famílias, história, valores, costumes) e conteúdos relativos ao trabalho com as crianças na instituição (o contexto histórico e o atual do atendimento à infância; linguagem, matemática, ciências, artes e atividades físicas; programação, planejamento, organização do espaço e dos materiais; avaliação; nutrição, saúde, primeiros socorros; a legislação sobre crianças e sobre o funcionamento de creches e pré-escolas).

A autora destaca a importância do trabalho do profissional na instituição junto à família e a necessidade das professoras desenvolverem habilidades e competências, dentre as quais confere especial destaque à capacidade de observação da criança pequena pelo adulto, a fim de torná-lo capaz de compreender o ponto de vista infantil.

Sobre a questão da formação continuada, a autora explicita que

[...] além de contribuir para uma preparação adequada aos profissionais, cursos de formação continuada também poderiam constituir elementos importantes para a definição de uma carreira profissional, com níveis de competência delimitadas e faixas salariais diferenciadas (CRUZ, 1996, p. 83).

Este é um enfoque que privilegia a adequada formação das profissionais que atuam na Educação Infantil para que estas sejam valorizadas e possam contar com uma carreira profissional que contemple salários, estabilidade e progressões, fatores importantes para o bom desenvolvimento do trabalho docente.

Em 1996, ano em que foi promulgada a LDB nº 9.394/96 e ano de publicação do artigo da autora citada, havia no Brasil um contingente considerável de professoras de Educação Infantil sem a necessária formação. Fato este reiterado pelo documento RCNEI (Brasil, 1998), que informa que

embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (BRASIL, 1998, p. 39).

A necessidade de continuação de programas como o PROINFANTIL⁶, que deveria ser um programa emergencial de formação inicial para professoras leigas, expressa bem a permanência deste grave problema de falta da formação mínima para o exercício da

⁶ O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério (Informações do site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/>).

profissão de professor na Educação Infantil, que perdura nos dias atuais, mas que vem sendo modificado paulatinamente.

Esta realidade, de desqualificação e também de desprestígio profissional envolvem atitudes inadequadas da professora de Educação Infantil junto às crianças, sendo este um ponto a ser posto em consideração quando da elaboração de cursos e formações para estas profissionais (CRUZ, 1996).

Pensando em um curso de formação para professoras que já trabalham na área da Educação Infantil, a autora vê como necessário tomar em consideração esta “desqualificação e o desprestígio profissional” da professora de crianças pequenas, defendendo práticas de formação que incluam atividades que possam ter como objetivo

repensar, sistematizar, situar em contextos mais abrangentes, ampliar e enriquecer os conhecimentos que a profissional já acumulou, dando-lhe elementos para terem compromisso maior com o seu trabalho e atuar de forma mais adequada, consistente e proveitosa (CRUZ, 1996, p. 84).

Em publicação recente, a autora retoma pontos essenciais das discussões levantadas em 1996 e amplia suas argumentações, ressaltando que

a formação do professor é um instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional. Se isso é verdadeiro para todas as áreas de atuação do professor, torna-se mais evidente para a Educação Infantil, uma vez que esta área ainda está construindo a sua identidade. Essa identidade inclui um maior âmbito de responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo e uma maior interação com as famílias) e, ao mesmo tempo, precisa se firmar como a de um profissional da educação (CRUZ, 2010, p. 352).

As mudanças na formação das profissionais de Educação Infantil e a construção de sua identidade só poderão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura que se verifica atualmente, requerendo para isso, mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações físicas (promovendo espaços acolhedores, alegres e seguros para as crianças e profissionais) até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos (famílias, professoras, gestores, comunidades e políticas públicas).

Por sua vez, Kishimoto (1999), reflete sobre a formação das professoras de Educação Infantil analisando as propostas para a formação destas profissionais expostas no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), onde há a especificação dos locais de formação de professoras para atuarem na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental:

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 nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A autora tece críticas aos modelos de formação previstos nos denominados Institutos Superiores de Educação, apontados no artigo citado da LDB, como *locus* de formação. Ela considera que a lei retrocedeu na história da formação de professores e enfatiza que “pensar em políticas de formação profissional para a Educação Infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre criança e Educação Infantil” (p. 74). E completa argumentando que requer, ainda

a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos. Portanto, é preciso pensar também nos leigos, não expulsar os recursos humanos que atuam no sistema (KISHIMOTO, 1999, p. 75).

A formação realizada no modelo gestado nos Institutos Superiores de Educação, analisados pela autora, não oferecem, segundo ela, em seus projetos pedagógicos, as características apontadas. Este fato acarreta preocupações quanto ao tipo de profissional que está sendo formado para atuar com crianças pequenas nas instituições educativas destinadas à Educação Infantil, sendo necessário pensar com bastante clareza no perfil das professoras que já estão atuando nestas instituições e precisam de formação adequada.

Em outro artigo, a autora também traz contribuições importantes para a reflexão sobre a formação das professoras de Educação Infantil e as especificidades do trabalho docente nesta etapa da educação. Ressalta que deve haver coerência entre os programas de formação continuada e a prática efetiva das professoras, pois

se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2008, p. 109).

As contribuições de Kishimoto (1999; 2008) e Cruz (1996; 2010) ao trazerem pontos importantes sobre a formação inicial das professoras para atuar na Educação Infantil e sobre os modelos desta formação, coloca em evidência a necessidade de se pensar ações de formação continuada pautadas nas concepções de criança e de Educação Infantil que estão permeando os estudos na área.

Kramer (2005) em pesquisa realizada sobre os profissionais responsáveis pela Educação Infantil de municípios do Rio de Janeiro traz contribuições sobre as concepções de

formação continuada, além de outras questões diretamente relacionadas com esta formação, como a identidade docente, a gestão da Educação Infantil e as concepções de infância das profissionais que participaram do estudo.

A autora lembra que com a LDB nº 9394/96 esta etapa da educação passou a ser reconhecida como parte do Sistema Municipal de Educação, estando, dessa forma, as instituições que atendem crianças de zero a cinco anos (creches e pré-escolas) subordinadas à coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação (SMEs). A autora considera, portanto, que cabe às equipes de profissionais destas Secretarias programarem políticas de gestão da Educação Infantil, tendo também a responsabilidade de definir ações que progressivamente façam avançar, democratizar e qualificar as redes em sua função de educar, cuidar e ofertar momentos que promovam o bem estar da população infantil (KRAMER, 2005).

Estas são mudanças substanciais na organização das referidas secretarias, pois não basta apenas ter a determinação legal, é preciso um processo gradativo que exige reestruturações, como a reorganização das SMEs, alocação de recursos físicos e financeiros, formação, plano de carreira e vínculo empregatício para os profissionais ligados a Educação Infantil, dentre outras mudanças.

Nas falas das gestoras das Secretarias de Educação de cinquenta e quatro municípios fluminenses, a autora identificou alguns pontos que levaram a conclusão de que as políticas de formação continuada para as professoras de Educação Infantil destes municípios se davam de maneira fragmentada e episódica,

assim como a realização de eventos sem embasamento teórico coerente, apontando para uma prática de formação que é realizada somente para seguir determinações legais, mas longe das realidades dos professores, de seus anseios e necessidades (KRAMER, 2007, p. 436).

Em publicação anterior, no ano de 1994, esta autora já apontava o fato de haver paradoxos na formação continuada de professores, isto porque os modelos de formação organizados por diferentes instâncias (secretarias, fundações ou outros órgãos com ou sem a participação das universidades ou de consultores contratados), apresentavam-se com caráter emergencial, sendo marcados

pela falta de continuidade, pela fragmentação, pelo caráter episódico ou casuístico. [...] os cursos emergenciais, episódicos, via de regra não redundam em melhorias do ponto de vista da carreira profissional daqueles que os frequentam (KRAMER, 1994, p. 23).

A pesquisa realizada por Kramer (2005) discute a Educação Infantil no contexto das políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro, mas suscita questões que podem ser postas a todo território nacional, isto porque, a formação de profissionais para a área se caracteriza como um dos maiores desafios aos governos municipais. Como exemplos destes questionamentos encontram-se: a cobertura da Educação Infantil (Quantas crianças com direito à Educação infantil há no município?); a consolidação de uma política para a infância (atenção, investimento); o ingresso e carreira de profissionais da Educação Infantil (qual a formação exigida?); a direção das instituições de Educação Infantil (qual o perfil? qual a formação?).

A formação dos profissionais de Educação Infantil é tema central na pesquisa de Kramer. Neste item os temas abordados referem-se: aos projetos que são executados nos municípios, suscitando questionamentos de como estão sendo desenvolvidos e que instituições estão envolvidas nestes projetos; quem faz o planejamento destas formações; quem participa; que temas são abordados e quais estratégias são utilizadas.

Estes são questionamentos importantes a se fazer quando se pensa na implementação de políticas públicas de formação continuada. No caso das políticas municipais de Educação Infantil, estas devem apropriar-se dos conhecimentos teóricos, firmando seu compromisso com as conquistas constitucionais e legais da área, para que assim possa contribuir para o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade. A formação continuada é um direito de todos os profissionais, sendo necessária para assegurar condições dignas para práticas de trabalho com as crianças, reconhecendo a condição destas como cidadãs.

As considerações das autoras citadas põem em evidência esta formação, ressaltando que políticas públicas na área precisam tomar em consideração, dentre outros fatores, as concepções sobre criança e Educação Infantil, no intuito de promover ações que realmente possam dar aos docentes, meios eficazes de contribuir com o desenvolvimento saudável das crianças com as quais irão trabalhar e/ou já trabalham.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção apresento os caminhos que foram percorridos para a realização da pesquisa, trazendo as opções metodológicas que nortearam estes caminhos. Estas opções interpelaram de maneira constante o trabalho e foram necessárias para um bom direcionamento das questões postas para estudo, especialmente quando procurei compreender o movimento do fenômeno estudado para além da aparência, sendo que a relação entre teoria e método se inscreveu durante todo o processo de estudo. Estes caminhos têm por objetivo buscar superar a percepção imediata, as impressões primeiras e uma análise empirista do objeto. E são por estes motivos que as técnicas empregadas neste estudo são as qualitativas. Procurei, no interior de um espaço de pesquisa delimitado, percepções individuais variadas, sem levar em consideração critérios de representatividade.

Delimitado o problema, os objetivos gerais e específicos, foi delineado o caminho a ser trilhado e seus desdobramentos práticos para a execução do trabalho de campo. Assim, as opções metodológicas de abordagem, estratégias de coleta, registro, análise e interpretação dos dados estão descritas em seguida, compondo as referências adotadas.

Apresento, ainda, os ambientes que foram visitados para a coleta de dados: a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), os Distritos de Educação das Secretarias Executivas Regionais (SERs), além das escolas nas quais as professoras que participaram do estudo atuam. As participantes do estudo também são apresentadas delineando-se seus perfis e suas áreas de atuação.

3.1 A abordagem e estratégia utilizada: qualitativa e estudo de caso

A abordagem qualitativa busca examinar os contextos humanos da forma como são vivenciados. Na utilização dessa abordagem, os pesquisadores inserem-se no ambiente em que as vivências ocorrem, procurando apreender a realidade pesquisada considerando todos os comportamentos, falas e gestos observados, visando à compreensão destas atitudes a partir do que cada pessoa, ou pequenos grupos de pessoas, imaginam ser a realidade. Em pesquisas com esta abordagem a inserção no ambiente de pesquisa é de suma relevância, para a sua boa execução (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Pensar as estratégias e os procedimentos metodológicos que serão utilizados, depende da natureza do problema que se deseja estudar, constituindo-se em passos decisivos na implementação de uma pesquisa acadêmico-científica (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Descrevendo a abordagem qualitativa, estes autores a caracterizam como sendo “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 51). Os autores destacam, ainda, outras características básicas da pesquisa qualitativa:

- a) o ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento. A justificativa para que o pesquisador mantenha contato direto com a situação em que os fenômenos ocorrem naturalmente, é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto;
- b) a investigação é descritiva: o material obtido nas pesquisas inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, extratos de diversos documentos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- d) a tendência dos investigadores é analisar os dados recolhidos de forma indutiva: os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem pressupostos definidos antes do início dos estudos;
- e) as perspectivas dos participantes do estudo têm significado vital na abordagem qualitativa. Estas perspectivas elucidam a dinâmica interna das situações, sendo estas invisíveis para o observador externo.

As características elencadas contribuíram para a elucidação do caminho trilhado, na busca por respostas às indagações suscitadas pelo problema que se pretendeu estudar. São indicativas do desenvolvimento de um trabalho qualitativo eficaz e rigoroso cientificamente.

A abordagem qualitativa procura, ainda, a tradução e a expressão dos sentidos dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre investigador e investigado, entre teoria e dados, entre o contexto e a ação. (MAANEN, 1979 *apud* NEVES, 1996, p. 1). Reduzindo as distâncias, o pesquisador busca proceder à interpretação da realidade, imergindo nos contextos das situações que pretende investigar.

Tomando as características e os objetivos da abordagem qualitativa como guias, a presente pesquisa imergiu no contexto da formação continuada de professoras de Educação Infantil para atingir os objetivos que foram definidos. Estas características balizaram as trilhas que foram percorridas na busca por expressar as concepções de formação continuada e as suas repercussões nas práticas profissionais, no intuito de traduzir o fenômeno estudado a partir da ótica de quem, cotidianamente, trabalha com a formação de professores, enquanto técnicas de educação, e de quem são os chamados “alvos” das formações realizadas, ou seja, as professoras. Estas profissionais têm concepções e compreendem o impacto das formações continuadas que receberam, ao longo de suas carreiras, em suas práticas pedagógicas

cotidianas, de uma maneira singular e diferenciada, assim, suas considerações sobre as formações continuadas planejadas e recebidas são cruciais para que este estudo tenha seus questionamentos respondidos e postos para a abertura de novas reflexões.

Em consonância com esta abordagem optei por empreender um estudo de caso, pois este se constitui em uma estratégia de pesquisa que vem contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento científico na área das ciências humanas, permitindo uma visão mais aprofundada dos processos educativos.

Stake (2005), Yin (2002) e André (1984) trazem contribuições importantes para subsidiar a reflexão sobre a realização de estudos de caso em pesquisas acadêmico-científicas que têm a área educacional como realidade a ser investigada.

Stake (2005) salienta que o estudo de caso nos permite prestar atenção aos problemas concretos das instituições educacionais, como as escolas, apontando que “[...] o caso pode ser um menino. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado movimento de profissionais preocupados com uma situação relativa à infância” (p.15, minha tradução).

Yin (2002) ressalta que o estudo de caso representa uma investigação empírica, permitindo “uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (p. 20).

Por sua vez, André (1984) lista algumas características ou princípios gerais que são frequentemente associadas ao estudo de caso:

Os estudos de caso buscam a descoberta [...]. A compreensão do objeto se efetua a partir dos dados e em função deles; enfatizam “a interpretação em contexto” [...]; procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social [...]; usam uma variedade de fontes de informação [...]; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas [...]; procuram retratar a realidade de forma completa e profunda [...]; os relatos de estudo de caso são elaborados numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa [...] (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Estas características expressam a adequação da utilização dos estudos de caso quando se pretende abordar realidades complexas, permeadas de valores subjetivos, como é o caso dos processos educativos.

Tomando para estudo a concepção de formação continuada e dos impactos destas formações na prática de professoras de Educação Infantil, a presente pesquisa imergiu na realidade da rede municipal de ensino de Fortaleza, pesquisando profissionais (técnicas de educação e professoras) inseridas neste contexto e diretamente ligadas à educação de crianças de zero a cinco anos de idade neste município.

O presente estudo se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente, levando, dessa forma, a pesquisa para a busca de novas respostas e novas indagações, num movimento constante de reflexão sobre as concepções de formação continuada de professores para atuarem na Educação Infantil, bem como as percepções sobre o impacto destas formações nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil.

3.2 Coleta e análise dos dados

Inicialmente foi realizado um estudo em alguns textos fornecidos pela SME que tratam da sistematização dos projetos de formação continuada para a apreensão inicial das concepções presentes e também para o conhecimento de como foram realizadas as formações continuadas para professoras de Educação Infantil no período de 2005 a 2010. O material fornecido não abrange todas as características das formações, trazendo, em casos como a formação do ano de 2005, poucas informações sobre como foram planejadas e elaboradas.

O período citado foi tomado como parâmetro por ser relativamente fácil o acesso a profissionais (técnicas de educação e professoras de Educação Infantil) que tivessem participado de formações continuadas neste espaço de tempo, ou seja, o período proposto é próximo, o que foi fator de facilitação na busca por sujeitos que possuíssem o perfil desejado para a realização do estudo.

Realizados os estudos nos textos da SME, e em conversa com uma técnica de educação desta secretaria, foram selecionadas algumas escolas e creches que pudessem ter professoras lotadas com o perfil desejado: estar atuando com turmas de Educação Infantil em escolas, centros de Educação Infantil ou creches, ser do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza e ter participado das formações continuadas oferecidas pela SME no período de 2005 a 2010.

Foram consideradas, inicialmente, duas escolas e duas creches de cada Secretaria Executiva Regional⁷ (SER) de Fortaleza, sendo os nomes apontados pela técnica de educação consultada. A indicação dos nomes das escolas e creches deu-se por esta técnica de educação porque a mesma poderia me direcionar para os locais onde, provavelmente, encontraria as professoras de Educação Infantil com o perfil desejado.

⁷ Ver a divisão regional de Fortaleza no Anexo A.

A intenção de selecionar participantes, tanto professoras como técnicas de educação, atuantes em instituições e órgãos localizados nas seis SERs, foi o de tentar capturar a visão destas profissionais em acordo com as suas realidades. Isto porque cada regional possui suas peculiaridades e cada Distrito de Educação, ao conduzir uma formação continuada, leva em conta os contextos de suas escolas, creches e centros de Educação Infantil. Estas diferenças na condução das formações podem influenciar no modo como as professoras e as técnicas de educação vêm as formações recebidas e planejadas.

Com os dados destas instituições nas mãos, e também com a autorização formal da então secretaria de educação Ana Maria Fontenele para a realização de pesquisas em instituições educacionais do município de Fortaleza, passei ao contato com seus dirigentes. Algumas escolas apresentadas pela técnica de educação não possuíam em seus quadros professoras de Educação Infantil que houvessem participado das formações de 2005 a 2010. No caso das creches, todas as indicadas tinham, em seus quadros docentes, somente professoras recém-contratadas em concurso realizado no ano de 2010.

Diante destes obstáculos, precisei refazer a lista de escolas de cada SER e fiz novos contatos com os dirigentes em busca das professoras com o perfil desejado, assim, pude chegar a seis professoras de pré-escola, uma de cada Regional de Fortaleza. Esta nova relação de escolas foi feita com base em conversas com professoras de Educação Infantil com as quais tenho contato pessoal.

No caso das professoras de creche consegui chegar a apenas três nomes: uma através da indicação de uma colega que trabalha na rede municipal de ensino de Fortaleza, uma por indicação de uma técnica de educação da SER VI e outra indicada por uma professora de pré-escola que entrevistei. Estas três professoras estavam em creches desde o ano de 2005, e trabalham nas Regionais IV, V e VI. Não foi possível encontrar professores de creche com o perfil desejado nas outras regionais, pelo motivo já exposto anteriormente.

As técnicas de educação foram selecionadas tomando como critérios: atuar na área de Educação Infantil da SME e das Secretarias Regionais/Distritos de Educação por mais de cinco anos e o envolvimento nas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza no período de 2005 a 2010.

Para chegar ao nome das técnicas de educação com o perfil desejado fiz contatos com as chefes das Coordenadorias de Educação Infantil (COEDIs) da SME e dos Distritos de Educação das seis SERs. Apresentei os objetivos do estudo e pedi-lhes o nome de uma técnica de educação que pudesse participar.

Feita a lista das participantes (06 professoras de pré-escola, 03 professoras de creche e 07 técnicas de educação, sendo 01 da SME e 06 dos Distritos de Educação) iniciei os contatos com as mesmas para apresentar-lhes a pesquisa, solicitar sua participação formalmente via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸ e aplicar um questionário contendo questões fechadas⁹ sobre idade, sexo, situação funcional na Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), formação, experiência profissional, tempo de serviço na rede municipal de ensino de Fortaleza, quantidade de instituições educativas onde atuam, turmas e/ou funções em que atua nestas instituições, carga horária mensal de trabalho e participação em formações continuadas promovidas pela SME. O objetivo do questionário foi o de traçar um perfil das professoras e técnicas de educação, no intuito de conhecer melhor o grupo de participantes. Os dados obtidos através destes questionários foram sintetizados e são apresentados posteriormente.

Neste primeiro encontro ficou agendado minha próxima visita nas escolas e nos Distritos de Educação com o propósito de proceder uma entrevista com as participantes. Este foi um momento que exigiu bastante cuidado de minha parte, isto porque a intenção era de entrevistar as participantes do estudo em seus próprios locais de trabalho, para que ficassem à vontade e não lhes fossem exigido tempo extra para a participação.

Dessa forma, um desafio posto, junto ao grupo de professoras, foi: como tirá-las de suas atividades sem prejudicar as crianças? Optei por levar, no dia marcado para a entrevista, estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará que são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para que as mesmas assumissem as atividades no período em que a professora fosse entrevistada por mim. Esta condição foi plenamente aceita pelas professoras e por seus dirigentes.

No caso das técnicas de educação, o desafio foi o de encontrar um local que fosse adequado para a realização da entrevista. Os Distritos de Educação contam com uma estrutura que não garante local silencioso, mas foram encontradas alternativas que permitiram que as entrevistas fossem realizadas no período de trabalho das técnicas de educação.

As entrevistas constituíram-se na estratégia principal para a coleta dos dados, sendo que, numa pesquisa com abordagem qualitativa, este instrumento caracteriza-se como uma importante técnica metodológica, pois pressupõe um processo de interação entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa. Nesta interação as informações a respeito do objeto social

⁸ Ver apêndice A.

⁹ Ver apêndice B.

investigado são desveladas pelos sujeitos participantes, resultando um (re)pensar acerca das opiniões, concepções e atitudes sobre determinado assunto. Minayo (2009) destaca que a entrevista consiste em numa conversa a dois, ou ainda, entre vários interlocutores, tendo o objetivo de obter informações pertinentes sobre um objeto de pesquisa.

A opção foi por realizar entrevistas semi-estruturadas que abordassem as questões centrais do estudo, ou seja, questões sobre as concepções de formação continuada para professoras de Educação Infantil e ainda sobre os impactos observados nas práticas pedagógicas, das técnicas de educação e professoras que atuam com a Educação Infantil na rede municipal de ensino de Fortaleza¹⁰.

Para o registro destas entrevistas foram realizadas gravações diretas, para transcrição posterior, em acordo com a aceitação das participantes. Foram feitas, também, anotações referentes a gestos e atitudes das entrevistadas que não puderam ser capturadas pela gravação, mas que foram significativas para a compreensão de suas falas.

As entrevistas transcorreram de forma tranquila, com poucas ou quase nenhuma interferência externa. Em todas as escolas, creches e Distritos de Educação visitados a recepção foi boa, não havendo imposições de qualquer natureza para a realização do estudo.

Os materiais coletados, obtidos através do estudo dos textos da SME, questionários, anotações e entrevistas, foram organizados e relacionados, procurando identificar tendências e padrões relevantes, construindo categorias para nortear as reflexões em torno dos objetivos do estudo. A ideia foi de capturar os pontos em comum e também os que se diferenciam nas falas das entrevistadas, abordando em que se aproximam ou se distanciam em relação à visão de formação continuada e seus impactos na prática pedagógica das professoras de Educação Infantil.

Os dados foram analisados e interpretados levando em consideração os contextos de atuação das profissionais participantes do estudo, lembrando que as técnicas de educação atuam na gestão de políticas para a Educação Infantil e as professoras atuam em creches e escolas, portanto, possuem áreas de atuação diferenciadas.

Tomando as falas destes dois grupos de profissionais foi criado um quadro de análise onde foram elencadas: as concepções de formação continuada e as percepções sobre as formações recebidas (seus objetivos, em que contribuiu na prática das professoras, que aspectos apontam que precisariam ser modificados, que aspectos da formação são ressaltados). Com base nos dados deste quadro a análise foi realizada tendo como questões

¹⁰ Ver apêndices C e D.

norteadoras os objetivos geral e específicos do estudo. As considerações sobre os achados desta pesquisa são apresentadas posteriormente, em capítulo próprio a este fim.

3.3 O ambiente da pesquisa: a rede municipal de ensino de Fortaleza

A escolha da rede municipal de ensino de Fortaleza para a realização deste trabalho se deve, primeiramente, a minha formação no curso de Pedagogia, realizada em uma universidade pública federal. Como ex-aluna de graduação em uma instituição de educação superior pública, sinto-me na obrigação de contribuir para a melhoria dos processos educacionais que ocorrem em instituições educacionais públicas, buscando uma educação que realmente seja de qualidade para todas as crianças e jovens. Deve-se, ainda, ao fato de ser na rede municipal de ensino de Fortaleza que construí a maior parte da minha história profissional, como supervisora educacional e vice-diretora escolar, bem como ser ela também motivadora de muitas das minhas indagações e perplexidades.

A escola pública deve estar voltada para os interesses do público ao qual se destina e deve possuir características de gestão que inclua a participação popular, para que a palavra *pública*, como bem salienta Paro (2001) não seja apenas uma expressão vazia e sem sentido.

Importa ressaltar que as políticas públicas educacionais devem levar em consideração os anseios e desejos de quem, diariamente, vive a escola pública em todas as suas nuances, dissabores e esperanças. Assim, esta pesquisa pretende ser porta-voz de uma parcela dos segmentos que fazem esta escola, qual sejam, suas técnicas de educação e suas professoras de Educação Infantil, no desejo de que essas vozes sejam escutadas e tomadas como pontos de reflexão ao se pensar formações continuadas para professoras que atuam com crianças pequenas nas instituições educativas do município de Fortaleza.

Para realizar a caracterização desse espaço, exponho um breve histórico da Secretaria Municipal de Educação (SME), que desde sua criação, passou por mudanças de nomenclatura e de abrangência de atendimento. Para tanto foram utilizadas informações colhidas no site oficial da SME na rede mundial de computadores, a internet¹¹.

Em 1978, ano em que foi implantada na gestão de Evandro Ayres de Moura, a atual Secretaria Municipal de Educação (SME) era denominada de Secretaria de Educação e Cultura do Município (SECM) e tinha o objetivo de desenvolver ações integradas por meio do

¹¹ PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Histórico da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br>> Acesso em: 17 de março de 2010.

planejamento participativo, desenvolvendo ações na área educativa e também cultural. Esta denominação vigorou durante toda a década de 80, e em parte da década de 90, sendo reformulada somente em 1997.

Em 1º de janeiro de 1997, na segunda gestão do prefeito Juraci Magalhães, houve a primeira das reformas na administração municipal da cidade de Fortaleza através da Lei nº 8.000/97. O município foi dividido em seis regiões (ver Anexo A), formadas por bairros circunvizinhos que apresentavam semelhanças em relação as demandas.

Além dessas seis regiões, denominadas de Secretarias Executivas Regionais (SERs), Fortaleza passou a ter novas denominações em algumas de suas secretarias. A Secretaria de Educação e Cultura do Município (SECM) passou a denominar-se de Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), reunindo três secretarias (Saúde, Educação e Assistência Social). A responsabilidade da então denominada SMDS foi ampliada, envolvendo as áreas da saúde, educação e também a assistência social.

Em janeiro de 2002, ainda na gestão de Juraci Magalhães, houve a segunda reforma na administração municipal, através do Decreto Nº 11.108/2002 que reestruturou a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), passando a ser denominada de Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS), ficando assim com as pastas da Educação e Assistência Social. A área da saúde passou a ter secretaria própria.

Em julho de 2007, na primeira gestão da prefeita Luizianne Lins, ocorreu mais uma reforma administrativa no município de Fortaleza e a denominada SEDAS foi desmembrada: com a Lei Complementar Nº 0039/2007, foi criada a atual Secretaria Municipal de Educação (SME) separando as pastas da Assistência Social, que também recebeu uma secretaria própria, da pasta da Educação. Dentro deste contexto foram criadas as Coordenadorias de Educação Infantil, antes vinculadas aos setores de Gestão de Ensino da SME.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) administra o Sistema Municipal de Educação, coordenando a política municipal de educação, mediante a formulação de políticas públicas e diretrizes gerais, visando à garantia de oferta educacional para a população do município de Fortaleza (SITE DA SME).

No site oficial da SME há uma lista de suas atribuições, num total de vinte e sete, sendo que as que estão ligadas mais diretamente ao tema tratado no presente trabalho são as de número quatro, seis e dezesseis. Estes itens expressam a responsabilidade da gestão municipal com a execução de políticas públicas voltadas para o atendimento educacional de crianças pequenas, na faixa etária de zero a cinco anos.

O item quatro trata da elaboração de normas e instruções relacionadas com as atividades educacionais e o funcionamento das escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em respeito ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96); o item seis trata do planejamento, da acomodação e oferta escolar de Educação Infantil em creches e pré-escolas; e por fim, o item dezesseis trata da administração do sistema de creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos, com vistas a estabelecer padrões de qualidade para o atendimento.

A formação continuada de professoras, objeto desta pesquisa, não é contemplada nas atribuições da Secretaria Municipal de Educação (SME), fato este que chama a atenção, por ser a formação docente um item, como já assinalado anteriormente, de grande relevância para o estabelecimento dos padrões de qualidade para o atendimento educacional, apontado na última atribuição citada.

O documento que faz menção a formação continuada de professores, de âmbito municipal, é a Lei Orgânica do Município de Fortaleza (2006), que expressa, no artigo duzentos e setenta e um, que o dever do município com a educação, é efetivado mediante a

valorização dos trabalhadores da educação e condições dignas de trabalho, [...] plano de carreira e remuneração, piso salarial profissional, *formação contínua* e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, [...] (Fortaleza, 2006, grifo meu).

O documento deixa claro que a formação continuada dos trabalhadores da educação é um dos fatores da valorização destes profissionais, sendo também um direito constituído. A aprovação da Constituição Federal em 1988 coloca a Educação Infantil como parte integrante dos sistemas educacionais, estabelecendo que a atuação dos municípios, em termos educacionais, se dará prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Portanto, cabe aos dirigentes municipais a responsabilidade pelas atribuições e definições de qualidade desta etapa da educação, ampliando sua oferta e formando os profissionais que atuam na área.

A ausência de ações voltadas à formação e à valorização do profissional da Educação Infantil nas atribuições da SME listadas no site oficial desta secretaria causa estranhamento e pode expressar descomprometimento com o atendimento das crianças pequenas do município de Fortaleza. Como já salientado, a criança tem direito à educação de qualidade e o profissional à formação inicial e continuada. É muito importante que se elaborem e se assumam políticas públicas de formação e de profissionalização da professora

de Educação Infantil, para que as instituições que atendam crianças cumpram verdadeiramente o seu papel social.

3.4 O grupo de profissionais pesquisado: perfil das técnicas de educação e professoras de Educação Infantil e seus locais de atuação (escolas, creches e Distritos de Educação)

No grupo de profissionais pesquisado, a totalidade das professoras e técnicas de educação é do sexo feminino. O intervalo de idades encontra-se na faixa etária entre trinta e um a quarenta anos e mais de quarenta anos, sendo que o intervalo de idade mais representativo é o que agrega professoras com mais de quarenta anos.

Relativamente ao tempo de atuação profissional na docência, nota-se que é representativo o número de profissionais com mais de quinze anos de experiência total na área educacional, independente de ser na rede pública municipal, sendo oito do total das entrevistadas. Das outras participantes, três possuem de seis a dez anos e cinco possuem de onze a quinze anos de experiência total na educação.

Como já citado todas as entrevistadas são efetivas da rede municipal, ou seja, são professoras concursadas e estáveis no serviço público, sendo que oito delas possuem de seis a dez anos de atuação; uma está entre um a cinco anos; uma tem mais de vinte e seis anos; três estão entre onze a quinze anos e três possuem mais de quinze anos de experiência na rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Estes dados revelam que sete das entrevistadas possuem experiência na área educacional anterior as suas entradas na rede pública. Do total das entrevistadas, apenas duas atuam em mais de uma instituição, as quatorze restantes atuam somente em uma escola, creche ou Distrito de Educação.

No caso específico da Educação Infantil as experiências são: uma com um a cinco anos; cinco com seis a dez anos; duas com onze a quinze anos e oito entrevistadas possuem mais de quinze anos de atuação na área de Educação Infantil. Das profissionais entrevistadas, doze delas atuam apenas na área de Educação Infantil e quatro atendem, ainda, as demandas do Ensino Fundamental I. As professoras, em sua maioria, estão atuando em turmas com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos (quatro professoras). As demais atuam com crianças de cinco anos (duas professoras), três anos (uma professora), dois anos (uma professora) e um e dois anos (uma professora).

No que se refere à formação, onze profissionais afirmam possuir algum curso de especialização, apenas uma profissional possui mestrado acadêmico em educação e quatro profissionais são graduadas. Estas formações foram adquiridas entre quatro a sete anos para

cinco das participantes; entre oito a quatorze anos para oito das participantes; entre quinze a vinte anos para uma participante e em mais de vinte anos para duas participantes da pesquisa.

Dentre o grupo de profissionais pesquisadas, onze cursaram algum curso de especialização. O foco destes cursos é variado, sendo um em Educação Emocional e Ecologia Humana, dois em Psicopedagogia, dois em Gestão Escolar/Educacional, um em Educação Infantil, um em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, dois em Planejamento Educacional, um em Alfabetização e um em Formação de Formadores. As quatro graduações são em Pedagogia, sendo uma delas em Licenciatura curta. O quadro de formação é bastante diversificado, sendo que apenas uma profissional afirma possuir especialização na área de Educação Infantil, o que denota que esta formação, após a formação inicial, não é considerada para que a profissional atue na área.

Todas as instituições visitadas (escolas, creches e Distritos de Educação) são diretamente ligadas a Secretaria Municipal de Educação (SME) e todas são mantidas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. Para caracterizar as escolas agrupei-as em bloco de duas, tomando como parâmetro suas semelhanças em relação a números de alunos matriculados e estrutura física. Os números de turmas de Educação Infantil consideradas foram as ofertadas no ano de 2010.

Duas professoras (Ágatha e Samira¹²) atuam em escolas consideradas de médio porte. Estas escolas atendem a alunos matriculados em turmas de Educação Infantil (Infantil IV, com crianças de quatro anos e Infantil V, com crianças de cinco anos) e do ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano), contando com mais de doze salas de aulas, Laboratório de Informática Educativa (LIE), sala de Acompanhamento Educacional Especializado (AEE), secretaria, biblioteca, sala de coordenação pedagógica, sala de direção, cozinha, quadra poliesportiva coberta e pátio interno. As escolas possuem boa estrutura física, com uma média de um mil duzentos e vinte alunos matriculados, divididos nos períodos da manhã, tarde e noite. Seus núcleos gestores são formados, basicamente, por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica e um secretário escolar.

A escola onde atua a professora Ágatha (lotada em turmas de Infantil IV pela manhã e de Infantil V à tarde), no ano de 2010 contava com quatro turmas de Educação Infantil, sendo duas turmas no período da manhã (um Infantil IV e um Infantil V) e duas no período da tarde (um Infantil IV e um Infantil V). As salas destinadas aos alunos da Educação Infantil possuem mobiliário adequado às idades dos alunos (prateleiras, mesas e cadeiras) e

¹² Os nomes de todas as participantes da pesquisa são fictícios.

cantinhos (brinquedos, jogos e leitura). Na sala de aula da professora pesquisada há um banheiro próprio para o uso das crianças. Nas paredes das salas há bastante material produzido pelos alunos (atividades xerocopiadas, desenhos e escritas espontâneas).

Na escola onde atua a professora Samira (lotada em turmas de Infantil V tanto pela manhã como à tarde) havia um total de seis turmas de Educação Infantil, sendo três turmas no período da manhã (dois Infantil IV e um Infantil V) e três turmas no período da tarde (um Infantil IV e dois Infantil V). Estas seis turmas ficam em salas de aula exclusivas para os alunos da Educação Infantil, porém, a diretora explica que de um ano para o outro há sempre mudanças na oferta de vagas, o que ocasiona de uma sala de Educação Infantil ser destinada para crianças maiores, geralmente de 1º ou 2º ano. Mesas e cadeiras são apropriadas para as idades atendidas, mas há pouco estímulo visual nas paredes.

No caso das professoras Ester e Suelen, as escolas nas quais atuam são consideradas pequenas, possuem no máximo nove salas de aula e atendem alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). O número de alunos matriculados varia de trezentas a quinhentas crianças. As duas escolas são parecidas nas suas estruturas: possuem pátio interno coberto, sala de informática e biblioteca, sendo que apenas uma delas possui sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As turmas de Educação Infantil ofertadas na escola onde atua a professora Ester (lotada em turmas de Infantil V, tanto pela manhã como à tarde) são seis: duas turmas de Infantil IV e uma turma de Infantil V no período matutino e uma turma de Infantil IV e duas turmas de Infantil V no período vespertino. As salas de aula são pequenas, com pouco espaço para uma movimentação adequada das crianças e da professora. Há, nas paredes, produções feitas pelas crianças, assim como desenhos que foram pintados e colagens, fora isso não há outros estímulos visuais.

A professora Suelen (lotada em turmas de Infantil V pela manhã e de Infantil IV à tarde) atua em uma escola que mantinha quatro turmas de Educação Infantil em 2010, sendo duas no período da manhã (um Infantil IV e um Infantil V) e duas no período da tarde (um Infantil IV e um Infantil V). As salas de Educação Infantil ficam em local próprio, separadas das demais. Neste espaço há brinquedos de plásticos, como gangorras, um bebedouro, um banheiro adaptado e local para banho coletivo das crianças. As paredes das salas são revestidas por cerâmica e possuem variados estímulos visuais: calendários, rotinas, produções das crianças, dentre outros. Há também um expositor de livros com vários títulos expostos na altura das crianças.

No caso das escolas onde atuam as professoras Vivian e Samanta são oferecidas desde turmas de Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental I, sendo, portanto escolas pequenas, com no máximo sete salas de aula e trezentos alunos matriculados. Estas escolas não possuem bibliotecas e laboratório de informática. O grupo gestor é constituído por: direção, vice-direção, coordenação pedagógica e secretário. Há pequenos pátios internos cobertos para a recreação das crianças.

A professora Vivian (lotada em turmas de Infantil IV tanto pela manhã como à tarde) atua em uma escola que ofertava quatro turmas de Educação Infantil (dois Infantil IV no período matutino e dois Infantil V no período vespertino). As salas são amplas, com mobiliário adequado e muitos estímulos visuais adequados à faixa etária das crianças (calendário, rotinas, combinados, etc.).

A professora Samanta (lotada em turmas de Infantil IV pela manhã e de Infantil V à tarde) atua em uma escola que possui bons espaços de recreação, pois além do pátio interno, há uma área arborizada com parque infantil (casinha com escorregador e balançadores). As salas são amplas, bem ventiladas e com iluminação natural. O mobiliário é adequado à idade das crianças e há estímulos visuais variados nas paredes: desenhos pintados, cartazes, produções das crianças, entre outros.

No caso das creches visitadas, duas possuem características semelhantes, são nelas onde atuam as professoras Patrícia (trabalha com crianças de dois anos) e Cíntia (trabalha com crianças de três anos). Nestas creches a estrutura é similar: um grande galpão, tendo a divisão das salas feitas por compensados (quatro turmas: duas com crianças de um e dois anos; duas com crianças de três anos), há uma cozinha, sala de coordenação, almoxarifado e depósito de mantimentos. Os banheiros e o mobiliário são adequados à faixa etária das crianças. As refeições são feitas em mesinhas comuns, geralmente expostas próximas à sala de coordenação. Há pouco espaço não pavimentado nas laterais do prédio, o que faz com que as crianças tenham pouco contato com plantas e/ou terra. Os estímulos visuais são também semelhantes nas duas creches: resumem-se a desenhos estereotipados e poucas produções das crianças expostas.

A outra creche, onde atua a professora Paula (trabalha com crianças de um e dois anos), funciona em uma residência adaptada para o atendimento das crianças. Há dois pavimentos: na parte de baixo está a cozinha, as mesas para as refeições, pequeno espaço descoberto com areia e sala de coordenação. Na parte de cima ficam as salas onde as crianças realizam as atividades e os banheiros adaptados para as suas idades. No momento de minha

visita as paredes estavam sendo pintadas e a decoração foi retirada, o que não me permitiu visualizar os estímulos visuais expostos no cotidiano.

Os seis Distritos de Educação, onde atuam as técnicas de educação participantes deste estudo, localizados, cada um em uma SER da cidade de Fortaleza, possuem estruturas semelhantes: geralmente é um grande salão onde os setores são divididos por armários e mesas, sendo um ambiente movimentado. As salas mais reservadas são destinadas para o gabinete das chefias. Neste contexto físico atuam as seis técnicas de educação entrevistadas.

A lotação das técnicas de educação na SME e nos Distritos de Educação varia de uma profissional à outra: quatro delas foram lotadas nas regionais em que atuam após aprovação em concurso público para a contratação de técnicas de educação; duas são professoras convidadas a fazerem parte das equipes, portanto estão desviadas de suas funções de concurso público e uma é supervisora escolar também convidada a fazer parte das equipes de técnicas de educação dos Distritos de Educação.

A apresentação dos espaços onde atuam as professoras e técnicas de educação participantes deste estudo fez-se necessário por representarem as realidades de trabalho de cada uma em particular. Como alerta Oliveira-Formosinho (2002, p. 12), “no contexto de trabalho há muitos fatores que suportam ou desencorajam os processos de desenvolvimento profissional”, dessa forma, conhecer os ambientes onde as participantes do estudo, cotidianamente agem, pensam, elaboram e refletem sobre suas práticas e suas formações pode nos fornecer dados importantes sobre parte das bases onde assentam suas concepções de formação continuada, bem como agrega elementos para interpretar suas falas sobre os impactos das formações recebidas e/ou planejadas.

4 AS FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERTADAS PELA SME NO PERÍODO DE 2005 A 2010

Refletir sobre a validade das ações de formação continuada ofertadas pela SME às professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza apresenta-se como uma necessidade vital para que o aperfeiçoamento dos profissionais da educação ultrapasse o âmbito do discurso e se materialize. Com este pensamento, apresento, neste capítulo, as formações realizadas no período de 2005 a 2010, sob a coordenação da SME.

Durante o período citado foram realizadas cinco formações continuadas ofertadas às professoras lotadas em turmas de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza. Estas formações foram realizadas sob a coordenação da SME, tendo diferentes abordagens, temáticas e perfis de participantes.

4.1 Oficinas Pedagógicas – 2005

No ano de 2005 a formação continuada realizada deu-se em forma de Oficinas Pedagógicas voltadas para as professoras lotadas em turmas do Infantil IV (crianças com quatro anos) e Infantil V (crianças com cinco anos), sendo que as professoras de creche não foram contempladas nesta formação. Estas oficinas ocorreram durante os meses de junho a outubro do ano citado. A organização ficou a cargo de uma equipe de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, após ser firmado contrato de assessoria entre a SME e os professores da Universidade.

Esta formação constava de palestras e oficinas enfocando diferentes temas da prática pedagógica, de forma que para cada tema havia uma palestra e um conjunto de oficinas, realizadas durante uma semana, totalizando 20 horas de atividades semanais.

A abertura da formação se deu no dia 06 de maio de 2005, com duas palestras que tiveram como temas “A Criança e a Ação Docente” e a “Literatura Infantil na Educação Infantil”. As palestrantes convidadas foram, para o primeiro tema a Prof^ª Dr^ª Heloysa Dantas, da Universidade de São Paulo (USP) e para o segundo tema a Prof^ª Dr^ª Inês Cristina de Melo Mamede, da Universidade Federal do Ceará (UFC). No dia 20 de maio de 2005 ocorreu o segundo dia de palestras com os temas “Arte na Educação Infantil” com a palestra da Prof^ª Dr^ª Ana Angélica Albano, da Universidade de Campinas (UNICAMP) e “Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil”, com a Prof^ª Dr^ª Bernadete de Sousa Porto, da Faculdade 7 de Setembro (FA7).

Durante os meses seguintes (junho, agosto, setembro e outubro) as professoras participaram de uma semana, em cada mês, de oficinas práticas que tinham como temas os pontos abordados nas palestras: Criança e Ação Docente; Literatura Infantil; Jogos e Brincadeiras; Artes Plásticas e Música. Os encontros com as professoras ocorreram em locais distintos, sendo que as oficinas práticas foram realizadas nos seguintes locais: SER I (Escola João Marçal); SER II (Faculdade 7 de Setembro); SER III e IV (Instituto Municipal de Recursos Humanos - IMPARH) e SER V e VI (Centro de Treinamento Antonio Albuquerque). O horário foi dentro do turno de trabalho das professoras, sendo que foram disponibilizadas professoras substitutas para que as crianças não fossem prejudicadas com a falta de atendimento.

A SME não dispõe de muito material sobre esta formação, dificultando um maior aprofundamento de como foram realizadas e quais os objetivos propostos pelo grupo que as implementou.

4.2 Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) – 2006

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi realizado no ano de 2006, também destinado às professoras lotadas em turmas de Infantil IV e V, não sendo contempladas as professoras lotadas em creches. Os encontros foram realizados durante o período de 20 de novembro a 30 de dezembro de 2011, mesclando momentos de encontros presenciais e também à distância (momento em que as professoras faziam as atividades propostas em suas escolas), totalizando 120 horas/aula, sendo 80 horas/aula presenciais e 40 horas/aula à distância.

Os encontros eram diários, dentro do horário de trabalho das professoras, sendo que houve substitutas em suas salas para não haver prejuízo no atendimento às crianças. O espaço utilizado para os encontros presenciais foram salas de aula da Faculdade de Tecnologia do Nordeste (FATENE), sendo que todas as SERs utilizaram este mesmo local. As formadoras foram técnicas de educação, supervisoras educacionais e orientadoras educacionais que participaram de uma seleção interna para comporem os quadros de formadoras.

Elaborado por uma equipe do MEC com a supervisão pedagógica da professora doutora Telma Weiz da Universidade de São Paulo (USP), o programa tinha como principal finalidade socializar o conhecimento disponível sobre a didática da alfabetização. Sua metodologia contava com o apoio de vídeos gravados em salas de aula de alfabetizadores com

experiências bem-sucedidas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em creches, escola urbana, classe multisseriada da zona rural, classe de Educação de Jovens e Adultos e classe de aceleração de instituições educativas do Estado de São Paulo.

Para ser ofertado aos professores de pré-escola do município de Fortaleza o programa sofreu modificações em seu formato original, que conta com 180 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo ao trabalho pessoal: estudo, pesquisas, produção de textos e materiais que a serem socializados no grupo ou entregues a um coordenador, tendo em vista a avaliação processual do participante¹³.

Dos três módulos do programa, apenas dois foram trabalhados com as professoras de pré-escola do município de Fortaleza. O módulo um abordou conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da alfabetização, já o módulo dois tratava das propostas de ensino e de aprendizagem da língua escrita na alfabetização, focando situações didáticas de alfabetização.

Os temas trabalhados com as professoras de pré-escola de Fortaleza foram: concepções teórico-metodológicas de alfabetização; por que e para que aprender a ler e escrever; aprender e ensinar a ler e escrever na perspectiva da psicogênese da língua escrita; letramento e alfabetização e a ludicidade no ensino e na aprendizagem da língua escrita.

No Projeto de Formação Continuada para professores da pré-escola da SME estão descritas a natureza, a justificativa e os objetivos da formação com base no PROFA. O projeto tem por justificativa a busca por dirimir o quadro de altos índices de analfabetismos no município de Fortaleza, propondo para tanto desenvolver junto aos professores da pré-escola uma formação continuada “no sentido de promover momentos de reflexão sobre a concepção de alfabetização e a prática pedagógica, tendo como referência a psicogênese da língua escrita” (Projeto de Formação do PROFA da SME de Fortaleza, 2006)¹⁴.

As adequações realizadas para o atendimento de professoras de Educação Infantil foram realizadas pelas técnicas de educação da SME, não tendo sido feito contato anterior com a coordenadora geral em âmbito nacional do programa, a Prof^a Dr^a Telma Weiz. Sendo esta informação repassada pela técnica de educação participante desta pesquisa que atua na SME.

¹³ Informações retiradas do documento: Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2002.

¹⁴ Ver Anexo B.

4.3 Formações nas escolas – 2007

No ano de 2007 a SME programou um projeto de formação que visava à preparação dos supervisores, orientadores ou na ausência destes, dos vice-diretores ou diretores das escolas patrimoniais, coordenadores de Unidades Anexas e coordenadores de creches, para serem multiplicadores junto aos professores nas escolas e creches nas quais estes profissionais atuavam. Para que realizassem este trabalho nas escolas, estes profissionais participaram de formações com as técnicas de educação dos Distritos de Educação e da SME, tendo sido no total quatorze encontros programados, sendo todos na segunda e terceira quartas-feiras dos meses de maio a dezembro de 2007.

As formações com as professoras foram programadas para ocorrer no segundo sábado do calendário escolar de 2007, reservado para o planejamento, sendo ao todo sete encontros divididos entre os meses de maio a dezembro de 2007. A justificativa para estas formações serem coordenadas pelos chamados especialistas nas escolas (supervisores, orientadores, coordenadores e vice-diretores) e ocorrerem nos sábados de planejamento foi a impossibilidade de liberar os alunos no período letivo e também ao fato de não serem disponibilizadas professoras para substituir as ausências das professoras regentes.

Cada SER organizava seus encontros com os especialistas responsáveis pelo acompanhamento pedagógico das escolas e creches. Os encontros ocorreram em locais variados, sendo realizados encontros em escolas, no Instituto Municipal de Pesquisas, Administração e Recursos Humanos (IMPARH) ou nos auditórios das SERs.

Os temas abordados nestas formações foram variados: desenvolvimento da criança e decorrências para o trabalho docente; a organização das rotinas; a brincadeira no desenvolvimento da criança e no trabalho docente; linguagem oral e literatura infantil; o processo de avaliação na Educação Infantil; o significado da arte e sua utilização no trabalho com crianças; identidade profissional do professor de Educação Infantil e a legislação e trabalho integrado com várias áreas. Coube aos especialistas convocados aos encontros de formação com as equipes da SME e Distritos de Educação, organizar os encontros com as suas referidas professoras nas escolas e creches.

Paralelo a estas atividades, as técnicas de educação dos Distritos de Educação das seis SERs, bem como as técnicas de educação da SME, realizaram encontros para sensibilização dos gestores acerca da importância da Educação Infantil e a qualidade do desempenho dos professores através da formação continuada, tendo ainda como objetivo promover o aprofundamento dos conhecimentos, revisão e solidificação de valores relativos

ao cuidado e a educação das crianças e o fortalecimento de seus papéis enquanto responsáveis pelo gerenciamento criterioso das ações realizadas nas instituições que dirigiam.

Considero que esta seria uma experiência significativa para as professoras de Educação Infantil caso estas formações tivessem sido realizadas de forma satisfatória pelas instituições onde há o atendimento de crianças pequenas, ou seja, nas creches e pré-escolas, pois retirar das técnicas de educação da SME e dos Distritos de Educação a responsabilidade pela implementação de projetos de formação continuada aponta para uma certa autonomia da escola quanto à capacidade de gerenciar os processos de formação de seus professores, além de ampliar a responsabilização do coordenador pedagógico como formador, o que remete a pensar na configuração de novas relações entre professores e coordenadores nos espaços/tempos escolares. Relação que seria enriquecida por oportunizar momentos onde os professores discutiriam suas necessidades de formação tomando como base a realidade nas quais atuam. Como bem coloca Nóvoa (2011),

[...] um bom programa de formação não é constituído por uma coleção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *coletiva* das melhores formas de agir (Nóvoa, 2011, p. 56, grifo do autor).

Durante o ano de 2008 não foram realizadas ações sistematizadas voltadas para as professoras de Educação Infantil, sendo realizados apenas encontros de formação com os especialistas das creches e pré-escolas.

4.4 Implementação da Proposta Pedagógica – 2009

A partir de uma demanda expressa pela equipe responsável pela Educação Infantil na SME, foi elaborado um termo de cooperação técnica entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e a referida Secretaria (posteriormente, este projeto foi denominado de “Projeto Cri-ação”¹⁵). O objetivo desta cooperação técnica seria a elaboração de documentos norteadores das políticas públicas municipais de Educação Infantil: a construção da Política de Educação Infantil do município de Fortaleza; a definição de um programa de formação continuada para os professores da Educação Infantil e ainda, a reelaboração da proposta curricular para a Educação Infantil do Município de Fortaleza. Para

¹⁵ Projeto de assessoria técnico pedagógico entre professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Silvia Helena Vieira Cruz.

tanto, técnicas de educação da SME e dos Distritos de Educação das seis SER e que são integrantes das coordenações de Educação Infantil, participaram de encontros com uma equipe de professores da UFC, durante os anos de 2007 e 2008.

Dentre as ações consolidadas pelo Projeto Cri-ção, o único documento divulgado e impresso, até o momento, foi a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. A divulgação desta proposta foi feita através de uma formação continuada destinada às professoras de pré-escola, bem como para professoras e auxiliares das creches públicas municipais e conveniadas à Prefeitura Municipal de Fortaleza, sendo esta formação desenvolvida no ano de 2009.

No documento disponibilizado pela SME para esta pesquisa¹⁶, consta a justificativa do projeto de formação continuada, ressaltando que a Proposta Pedagógica elaborada seria o documento norteador do trabalho da professora de Educação Infantil, visando favorecer o seu desempenho, elevando o nível de aprendizagem das crianças e ainda garantir o fluxo escolar destas, com sucesso.

A formação continuada teve início no mês de março de 2009, estendendo-se ao mês de dezembro do mesmo ano, somando um total de treze encontros. Os temas trabalhados foram os pontos trazidos pela Proposta Pedagógica, sendo os seguintes: Estudo das teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon; Concepção de criança, infância e Educação Infantil; organização do espaço e do tempo; brincadeira e movimento; trabalho com projetos; família e inclusão; áreas do conhecimento: linguagem oral e escrita, ciências naturais e sociais matemática e arte.

A metodologia de trabalho utilizou a forma de debates e discussões em torno de temas centrais, onde os profissionais recebiam fundamentação teórica sobre estes temas. Nos encontros presenciais foram desenvolvidos estudos de textos da Proposta Pedagógica, exibição de filmes com foco na área de Educação Infantil, trocas de experiências e orientações metodológicas acerca da elaboração das propostas de cada instituição.

A formação aconteceu em diferentes locais da cidade, sendo que cada SER organizou o local tomando em consideração a centralidade para as professoras participantes. A Semana Pedagógica do ano de 2009, para as professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza, foi considerada como a primeira parte da formação, ocorrendo entre os dias dois a seis de março de 2009. As formadoras foram compostas por um grupo de técnicas de educação oriundas da SME e dos Distritos de Educação, bem como foram convidadas a serem formadoras algumas supervisoras e orientadoras educacionais e ainda coordenadoras de

¹⁶ Apresentação do Projeto de Formação dos Profissionais da Educação Infantil. Material de uso interno da SME.

creche, vice-diretoras e diretoras de escolas. As formações ocorreram sempre no primeiro sábado dos meses de abril a dezembro de 2009, contabilizando um total de 84 horas/aula, sendo 52h/a em encontros presenciais e 32h/a com atividades à distância. Estas atividades consistiam em elaborar, em cada unidade escolar na qual as professoras estavam lotadas, suas próprias propostas pedagógicas com base no que está contido na Proposta Pedagógica divulgada.

4.5 Programa Alfabetização na Idade Certa - 2010

No ano de 2010 a formação continuada ofertada aos professores de Educação Infantil foi o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) – Eixo Educação Infantil, sendo que esta formação foi posta como uma continuidade das discussões suscitadas na formação de 2009.

Este Programa tem como finalidade a defesa de

uma pré-escola com uma função pedagógica específica que considere os conhecimentos e as necessidades infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que assegurem a aquisição de novos conhecimentos e que possam ter um significado real e concreto para a vida das crianças e que não vise exclusivamente uma preparação para a alfabetização. Nessa etapa de ensino, as funções de cuidar e de educar coexistem, de forma complementar e indissociável, superando dicotomias e amparadas numa compreensão de desenvolvimento integral, concebendo a criança como um ser humano (e não um vir a ser). (Site Oficial do Programa)¹⁷.

Com esta orientação o Programa definiu metas para serem postas aos municípios que firmassem parceria com a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC):

- Incentivar a universalização, com qualidade, do atendimento de crianças de 4 a 5 anos em pré-escolas e ampliar, gradativamente, o atendimento de 0 a 3 anos em creches;
- Incentivar a implantação e a implementação de uma Política para a Educação Infantil;
- Prestar cooperação técnica e pedagógica na (re)construção e na implantação/implementação das propostas pedagógicas;
- Prestar assessoria pedagógica na formação continuada dos profissionais deste nível de ensino;
- Participar da formação dos tutores e técnicos dos municípios e das CREDE;
- Orientar quanto à elaboração e aquisição de materiais e atividades didático-pedagógicas;
- Auxiliar na revitalização das Comissões Interinstitucionais de Educação Infantil nos municípios;
- Apoiar as ações do Fórum de Educação Infantil do Ceará;

¹⁷ As informações detalhadas do PAIC encontram-se no site oficial do Programa: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em 12 de agosto de 2011.

- Refletir sobre a existência ou a criação dos Conselhos Municipais de Educação (Site Oficial do Programa).

Para atingir estas metas o Programa propõe uma proposta de trabalho e metodologia de acompanhamento aos municípios, deixando claro o respeito pela autonomia municipal e a diversidade regional.

Faz parte do pacto de cooperação, a definição da importância de oferecer subsídios para o desenvolvimento da inteligência local na superação de seus problemas. As propostas de trabalho relacionadas a este programa contarão com a mediação de consultores da Universidade Federal do Ceará, com os técnicos da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios, coordenadores das CREDE e seus técnicos e com coordenadores e técnicos das Secretarias de Educação dos municípios participantes. Essas propostas e metodologia terão interface com os demais eixos: Apoio à Gestão Municipal; Gestão Pedagógica da Alfabetização; Formação do Leitor e Avaliação Externa. Além disso, o Programa Alfabetização na Idade Certa, em todos os seus eixos constituintes, procurará fortalecer as instâncias responsáveis pela orientação pedagógica no próprio município, a busca de alternativas locais com a finalidade de potencializar experiências bem sucedidas em desenvolvimento e a formação contínua e aperfeiçoamento dos professores e gestores. (Site Oficial do Programa).

Como exposto na metodologia de acompanhamento aos municípios o Programa prever “a formação contínua dos professores e gestores”, assim, a formação ofertada às professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza foi fruto de parceria firmada entre a SME e a SEDUC. Esta parceria viabilizou a formação continuada, com duração de 52 horas/aula, com encontros presenciais do mês de março de 2010 a abril de 2011.

A justificativa apresentada para a execução desta formação continuada foi a de contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que educam e cuidam de crianças até cinco anos, como também favorecer o aprimoramento das competências docentes. Esta formação é concebida como instrumento de valorização do trabalho e de realização pessoal e profissional, visando ao fortalecimento teórico-prático e a oportunidade de reflexão constante sobre a atuação. O objetivo geral foi o de oportunizar aos profissionais a revisão de práticas pedagógicas, a apropriação de novos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a solidificação de valores relativos à educação e ao cuidado de crianças pequenas (Folder elaborado pela SME, 2010).

Inicialmente a formação estava prevista para abranger tanto professoras e auxiliares de creches como professoras de pré-escola, porém estas últimas não foram contempladas, visto não terem sido disponibilizadas professoras substitutas para suas salas de aula. De acordo com uma das técnicas de educação entrevistadas nesta pesquisa, outros fatores que impossibilitaram a participação das professoras de pré-escola nesta formação

foram a falta de uma equipe técnica, que é pequena para o número de professoras da rede, e ainda a falta de espaços físicos adequados.

A formação aconteceu durante os meses de março de 2010 a março de 2011, durante quatro dias por semana, contabilizando um total de 52 horas/aula. As formadoras foram oriundas da SME e dos Distritos de Educação, sendo um total de trinta técnicas de educação. Os locais de realização da formação foram distintos (Faculdade 7 de setembro; Faculdade Católica Marista e Centro Espírita Uirapuru - CEU). Todas as SERs reuniam as professoras participantes em um mesmo local e data.

Os temas abordados nos encontros com professoras e auxiliares de creche foram: Teoria sóciointeracionista com enfoque no planejamento; Leis que regem a Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil (abordando as teorias psicogenéticas de Piaget, Vygotsky e Wallon); Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Ciências Sociais e Natureza; Arte e Inclusão.

As formações continuadas, caracterizadas anteriormente, foram postas para análise das professoras e técnicas de educação participantes desta pesquisa. Suas falas sobre estas formações foram analisadas com vistas a compreender como elas influenciaram suas práticas profissionais, sendo que esta análise pode potencializar o aparecimento de novas propostas que visem fomentar ideias e processos de formação continuada novos.

Buscar novas perspectivas na formação continuada de professores é um exercício que se faz necessário caso almejam-se melhorias na área educacional. Imbernón (2010) considera que esta busca não é fácil, para o autor

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. Como, por exemplo, as relações entre os professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, a crença ou autocrença da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a mudança de relações de poder nas instituições educacionais, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade, entre outros (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Algumas alternativas possíveis podem ser vislumbradas e buscar estas alternativas exige que se deem oportunidades destas profissionais se posicionarem frente às experiências de formações que já tiveram participação, sendo este o caminho feito por este trabalho. No próximo capítulo as percepções de formação continuada bem como as percepções dos impactos destas formações nas práticas pedagógicas são analisadas e postas à reflexão.

5 AS PERCEPÇÕES DAS ENTREVISTADAS SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DAS QUAIS PARTICIPARAM

Nesta seção trago a análise das falas das profissionais pesquisadas agrupadas em dois blocos: um com a análise das entrevistas com as técnicas de educação e outro com a análise das entrevistas com as professoras, buscando trazer suas concepções de formação continuada e suas percepções acerca de como os cursos de formação aconteceram e influenciaram nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil.

Esta análise constitui-se em uma importante oportunidade para repensar as formações continuadas ofertadas pela SME às profissionais que atuam com crianças pequenas no município de Fortaleza, e oportuniza, também, a escuta de informações ainda inéditas sobre esse processo, trazendo elementos que precisam ser considerados no planejamento das futuras formações continuadas.

Dentro desta perspectiva, considero de suma relevância que sejam incentivados momentos de dar voz aos professores (GOODSON, 1992), mas, dar voz não significa simplesmente fazer uma consulta, é preciso que os professores tenham condições de falar e de se fazer ouvir e, para tal, pressupõe-se um contexto de fala articulada, uma fala que revele a dimensão do trabalho pedagógico, que explicita as reais necessidades destes docentes, para que, com base nestas necessidades, sejam planejadas formações continuadas significativas para o trabalho cotidiano das professoras em sala de aula.

5.1 Concepções de formação continuada do grupo de profissionais pesquisado

a) Técnicas de Educação

As respostas das técnicas de educação participantes desta pesquisa ao serem interrogadas sobre o que elas entendem por formação continuada demonstram que este grupo de profissionais possui formas peculiares de conceber esta formação, sendo que suas respostas baseiam-se nas suas experiências profissionais e seus percursos na área da educação. Importante ressaltar que todas as sete técnicas de educação entrevistadas são membros ativos das coordenações de Educação Infantil dos órgãos nos quais trabalham (Distritos de Educação e/ou SME), dessa forma, participam da elaboração e implementação de programas de formação continuada destinadas às professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza.

Segundo três das técnicas de educação a formação continuada deve ser um momento de mudar e atualizar os conhecimentos dos professores e, conseqüentemente, mudar sua forma de trabalhar, ou seja, para uma boa parte das técnicas de educação pesquisadas as professoras de Educação Infantil devem ter seus conhecimentos atualizados com vistas a um aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Esta concepção alia-se ao que Marin (1995) considera como sendo uma formação voltada para a “capacitação” e o “aperfeiçoamento”, onde fica claro que os objetivos buscados são o de completar algo que está inacabado, no caso, a formação das professoras de Educação Infantil.

As falas das técnicas de educação Sara e Luiza são ilustrativas desta concepção: *“a formação continuada é a busca por reciclagem e renovação da prática pedagógica”* (Sara); *“a formação continuada deve dar suporte aos professores que estão na sala de aula, trazendo temas que melhorem suas práticas pedagógicas”* (Luiza).

A fala de Sara revela sua concepção de formação continuada baseada no modelo de “reciclagem”, onde, para ela, o importante é que os professores renovem suas práticas para ensinar melhor. No caso da técnica de educação Luiza, a formação continuada é valorizada, no sentido de que seu objetivo, segundo as suas palavras, é *“investir na mudança de mentalidade do professor e, que nessa mudança, haja a possibilidade de um novo olhar para a Educação Infantil”*. Sua fala revela a preocupação em mudar a forma como os professores trabalham, procurando reverter um quadro que, para ela, é de pouco conhecimento a respeito do trabalho a ser realizado com as crianças atendidas na Educação Infantil.

Gilda, por sua vez, acrescenta que a formação continuada deve ser algo rotineiro: *“A formação continuada deve ser aquela que acontece sistematicamente, servindo para suprir as deficiências de formação inicial dos professores”*. Ela destaca, assim como faz Luiza, que a formação continuada deve mudar a prática dos professores para melhorar a aprendizagem dos alunos, deixando claro que a qualidade no processo ensino-aprendizagem depende da boa formação dos docentes. Sua fala traz um ponto que deve ser ressaltado quando pensamos nas formações continuadas para professores e que é posto por Oliveira-Formosinho (2001b). Esta autora chama atenção para o fato de que

O desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles que os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001b, p. 35).

Dessa forma, é válido pensar que a formação continuada destinada aos professores em serviço deve ter por objetivo, além do desenvolvimento profissional, a aprendizagem dos alunos com os quais irão atuar.

Gilda continua sua fala justificando a necessidade de formação continuada para professoras de Educação Infantil, pelo baixo desempenho apresentado pelas crianças nas salas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I. Segundo ela, foi após uma pesquisa nestas turmas, realizada informalmente por técnicas de educação dos Distritos de Educação e da SME, que houve o aumento de propostas de formação continuada para as professoras de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Fortaleza. Esta pesquisa visava avaliar o nível de aprendizagem das crianças na área de Língua Portuguesa.

Gilda apresenta uma concepção de causa e efeito nas formações continuadas. Esta visão alinha-se a uma concepção de racionalismo técnico onde se espera que os professores que participam de momentos de formação continuada adquiram novos conhecimentos, novas técnicas ou novas metodologias e coloque em prática o que aprendeu resultando em uma melhoria imediata na sala de aula, descaracterizando a visão defendida por Nóvoa (1997) e Schön (2000) para quem a formação continuada deve se dar por meio de uma reflexão crítica da prática. A tônica é posta no “novo”, desconsiderando as experiências e os saberes já consolidados pelas professoras ao longo de suas carreiras profissionais.

Contrária a esta visão, Kramer (2005) ressalta que “a mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo, adotado” (KRAMER, 2005, p. 93). Formações continuadas elaboradas nestes parâmetros têm por objetivos não a busca pelo “novo”, mas a busca pela ressignificação e reflexão das práticas consolidadas.

Duas outras técnicas de educação, assim como faz Gilda, apontam as deficiências na formação inicial das professoras como fator a ser considerado ao se pensar em formação continuada para este grupo de profissionais. Na opinião destas técnicas de educação muitas professoras que trabalham com crianças pequenas na rede municipal de ensino de Fortaleza apresentam baixo conhecimento sobre a área da Educação Infantil por terem tido uma formação inicial pouco significativa, no sentido de não considerar as especificidades de formação necessária ao trabalho com crianças de zero a cinco anos. A técnica de educação Mariana reflete sobre este ponto, ressaltando que

a formação continuada é necessária para suprir as falhas iniciais da graduação, a reflexão contínua da prática e atualização do conhecimento teórico, bem como

acompanhar as mudanças atitudinais e comportamentais inerentes ao ser humano. Ela deve abranger metodologias, teorias, concepções, autoconhecimento e prática.

Para defender sua fala, Mariana cita Miguel Arroyo, estudioso da área educacional, trazendo o pensamento, segunda ela, deste autor sobre a formação de professores: “*Como questiona Arroyo, a preparação para sermos educadores não faz parte da nossa formação inicial. O lugar onde marcamos nossa formação é no trabalho*”. Em sua fala pode-se visualizar uma concepção de formação continuada voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras. Para ela a formação continuada é necessária “[...] *para encontramos e refazemos nossa identidade profissional e debatermos o currículo de acordo com nossas próprias histórias, as histórias de nossos alunos e da sociedade*”.

A técnica de educação Raquel, reforça esta concepção ressaltando que “*formação continuada significa possibilitar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor partindo de seus saberes construídos, de sua história e do contexto cultural onde trabalha*”. A fala de Raquel traz uma conotação mais positiva sobre a formação continuada, para ela este tipo de formação não se identifica como um reparo a algo que não foi bem feito, no caso, a formação inicial, como a fala anterior aponta, mas sim aparece como uma possibilidade de contribuir para a construção da identidade do professor, através do desenvolvimento pessoal e profissional.

Em sua concepção ela ressalta a realidade na qual os professores atuam, demonstrando sua preocupação em contextualizar esta realidade a fim de que as formações continuadas possam se dar de forma eficaz e construtiva. Para isso aponta como sendo primordial o envolvimento de grupo gestor das escolas no apoio ao trabalho do professor e ressalta, ainda, aspectos que considera importantes serem priorizados:

partindo dos saberes e fazeres cotidianos dos professores, discutir suas concepções fazendo articulação com o saber científico; partindo da prática de ensino e discutir as experiências, as oportunidades de aprendizagem e de apropriação dos conhecimentos pelas crianças, fundamentando-se no referencial teórico. Ação-reflexão-ação (Raquel).

Raquel demonstra sua preocupação em considerar os saberes das professoras por achar que estes saberes, aliados as suas histórias de vida e contextos de trabalho, são fatores decisivos para a construção de programas de formação continuada. Esta concepção destaca os saberes profissionais dos professores em formação, que, de acordo com Tardif (2002), são saberes

[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 61).

Ao fazer referência aos saberes dos professores Raquel está se reportando as fontes de onde emanam estes saberes, considerando que para uma formação eficaz e significativa, os cursos de formação continuada precisam fazer a articulação entre saberes científicos, de vida e experienciais, com o propósito de fazer os professores refletirem sobre seus fazeres pedagógicos e, em consequência, melhorar suas práticas em sala de aula.

Para outra técnica de educação participante da pesquisa, a formação continuada é entendida como sendo todo o trabalho desenvolvido pelos professores. Segundo Vânia,

a formação continuada é tudo que diz respeito a reflexão do professor, não apenas os encontros de formação. O trabalho na escola, a troca de experiência com os colegas, as leituras de livros, revistas e artigos especializados são formações continuadas. Mas eu considero também a formação continuada, o trabalho in loco, o acompanhamento do supervisor, uma discussão do professor com os colegas, o momento de planejamento, o momento de estudo, momento de reunião da escola, momento em que o professor sai pra participar de um seminário, de uma oficina. Tudo o que diz respeito ao momento em que vai fazer com que ele tenha uma reflexão sobre o trabalho, sobre a educação ou sobre a criança.

Ela considera que a formação continuada é realizada durante todo o percurso profissional, pessoal e cultural dos professores, expressando uma concepção de formação continuada baseada no contexto de vida dos professores, como defendem Nóvoa (1999) e Oliveira-Formosinho (2001b).

Vânia explicita a sua concepção ampliada sobre formação continuada dizendo que ela está atrelada a

uma leitura que o professor faz, uma leitura individual, quando ele compra um livro, quando ele se interessa por um assunto, e ele compra esse livro e ele lê. E um artigo que ele compra, um artigo que ele lê de uma revista que ele compra. A Revista Nova Escola por exemplo. Ele se interessa de mensalmente receber aquela revista. Lê um artigo que diz respeito a educação, ou especificamente ao seu trabalho. Eu acho que tudo tem a ver com a formação continuada. Que o professor está atento e está buscando. Eu acho que tem tudo a ver.

A leitura de Vânia nos remete ao que Sacristàn (1995) especifica como profissionalidade docente. O conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que são postos em prática pelos professores constituem a especificidade de ser professor e estão diretamente ligados aos seus desempenhos profissionais. Ao considerar todas as experiências profissionais das professoras, Vânia demonstra sua preocupação em proporcionar formas diferenciadas de formação continuada que ampliem os repertórios de

conhecimentos destas profissionais e lhes dêem subsídios para refletirem suas práticas cotidianas no intuito de revê-las e enriquecê-las.

Através das falas do grupo de técnicas de educação participantes desta pesquisa pode-se concluir que as concepções de formação continuada destas profissionais estão permeadas por visões diferentes, sendo que uma parte considera este tipo de formação importante para o desenvolvimento profissional, na perspectiva apontada por Nóvoa (1997) e Júlia Oliveira-Formosinho (2009), das professoras de Educação Infantil, ressaltando o contexto e os saberes destas profissionais, e outras consideram ser esta uma formação necessária para suprir carências de formação inicial e fazer uma “renovação” de conhecimentos, “instrumentalizando” as professoras a trabalharem adequadamente com crianças pequenas.

De maneira geral, as técnicas de educação consideram a formação continuada um momento oportuno para as professoras se “atualizarem” em relação às especificidades da área da Educação Infantil, de modo que possam conduzir suas práticas pedagógicas aos interesses das crianças. A visão, da maior parte das técnicas de educação, é a de que os professores que hoje atuam na Educação Infantil nas escolas e creches do município de Fortaleza, possuem baixo conhecimento acerca das especificidades da área, o que, segundo elas, acarreta um trabalho pedagógico de menor qualidade.

Este é um dado importante ao se pensar nas elaborações das formações continuadas para as professoras de Educação Infantil, pois, se a concepção é a de que os professores possuem baixo ou até mesmo nenhum conhecimento sobre a área nas quais atuam, a organização das formações continuadas ficam voltadas quase que exclusivamente para a superação desta carência, desconsiderando os percursos destes profissionais e suas reais necessidades, e colocando em segundo plano seus saberes acumulados ao longo de sua vidas (NÓVOA, 1992). Saberes importantes que incidem diretamente na seleção, por parte dos professores que participam de formações em serviço, do que é “aproveitável” ou não destes momentos, do que realmente requer atenção ou aprofundamento, o que irá ou não influenciar em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Vale destacar que é preciso considerar o fato das professoras que participam de cursos de formação continuada estarem em diferentes momentos profissionais e apresentarem, por decorrência disto, necessidades também diferentes. Importa ainda ressaltar que as formações continuadas não devem apenas superar carências de formação inicial, pois a formação profissional precisa ser vista como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, além de que a mudança de prática, posta como objetivo das

formações continuadas por grande parte das técnicas de educação pesquisadas, não depende apenas do aspecto cognitivo, ou seja, não está restrita somente ao fato dos professores terem aprendido o “novo conhecimento”, mas também ao significado desse saber e ao contexto no qual ele foi transmitido e no qual será utilizado.

Kramer (2005, p. 103) alerta que

numa sociedade que valoriza o novo – a nova proposta, a nova teoria, o novo professor – o velho é trocado, o processo de reflexão e construção de uma prática pedagógica se perde e, com ele, o sentido se dilui na ação de um tempo que corrói, que pensa a prática com crianças como novidade. Como as idéias são perdidas, a novidade não inova, e as práticas tornam-se repetitivas. Será que na prática pedagógica a memória esmaece e o professor não tem mais histórias para contar?

Como já referido, as concepções de formação continuada trazidas pelas técnicas de educação são diversas e caracterizam a forma com estas pensam a elaboração de programas destinados a formação em serviço de professoras de Educação Infantil. Suas considerações precisam ser discutidas quando da elaboração destes programas para que estes se constituam em momentos de reflexão crítica das práticas pedagógicas destas profissionais, superando a ideia da mudança apenas pela novidade e buscando efetivamente contribuir para a melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças que frequentam creches e pré-escolas no município de Fortaleza.

b) Professoras

Do grupo das nove professoras pesquisadas, sete delas concebem a formação continuada como uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos, rever os antigos e, com isso, mudar suas práticas pedagógicas. As falas das professoras Samira e Ester, expostas a seguir, são ilustrativas desta percepção.

A professora Samira, durante vários momentos da entrevista, deixa claro que, para ela, as formações continuadas devem focar conhecimentos novos: “*nós estamos precisando de mais cursos porque já surgiram tantas coisas novas e eu ainda estou com as primeiras coisas [...]*”. Em outros momentos da sua entrevista, Samira demonstra ter conhecimento sobre as questões que vêm sendo debatidas na área da Educação Infantil nos últimos anos e reivindica formações continuadas que possam lhe trazer mais conhecimentos sobre a legislação e as concepções vigentes para a educação das crianças pequenas. Para ela, a formação continuada deve dar conta de mudar suas opiniões e maneiras de “aplicar” as teorias educacionais.

Para a professora Ester a formação continuada “*é mais um recurso para gente se sentir melhor, se sentir mais segura diante dos conteúdos, a gente entender melhor as questões...*”. Para ela foram os cursos de formação continuada dos quais participou que a ajudaram em seus primeiros anos na rede municipal de ensino de Fortaleza:

[...] quando cheguei no município, na verdade em 2004, quando eu fui chamada, eu não tinha nenhum método para seguir, eu e Maria a gente trabalhava, pesquisava em livros, eu cheguei com a mão na cabeça sem saber o que fazer, então assim as formações nos ajudou muito, o primeiro que eu tive foi no IMPARH em 2005, muito boa, sobre Educação Infantil. Foi eu e ela, inclusive, nós duas aqui na escola, então nos ajudou bastante, porque fala na questão do currículo, na questão das nossas angústias também, que a gente pôde tirar. Não sobre tudo, na questão quantidade de aluno, espaço de sala [...].

A professora Ester traz à tona um ponto importante quando pensamos nas formações continuadas destinadas aos professores que atuam na área da Educação Infantil: como estas profissionais foram contratadas? Ao realizar concurso público para professores, a Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) considera a área específica nas quais estes professores irão atuar? Que conhecimentos são exigidos destes profissionais para trabalharem com crianças pequenas? Estes também são questionamentos que precisam ser feitos quando da elaboração de propostas de formação continuada. Saber qual o perfil das professoras que atualmente estão trabalhando com as crianças pequenas no município de Fortaleza pode contribuir para a melhoria destas propostas e, dessa forma, serem significativas para a prática pedagógica destas profissionais.

Por sua vez, a professora Suelen afirma que as formações continuadas têm grande valor na sua prática profissional. A formação continuada é considerada por esta professora como momento de ampliação de conhecimentos, oportunidade de poder enriquecer sua prática e refletir sobre os principais temas da área de Educação Infantil. No entanto, em sua opinião “*[...] a formação nunca pode parar. Porque, apesar da formação, às vezes ainda surgem as dúvidas, ainda surge os impasses, as resistências*”. Para exemplificar sua posição sobre as dúvidas que ainda persistem, apesar das formações, ela toma como referência a questão da avaliação na Educação Infantil que, de acordo com as orientações da SME, devem ser realizadas através de relatórios qualitativos do desenvolvimento global da criança, mas, mesmo constando na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil e discutida em formações continuadas, este ainda é, segundo Suelen, um tema pouco compreendido por suas colegas professoras, o que para ela, expressa a necessidade das professoras estarem sempre participando de formações continuadas.

A professora Samanta foi breve em sua resposta, ressaltando que a formação continuada deve acontecer sempre e que deve, ainda, melhorar a prática docente: *“formação pra gente deve sempre, sempre ter, sempre... pra que a gente melhore cada vez mais a nossa prática pedagógica”*. O pensamento de Samanta alia-se à de suas colegas professoras quando coloca que a formação continuada deve proporcionar novas formas de trabalhar com as crianças.

Da mesma forma que as professoras citadas anteriormente, a professora Cíntia concebe a formação continuada como sendo relevante para a aquisição de novos conhecimentos e revisão dos já consolidados, para ela este tipo de formação são *“cursos, seminários, momentos de formação onde repensamos nossos conhecimentos, vemos o que está dado certo e o que vem sendo feito errado. É boa para fazer com que pensemos nas teorias colocando-as na prática”* (Cíntia).

A concepção trazida pela professora Paula coaduna-se com as anteriores, pois para ela a formação continuada é momento de aperfeiçoamento, de renovação de prática:

O nome é continuada. Você nunca pára de crescer, de se aperfeiçoar, de estar sempre renovando seus conhecimentos tendo contato com outras pessoas, com experiências... Vivências variadas e que você tem que estar sempre assim acompanhando essa evolução e sempre consultando pedagogos direcionados a sua área, no caso Educação Infantil e é isso, você não para nunca, até porque agente sabe que o saber vive em constante mudança não é uma coisa estagnada, tem que estar sempre se atualizando e procurando técnicas novas e procurando acertar, mudar o que não deu certo [...].

Na fala da professora Vivian a concepção de formação continuada como atualização de conhecimentos perpassa em sua reflexão sobre as formações que teve a oportunidade de participar. Nestas reflexões fica explícito que, para ela, a formação continuada precisa dar uma *“sacudida”* nos conhecimentos que os professores já possuem e ainda fazer *“relembrar coisas que estavam esquecidas”*, fazendo-os melhorarem suas práticas pedagógicas.

A professora Vivian e as demais professoras citadas anteriormente trazem para a discussão uma concepção de formação continuada onde o que se objetiva é a mudança de prática. Este também foi um ponto ressaltado na pesquisa de Kramer (2005) com profissionais responsáveis pela Educação Infantil de municípios do Estado do Rio de Janeiro. A concepção de mudança emergiu de uma das entrevistas coletivas feitas durante a pesquisa trazendo a ideia de que mudar a prática das professoras era o objetivo das formações continuadas ofertadas. O termo empregado por uma das entrevistadas foi parecido com que Vivian aborda:

não concordando com a prática vivida, a profissional resolve “dar um sacode no pedagógico”. Analisando esta fala, Kramer (2005) conclui que

[...] sacudir e mexer parecem se relacionar a mudanças nas práticas pedagógicas mais tênues, imperceptíveis, mas fortes. “Sacudir e amparar, ajudar”, “mexer, remexer e apoiar” são aspectos interessantes nesse contexto. Dão importantes lições, pois escapam de jargões comuns no ideário pedagógico, frequentemente marcado pelo discurso do novo, como “novo conhecimento”, “nova concepção”, “novo olhar”. Sacudir parece interessante como concepção de mudança porque, embora suponha que o outro age sobre a realidade, incorpora o que já existe e é feito. Diferentemente da ideia de mudança ligada à continuidade, à linearidade presente-passado-futuro, comum no campo da educação em que, com frequência, se atribui ao passado a origem do problema e se joga a solução ou a mudança para o futuro, deixando intocado o presente (KRAMER, 2005, p. 98, grifos da autora).

Portanto, quando, por exemplo, a professora Vivian reclama uma “sacudida” nos conhecimentos seu desejo é de que as formações continuadas possam proporcionar momentos de revisão destes conhecimentos. Ela não descarta os saberes que já possui e consolidou ao longo de sua carreira profissional, mas ver como necessários momentos para “relembrar o que estava esquecido”.

Formações continuadas pautadas em modelos que geram reflexão crítica dos professores ajudando-os a descobrirem suas teorias, a organizá-las, a fundamentá-las, a revisá-las e até destruí-las para construí-las novamente, acarretam uma mudança na forma de pensar estas formações, já que não supõe tanto desenvolver modalidades centradas nas atividades de sala de aula, muito menos ver o professor como um aplicador de técnicas pedagógicas, mas, sim, comprometer-se com uma formação dirigida a um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, de análise e reflexão crítica.

Para a professora Ágatha a formação continuada auxilia no aprimoramento de sua prática pedagógica, pois, em sua opinião estas formações contribuem para aliar a teoria com a prática. Por outro lado, ressalta ainda que este tipo de formação se faz importante para a valorização do professor e de sua carreira. Para que estas formações possam realmente ser relevantes ela aponta alguns aspectos que são necessários levar em consideração no momento de elaborar as propostas de formação continuada: os temas a serem trabalhados devem estar em consonância com a realidade em que a professora trabalha; o tempo destinado para as formações devem dar aos professores subsídios para reflexão e aprimoramento de sua prática, além de incentivá-los para a auto-formação e, ainda, a motivação dos professores deve ser levado em conta na implementação de uma proposta de formação.

Os pontos trazidos pela professora Ágatha remetem a uma concepção de formação continuada centrada nas reais necessidades das professoras. Ela reclama formações

continuadas baseadas nos contextos de trabalhos dos docentes, tempo para a assimilação e reflexão dos temas trabalhados, e afirma que rejeita propostas de formação continuada aligeiradas e ainda reclama a oportunidade de buscar a auto-formação. O componente pessoal é colocado como necessário ao fazer referência à motivação dos professores. Esta professora considera a motivação um aspecto relevante nas formações continuadas, porque, para ela, sem estarem motivadas as professoras geralmente não apreendem as discussões realizadas no âmbito dos cursos de formação continuada dos quais participam.

A professora aproxima seu pensamento das concepções de algumas das técnicas de educação vistas anteriormente e também reconhece as deficiências da formação inicial, vendo na formação continuada a oportunidade de refletir sua prática e adquirir novos conhecimentos. Em suas palavras

eu acredito que a questão teórica ainda está muito... mesmo a gente tendo professor... todos são formados tudo, mais... muito... parece que a formação acadêmica ainda foi muito rala. Em relação aos conteúdos, o que é um conteúdo atitudinal, procedimental, conceitual, como é que isso vem, como é que eu posso colocar isso no meu planejamento diário... Porque elas fazem na prática, então eu percebo assim, o construtivista ele tá muito aqui na mão, todo mundo sabe dizer o que é, mais assim aprofundar essas questões teóricas e aplicá-las mesmo na prática, ou então saber porque você está contando história todo dia, saber porque que ter os momentos de acolhida na quadra, eu acredito que ainda não esteja assim muito claro.

Na fala da professora Ágatha há, constantemente, a questão da relação entre teoria e prática sendo posta como aspecto importante para a execução de uma proposta de formação continuada que leve em conta a realidade das professoras. Ela reclama formações continuadas que oportunizem momentos de discussão sobre

“[...] o que é realmente importante que a gente trabalhe com os meninos pequenos. São estes temas em estaque ou a gente pode incluir um projeto e uma atividade mais integrada, a ciências com a linguagem, a matemática com as artes, o que é que a gente pode está misturando pra poder fazer com que isso realmente aconteça? Porque a gente mistura um montão de coisas e acaba não conseguindo [...]” (Ágatha).

Fica evidenciada, portanto, a necessidade que a professora sente de obter, nas formações continuadas, respostas para os problemas e dúvidas que permeiam a sua prática pedagógica. A questão da relação entre a teoria e a prática será retomada no próximo tópico, quando apresento as percepções do grupo de profissionais pesquisado sobre os impactos das formações continuadas nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil.

Para a professora Patrícia “*é na formação continuada que os professores têm oportunidade de debaterem os temas importantes da área na qual trabalham*”. Ela destaca

ainda, assim como faz a professora Ágatha, que este tipo de formação precisa levar em conta a realidade na qual os professores trabalham.

As professoras participantes desta pesquisa consideram, de maneira geral, a formação continuada como oportunidade de aquisição de novos conhecimentos e de renovação dos conhecimentos já consolidados com o objetivo de melhorarem suas práticas pedagógicas, sendo esta a tônica de boa parte das falas analisadas. Os termos ressaltados relativos aos conhecimentos trabalhados nas formações continuadas foram: “mudar opiniões”; “sentir-se segura”; “ampliação de conhecimentos”; “dar uma sacudida nos conhecimentos”; “relembrar coisas que estavam esquecidas”; “pensar nas teorias para colocá-las em prática”. No caso dos termos referentes à prática pedagógica, os mais citados foram: “enriquecer a prática”; “melhorar a prática”; “renovação de prática”.

A partir da análise do material produzido nas entrevistas ficou claro que o desejo das professoras é o de que as formações continuadas aproximem-se de suas práticas cotidianas. Os aspectos valorizados neste tipo de formação são os qualitativos em detrimento dos quantitativos, ou seja, para grande parte das professoras entrevistadas, as formações continuadas precisam trazer qualidade às suas práticas pedagógicas e não só serem realizadas em grande número. São posições que levam ao abandono do conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica e didática que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos, seminários e palestras, o que se valoriza são os conhecimentos trabalhados com vistas ao aprimoramento de seus cotidianos nas creches e pré-escolas nas quais trabalham.

5.2 Percepções do grupo de profissionais sobre os impactos das formações continuadas das quais participaram na prática pedagógica das professoras

Apresento, neste item, as percepções do grupo de profissionais pesquisadas (professoras e técnicas de educação) sobre os impactos das formações continuadas das quais tiveram a oportunidade de participar, nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil. Ressalto que, por serem dois grupos de profissionais que atuam em espaços distintos dentro da área de Educação Infantil, agrupei as percepções em dois blocos, da mesma forma que foram apresentadas as concepções de formação continuada.

Tendo como referência as cinco formações ofertadas pela SME no período de 2005 a 2010, as professoras e técnicas de educação foram convidadas a exporem suas

percepções acerca dos seus impactos em relação às práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil. As entrevistas foram analisadas considerando os seguintes pontos:

- Os objetivos das formações;
- A forma como foram escolhidos os temas e/ou assuntos trabalhados em cada formação, bem como a opinião das participantes sobre estes temas;
- A opinião das entrevistadas sobre as contribuições para a prática na sala de aula das professoras, solicitando que relatassem quais eram estas contribuições e quais os impactos que, no caso as professoras, poderiam citar destas contribuições em suas práticas pedagógicas e, no caso das técnicas de educação, como estas puderam perceber estas contribuições nas práticas das professoras;
- Os aspectos que elas mudariam, caso pudessem retomar estas formações.

Cada formação continuada ofertada foi exposta para as considerações do grupo de profissionais participantes da pesquisa, tendo como fio condutor os pontos elencados anteriormente. A metodologia empregada neste trabalho permitiu-me apreender as formações continuadas segundo o ponto de vista das entrevistadas. Esta percepção, é importante assinalar, depende de suas relações com a profissão, do conhecimento que desta profissão têm e da consciência de que o exercício do cargo que ocupam depende delas e de seus investimentos.

a) Técnicas de Educação

Do grupo das sete técnicas de educação pesquisadas, quatro delas tiveram participação nas Oficinas Pedagógicas realizadas no ano de 2005. Helena, Gilda, Vânia e Luiza participaram como coorganizadoras. Suas funções visavam a estruturar os meios para que as oficinas ocorressem da forma como estavam planejadas (locais, número de participantes e horários). As demais técnicas de educação não faziam parte da equipe de Educação Infantil à época da realização desta formação continuada. Coube ao grupo de professores da Faculdade de Educação (FACED) da UFC a função de professores-formadores.

A técnica de educação Helena considera esta formação importante para as professoras de Educação Infantil porque, em suas palavras,

veio com uma visão de como a gente ir trabalhando... Eu vou dizer disciplinas, mas nessas áreas de estudo, nessas várias linguagens, de uma maneira mais prazerosa para as crianças. Porque a escola ainda é muito ligada ao papel. Vamos cobrir os pontinhos, vamos... Faz um desenho... Está no dia do índio, faz um desenho do índio, vamos pintar esse índio. E as oficinas, elas deram uma luz porque não é só isso que se deve trabalhar. A gente tem que partir de um projeto, deve partir de uma coisa prazerosa pra criança. Uma coisa que a criança crie. E não uma coisa que já venha predeterminada. [...] Então, nessas oficinas começou-se a dar essa luz pra essas professoras. Porque essas professoras, muitas estavam entrando. Era na época de professor substituto, professor contratado temporariamente e então foi uma luz muito boa.

Para Helena as Oficinas Pedagógicas “deram uma luz” para o trabalho das professoras ressaltando que muitas destas eram recém-chegadas na rede de ensino e precisavam compreender melhor como deveriam organizar suas rotinas com as crianças. Na sua percepção, mesmo que não haja mudanças significativas no trabalho das professoras, as formações continuadas servem para “iluminar” as práticas pedagógicas e manter as professoras no “rumo certo”. A “luz” apontada por ela incidiu principalmente no trabalho com projetos, que foi indicado como sendo o maior impacto, segundo Helena, destas oficinas no trabalho pedagógico das professoras.

Eu acho que a contribuição maior foi instigar, desafiar o professor a elaborar projetos. Porque a gente percebe, que a escola ainda não trabalha o projeto como ele deveria ser. Partir do aluno, perguntando o aluno o que é que o aluno quer. Estudar. Mas ele já está dando uma ideia que precisa partir de um tema maior. E que as crianças possam agir sobre esse tema.

O aspecto que seria modificado refere-se à carga horária das Oficinas de Artes Plásticas. Para Helena as professoras deveriam ter tido mais oportunidades de aprender a construir brinquedos artesanais.

Não é que a escola deva trabalhar somente com esses materiais construídos por ela, mas pra que o professor desperte que você pode utilizar coisas acessíveis. Não só esses jogos que já vêm prontos. Eu faria uma oficina de construção de material.

Oportunizar aos professores meios de organizar e construir suas práticas é o que reclama Helena. Ela compreende a relevância de dar ao professor subsídios práticos para que possa, ele mesmo, selecionar os materiais com os quais deseja trabalhar. Este é um aspecto importante no trabalho das professoras de Educação Infantil, visto que crianças na faixa etária de zero a cinco anos precisam entrar em contato com diferentes materiais que possam ser objetos facilitadores do desenvolvimento de atividades lúdicas, que despertem a curiosidade, exercitem a inteligência, permitam a imaginação e a invenção. Estes materiais tanto podem ser industrializados, como construídos artesanalmente (SANTOS, 1995).

Para a técnica de educação Gilda o caráter prático das Oficinas Pedagógicas foi o ponto mais ressaltado, pois o impacto que ela observou foi o de ter aliado as teorias pedagógicas com momentos de atividades de cunho mais prático.

As professoras pedem muito prática, prática, prática [...]. Teve o seminário, depois elas foram pra sala, no dia seguinte. Nas salas tinham pessoas que trabalhavam com as áreas, especialistas das áreas, que deram a fundamentação e mais a parte prática. Por isso que elas gostaram. A partir do momento que elas tiveram o entendimento do porque daquela atividade prática, do objetivo daquela atividade, pra que serve, como eu devo fazer, que material eu uso, o que é que posso trabalhar com a criança, que capacidade, que habilidade, eu posso trabalhar com as crianças, através dessa atividade. Aí elas foram desenvolver a atividade com esse sentimento, né? Por isso que essa formação foi uma das que ficou mesmo na história.

Sobre o desejo das professoras por formações continuadas que tragam atividades práticas, Gilda considera ser decorrente de uma dificuldade que estas professoras enfrentam nas salas de aula.

A gente percebeu que antes da parte prática, ela precisava ter uma fundamentação teórica. O que foi muito difícil porque elas não queriam, elas rejeitavam demais [...]. A gente levava texto pra ler, às vezes biografias, lembro que uma vez chegou e disse assim: “Ave Maria, quantas páginas tem esse texto?”. Às vezes não entendiam o texto, na leitura não sabiam... mas a gente insistia porque a gente percebeu que só prática, tava só sendo prática mesmo, não... Até hoje, elas ainda... até um tempo desse... nas avaliações elas dizem: ‘Queremos coisas mais práticas, queremos coisas práticas’. Porque elas querem receitas. Elas querem que a gente chegue lá e diga como fazer, mas hoje a gente não faz mais isso.

Durante sua fala, Gilda faz questão de apontar o desejo das professoras por “prática”. Ela compreende que as professoras de Educação Infantil têm certa resistência por temas que tragam discussões teóricas e anseiam por “receitas”. Penso que as resistências às formações continuadas que tragam teorias a serem debatidas por parte das professoras têm sempre explicações. É importante que os formadores, as agências de formação e os governos compreendam as razões apresentadas pelas professoras e vejam que em suas resistências há motivos que precisam ser considerados. Professores, seja qual for a etapa que atuam, trazem sempre consigo uma espécie de “suporte” pedagógico pessoal, e é este suporte que lhe confere equilíbrio na sua prática docente. Desestabilizar estes suportes pode gerar nos professores angústia e resignações que advêm de suas histórias pessoais e profissionais. Como bem reflete Nóvoa (1997, p. 30),

a formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca a passividade de muitos actores educativos.

Mudanças de percepções e atitudes devem permitir uma reorganização dos saberes dos professores e ainda uma reorganização de suas defesas e de seus sentidos, ou seja, uma reorganização de sua vivência com a profissão, o que não é tarefa simples para ser alcançada com formações continuadas instrumentais.

Sobre a contribuição dos temas para o trabalho das professoras de Educação Infantil a técnica de educação Vânia considera que foram “*temas bem atuais, temas presentes. Foram questões que poderiam ser trabalhadas em sala de aula, independente da condição de material, de espaço. Muita coisa a gente poderia fazer*”. Ela continua sua fala chamando atenção para o fato das professoras, muitas vezes, não terem condições para colocar em prática o que aprendem nas formações continuadas. Em suas palavras:

Porque, muitas vezes, as formações se perdem por conta da falta de material, falta de recurso. Falta de apoio, apoio dos gestores. Porque, às vezes, a formação acontece para o professor de forma muito compartimentalizada. É o professor. É como se a Educação Infantil fosse da responsabilidade do professor, aquele professor de Educação Infantil. Quando na verdade ela diz respeito a todo o pessoal da escola, principalmente os gestores. Principalmente o coordenador ou o supervisor. [...] Aí o professor vem, meio que de uma forma isolada. Ele vem, participa da formação e volta pra escola. Não tem uma discussão mais geral, uma participação mais geral, um envolvimento de todos os segmentos.

Vânia demonstra ter clareza que as formações continuadas precisam fazer parte da realidade na qual as professoras atuam, ressaltando a ideia de que os contextos de trabalho precisam ser considerados na elaboração das formações, implicando o envolvimento de todos os atores da escola e não apenas as professoras isoladamente. Sobre este aspecto Nóvoa (1997, p.30) aponta que

o território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um “parceria pela negativa”, baseado na anulação das competências dos diversos actores, e inventar um “parceria pela positiva”, construído a partir de um investimento de *todos* os poderes (grifos do autor).

Para o autor é relevante que as formações continuadas possam ser pautadas por parcerias positivas, que realmente proporcionem aos professores meios de desenvolverem seus projetos pedagógicos de forma autônoma, mas apoiados pelos diversos atores que compõem a escola, a rede e/ou os governos.

Questionada, ainda, sobre que aspecto mudaria da formação, Vânia ressalta que abriria mais espaços para que as próprias professoras relatassem suas experiências:

Eu acho que o que eu mudaria era trazer experiências mais do que as professoras faziam. Propor oficinas por elas mesmas. Eu acho que a proposta foi boa, foi bem direcionada, muito dentro do que o formador vivencia, do que ele acredita, do que ele sabe. [...]. Eu acho que poderia ser mais oportunizada a troca de experiência entre professores. Dentro do que eles fazem na sala de aula. Porque eu acho que isso até motiva aqueles que não fazem.

Vânia reclama uma formação continuada pautada nas experiências das professoras, e sente que os formadores, mesmo sendo especialistas nos temas que abordam, não conhecem as experiências vividas nas escolas.

Porque é diferente. Se chega um formador, e ele é da UFC. Ele tem todo o conhecimento teórico. E ele pode muitas vezes... Ele não sabe o que se passa nas escolas. E na rede é muito ampla a realidade. Tem uma escola na rede, na própria Regional, no próprio bairro, que ela não faz muita coisa, ela não avança muito nos trabalhos. E já tem outra que desenvolve um trabalho muito bom, tanto na linguagem... Nas diversas linguagens que usa. Usa a contação de história diariamente e valoriza a brincadeira. Que valoriza as interações. E você observa isso no dia a dia. Então essa troca de experiência... Aí se você trabalha numa escola, que tem as mesmas condições ou parecidas que a outra tem e a outra faz. Você começa a se sentir motivada. “Pôxa vida, porque é que eu não estou fazendo e a minha colega faz?”. Então eu acho que isso pode motivar mais. Então eu acho que eu mudaria esse formato de dar oportunidade a elas, favorecer essas trocas. Eu acho que isso pode ajudar.

Abrir espaços para as professoras falarem, contarem suas experiências. Este é um ponto tomado por Vânia como importante. Sua fala concorda com a de Nóvoa (1997) quando este considera que “os professores têm de ser protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (p. 30). Sua fala concorda ainda com a fala das próprias professoras entrevistadas neste trabalho. A troca de experiências entre as colegas de mesma atuação é ressaltada como um ponto de impacto das formações continuadas das quais participaram, o que será exposto no próximo item.

O aspecto ressaltado por Vânia como sendo o de maior contribuição na prática pedagógica das professoras, das Oficinas Pedagógicas, foi o relacionado ao tema de Literatura Infantil. Para ela o destaque a este tema é devido ao trabalho nas áreas de leitura e escrita, que devem estar presentes no trabalho das professoras de Educação Infantil.

Eu acho que eu elegeria a questão do trabalho com a leitura e a escrita. A questão da Literatura Infantil. A questão da contação de história. Eu destacaria esses temas que tem que estar presente no trabalho da Educação Infantil.

Vânia traz em suas percepções sobre a formação vivenciada, um tema considerado de suma relevância no trabalho com crianças pequenas: a Literatura Infantil. Este é um tema, sem dúvida nenhuma, que deve ser posto nas formações continuadas, como bem destaca

Perrone e Lara (2002, p. 123), quando dizem que “é muito importante que desde a tenra idade as crianças se familiarizem com diferentes gêneros: poesias, contos de fadas, fábulas, lendas e outros. É preciso que elas conheçam o jeito de escrever, a alma de alguns autores [...]”. E para que trabalhos desta natureza possam ser realizados é preciso que as próprias professoras sejam leitoras, gostem de ler e conheçam autores e títulos destinados ao público infantil. Formações continuadas, se bem fundamentadas, podem ser um passo importante no trabalho das professoras com a Literatura Infantil.

Para a técnica de educação Luiza as Oficinas Pedagógicas fazem parte de uma política de formação da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), segundo ela, “A PMF, há mais de 10 anos tem implantado uma política de formação aos educadores infantis, ou seja, aqueles que lidam com os educandos do 1º nível do ensino básico”. No caso da formação de 2005, segundo Luiza, o objetivo era “investir no perfil do educador infantil”. Esta técnica de educação faz poucas considerações a respeito das Oficinas Pedagógicas limitando-se a estas colocações rápidas e pontuais.

Para a análise dos impactos nas práticas pedagógicas do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foram consideradas as falas de cinco das sete técnicas de educação entrevistadas: Helena, Gilda, Vânia, Mariana e Luiza. Raquel e Sara no ano de 2006 ainda não faziam parte das equipes de Educação Infantil das regionais onde atuam.

Para Helena o impacto maior do PROFA, na prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, foi o de ter contribuído para que estas professoras tivessem maior segurança no diagnóstico dos níveis de leitura e escrita na qual as crianças se encontram e com isso poder planejar intervenções pedagógicas mais realistas:

O PROFA ele veio pra que o professor fosse sensibilizado... O professor é mais voltado para a Língua Portuguesa. Então, foi para que os professores tomassem conhecimento daqueles níveis que a Emília Ferreiro fala. E que soubesse como identificar aqueles níveis. E a partir dessa identificação de níveis, do nível do aluno, quais as intervenções que ele poderia fazer. Eu acho que nessa divulgação dos níveis, não os níveis pra qualificar e dizer assim: “Pronto, aqui está pré-silábico e vai ficar pré-silábico”. E classificar. Não nesses termos, mas no termo de dizer: “Eu... pronto... eu já sei que o aluno está no nível pré-silábico. E agora? O que é que eu vou fazer pra que esse aluno saia do pré-silábico para o silábico?”. [...]. Eu acho que o PROFA de dois mil e seis, ele veio fazer com que os professores refletissem sobre isso, que o aluno depois de detectado qual é a sua dificuldade, ele seja trabalhado pra que ele possa andar. [...]. Ele veio pra que os professores tivessem uma reflexão sobre a importância de trabalhar essas intervenções.

Pensando nos embasamentos trazidos pela psicogênese da língua escrita¹⁸, Helena considera que as professoras, após esta formação, passaram a ter mais segurança no diagnóstico dos níveis de leitura e escrita na qual as crianças com as quais trabalham se encontram, podendo assim, planejar intervenções apropriadas. Ao ser questionada sobre como observou este impacto nas práticas das professoras, faz uma crítica ao trabalho desenvolvido por estas após participarem de alguma formação continuada.

Alguns professores, realmente botaram em prática. Começaram a usar na sua práxis de sala de aula. Outros não. Outros ainda chegam a detectar que o aluno está ali e não faz a intervenção necessária. [...]. É porque mudança é uma coisa que é lenta. Mudança vem de dentro. Eu só mudo se eu quiser. Às vezes eu, na minha experiência de escola, nós fazemos um planejamento lindo e maravilhoso. E na hora que eu passava na porta das salas, pra ver como é que ia o andamento, a professora estava fazendo uma coisa completamente diferente.

Helena, assim como Gilda em sua fala sobre as Oficinas Pedagógicas, considera que alguns professores são resistentes à mudança de concepções e práticas. Teoriza que a mudança “vem de dentro” e que “eu só mudo se quiser”. De fato, mudanças de hábitos, atitudes e valores são fatores subjetivos que precisam ser tomados em consideração nas formações continuadas. Como alerta Moita (1992, p. 117) “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo”. Dessa forma é imprescindível que programas de formação continuada incluam os aspectos subjetivos do desenvolvimento pessoal dos professores como ponto a ser considerado quando estes profissionais saem de uma formação e retornam para seus contextos de trabalho.

Para apontar o aspecto que mudaria nesta formação continuada, Helena tece outras críticas em relação à forma como os professores percebem as formações. Para ela o PROFA trouxe os conteúdos de forma “*muito mastigadinha*”. Em suas palavras:

A coisa vem muito mastigadinha para o professor na formação. Acho que é por isso que o professor, ainda hoje, avalia que o PROFA foi o melhor curso. Por quê? Porque eles vêm assim: “Bote o aluno pra ler daqui até aqui”. Aí ele vai ler. Então ele vem muito mastigadinho, ele veio... Aquele planejamento mastigadinho... E o professor gosta disso.

¹⁸ Formulada pela psicolinguista argentina Emilia Ferreiro, a psicogênese da língua escrita traz uma nova possibilidade de abordar a questão do ensino/aprendizagem da linguagem escrita. Sua divulgação no Brasil se deu a partir da publicação de livros que apresentam as pesquisas realizadas com crianças em fase de alfabetização, em meados dos anos 1980. Suas ideias causaram um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo brasileiro para a área, expressos em várias políticas educacionais. As obras de Emilia Ferreiro não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Como referência sobre o tema indico a obra: FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

O “mastigadinho” criticado por Helena está associado ao que anteriormente foi exposto sobre o pensamento de Gilda ao ressaltar que os professores desejam e anseiam por receitas. Helena critica esta metodologia, mas considera o PROFA uma das formações mais positivas que foram ofertadas as professoras de Educação Infantil de Fortaleza: “*Pra mim foi um dos melhores trabalhos que a gente fez. [...]. Ainda hoje nós temos professoras que realmente mudaram sua postura, que estudou o currículo. Que trabalhou na sala de aula, que teve retorno*”. Em sua opinião, o PROFA trouxe avanços significativos para o trabalho das professoras, isto porque elas passaram a ter um melhor conhecimento sobre a aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças. Ela ressalta que o programa sofreu adaptações de seu formato original para atender ao público alvo: professoras de Educação Infantil.

A gente teve uma espécie de uma adaptação, de uma síntese, e o que foi prioridade? A aquisição da leitura e da escrita. E foi isso que a gente trabalhou na Educação Infantil, agora só que de acordo com o desenvolvimento das crianças. Claro que a proposta não era que os meninos da pré-escola saíssem escrevendo. Não era aquela coisa... Pra alguns ficou entendido assim, mas depois a gente fez com que eles entendessem. [...]. Assim, o desempenho mudou completamente. A própria postura com relação à questão da leitura e da escrita. A história que antes era copiar, era ditado, era conhecer letras. No PROFA não é assim, então isso mudou. Elas têm outra concepção da leitura e da escrita.

Uma observação importante na formação continuada do PROFA é trazida por Helena nesta fala. Como apresentado nas caracterizações das formações continuadas ofertadas pela SME no período de 2005 a 2010 no capítulo três deste trabalho, o PROFA se constituía em um programa do MEC que visava a formação de professores alfabetizadores, mas, como indicam as técnicas de educação Gilda e Helena, o formato original do programa foi adaptado para as professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza, o que por certo não foi compreendido por todas estas professoras, aspecto este colocado por Helena. Não cabe neste trabalho fazermos uma discussão mais aprofundada sobre a questão da aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, há diversos trabalhos que abordam este tema de forma central (FERREIRO, 2000; WEIZ, 2003; BRANDÃO E ROSA, 2010). Estes trabalhos trazem boas reflexões sobre a questão.

A contribuição do PROFA na prática das professoras, que a técnica de educação Gilda aponta como impactante, foi a compreensão do uso de livros de literatura com as crianças pequenas.

Outra coisa que mudou foi o trabalho com livros de literatura, que elas não faziam. E a partir daí elas começaram a dar importância a isso, é tanto que a gente comprou bastante livro. Foi uma das coisas que a gente investiu muito foi na

compra de livros paradidáticos. E eu acho que, o mais importante foi essa concepção, que mudou. Você conversa com uma professora que fez o PROFA e outra que não fez e você percebe de imediato a diferença na postura, na forma de colocar as coisas, de palavras.

Novamente a questão do trabalho com a Literatura Infantil aparece. Este é um ponto que parece ser de grande preocupação entre as técnicas de educação entrevistadas. Gilda explicita que após esta formação houve o investimento maior na compra de livros de Literatura Infantil, por parte da PMF.

No caso da técnica de educação Vânia, a sua avaliação do PROFA é de que este programa deixou lacunas na formação continuada das professoras de Educação Infantil, isto porque, segundo ela, a proposta era mais voltada para o Ensino Fundamental. Vânia relata que a formadora tinha experiência com o programa, mas pouco conhecimento na área de Educação Infantil.

A formadora tinha uma larga experiência nessa formação do PROFA. O que me preocupava... O que me deixava assim um pouco preocupada era isso. De pensar assim: “Ela fez muito bem, a formação ela passou muito bem”. Mas eu achava muito do formato do Ensino Fundamental. Eu acho que a adaptação pra Educação Infantil ainda deixou um pouco a desejar.

Ela questiona o fato de alguns professores, após a formação, terem aumentado a exigência do aprendizado da leitura e da escrita por parte das crianças, o que, em sua opinião, deturpa a finalidade do trabalho com as crianças pequenas.

Eu acho que isso motivou alguns professores. Eles se sentiram motivados pra incentivar mais os alunos. Pra trabalhar mais essa questão da leitura e da escrita. Outros, a gente percebeu que não se envolveram. Foi como se não tivesse feito a formação. Mas é como eu lhe digo, teve esse olhar de achar: será que não está muito focado para o que deveria estar sendo feito no Ensino Fundamental? Mas, enfim, é uma questão muito... É assim, polêmica. Tem a questão do extremo. Ou não se faz nada voltado pra leitura-escrita, ou então o professor procura avançar muito como se estivesse aquele compromisso mesmo, e a Educação Infantil tivesse aquele papel de ensinar a ler e escrever.

A questão trazida por Vânia alinha-se ao que foi abordado por Helena. A diferença entre as duas é que para Helena as professoras, após a formação, passaram a compreender as bases da psicogênese da língua escrita sabendo diagnosticar e intervir junto às crianças, já para Vânia, a formação do PROFA, aumentou a exigência das professoras de Educação Infantil em relação a aprendizagem nestas áreas o que, para ela, deturpou os objetivos da Educação Infantil.

Em relação ao aspecto que mudaria na formação, Vânia diz que o ideal teria sido aliar conhecimento da metodologia do PROFA com conhecimento do trabalho com a Educação Infantil.

Eu acho que precisaria fazer essa ponte do trabalho com a Educação Infantil. Ou por meio do formador, ou volta aquela questão da troca de experiência. Eu não sei se seria o caso dos formadores terem assim... Mais... Ver se eles tinham essa experiência com a Educação Infantil. Qual o conhecimento que o formador tem sobre a Educação Infantil e ter esse cuidado. Porque são duas coisas. Uma coisa é o formador ter a experiência do PROFA, que é fundamental, e a outra ele ter essa vivência com a Educação Infantil. Eu acho que nem todos tinham. Porque aí como é que eu estou fazendo uma adaptação do PROFA para a Educação Infantil, mas eu estou garantindo que essa adaptação está acontecendo se a pessoa não tiver essa vivência, essa experiência, essa formação, esse conhecimento sobre a sensibilidade da Educação Infantil?(Vânia).

Vânia questiona a adaptação feita, perguntando de quem seria a responsabilidade para aliar a metodologia do PROFA ao planejamento na Educação Infantil:

Então quem vai fazer a adaptação é o professor? A responsabilidade é do professor ou é do formador? Ele vai... Porque ele tinha que ter as duas coisas. Isso não era possível, porque eu não posso pegar uma pessoa que tem uma larga experiência com a Educação Infantil, mas ela desconhece a matéria, a metodologia do PROFA. Então teria que ter... Realmente eu não sei como faria isso. Mas se houvesse esse cuidado de haver uma troca, de haver uma discussão com as pessoas que vão dar as formações. Eu acho que o que foi pensado, foi exatamente: pegar pessoas que tem a experiência do PROFA, mas não foi visto essa questão da Educação Infantil. De garantir, de fato, essa adaptação. Fica a cargo de quem essa adaptação?

Vânia questiona também o perfil das formadoras selecionadas para trabalharem com as professoras, em sua opinião o que deveria ser feito era buscar formadores que tivessem o conhecimento da metodologia do Programa aliada ao conhecimento específico da área de Educação Infantil.

Mariana, assim como Vânia, centra suas considerações em torno do que seria específico na metodologia do PROFA para ser adaptado a Educação Infantil.

Era necessário também evitar que a Educação Infantil fosse considerada como etapa preparatória para a 1ª série, bem como ressignificar os exercícios de prontidão para a escrita, comumente adotada na prática do professor. Como técnica de educação era essencial que nos apropriássemos para realizar o acompanhamento pedagógico de qualidade.

Mariana reclama uma ressignificação das atividades realizadas na Educação Infantil, principalmente às que se relacionam ao aprendizado da leitura e da escrita. Esta mudança, em sua visão, poderá vir a acontecer caso os professores possam participar de cursos de formação continuada com esta temática e que tenham acompanhamento pedagógico de qualidade, com coordenadores pedagógicos conhecedores dos processos de ensino e aprendizagem destes conteúdos.

Ferreiro (2000, p. 100), refletindo sobre as aprendizagens da leitura e da escrita por parte de crianças pré-escolares pode contribuir para estes questionamentos feitos por Vânia e Mariana. Para esta autora

só é possível atribuir ignorância às crianças pré-escolares quando pensamos que o “saber” acerca da língua escrita limita-se ao conhecimento das letras. Dentro dessa perspectiva, para as crianças que não tiveram adultos alfabetizados a seu redor, a pré-escola deveria cumprir a função primordial de permitir-lhes acesso a essa informação básica, através da qual o ensino adquire um sentido social (e não meramente escolar).

Penso que a formação continuada baseada nas ideias do PROFA seria bem mais significativa caso as professoras pudessem realmente pensar no sentido social que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita tem para as crianças e que cabe à professora ser, como bem destacou a técnica de educação Luiza, mediadora do letramento junto às crianças.

Para análise das reuniões de formação que deveriam ter ocorrido nas escolas no ano de 2007, trago a fala de cinco das sete técnicas de educação participantes da pesquisa que relataram suas percepções. As demais técnicas de educação não teceram comentários sobre estas reuniões por não considerarem este um momento de formação continuada, pois, o objetivo proposto, que era de realização de formação nas escolas com os especialistas, não foi atingido na grande maioria das escolas e creches.

As falas sobre esta formação trazem à tona um problema das creches e pré-escolas do município de Fortaleza: não há espaços, ou seja, não são oportunizados momentos adequados para a realização de formação continuada. Este fato foi exposto por todas as técnicas de educação entrevistadas, sendo que foram apontados alguns fatores para que as reuniões planejadas para serem coordenadas por profissionais da escola (supervisores, orientadores e/ou vice-diretores) não acontecessem.

Questionada sobre o seu conhecimento da realização das reuniões nas escolas, Gilda foi categórica: “*na grande maioria das escolas não aconteceu*”. Os motivos para isto, segundo ela, estão relacionados à falta de coordenação específica para a Educação Infantil, a própria concepção acerca desta área e, em decorrência, da formação necessária a seus professores:

Não existe supervisora especificamente para a Educação Infantil. A supervisora tem que dar conta do fundamental e da Educação Infantil. E você sabe que o fundamental é sempre prioridade. A Educação Infantil até mesmo pela cultura, pela concepção que se tinha da Educação Infantil, ela sempre era deixada pra depois. Porque a concepção era que não precisava fazer grandes coisas na Educação Infantil. E agora não, agora está diferente. As supervisoras reclamam demais porque não dão assistência para a escola. Os professores da pré-escola reclamam que fazem sozinhas, planejam sozinhas, não tem pra quem recorrer numa dificuldade. Porque a supervisora é a faz tudo dentro da escola.

A falta de uma coordenação própria para a Educação Infantil foi apontada por cinco das sete técnicas de educação entrevistadas como sendo o principal motivo destas

formações não terem acontecido. Para elas houve uma sobrecarga do trabalho deste profissional na escola, o que ocasionou a falta de organização das reuniões de formação.

Vânia relata que havia uma série de outras dificuldades que impediam a realização destas reuniões.

Tinha uma série de dificuldades, por exemplo: no sábado aquele supervisor, aquele coordenador pedagógico, ele era tanto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental. Ele não podia dar uma atenção específica aquele professor da Educação Infantil. Porque havia o encontro na escola para o planejamento, só que aquele encontro ele era geral. [...]. O coordenador pedagógico ficava dividido: “Onde é que eu vou?” Outra questão era aquele professor da Educação Infantil, que era também professor do Ensino Fundamental em outra escola, que ele tinha que se deslocar ou tinha que revezar, sábado ficava em um, sábado ficava em outro. E outra era assim, aquela escola que tinha um número pequeno de professores de Educação Infantil, aí ele ficava junto com os do Ensino Fundamental, fugindo totalmente da proposta que era o coordenador estar acompanhando. Mas a gente tinha muitas queixas dos supervisores porque eles não estavam conseguindo. Sim, ainda tem outro que eu lembro: alguns professores da Educação Infantil faziam especialização, ou faziam graduação no sábado. Então muitos dos professores que estavam, nessa época de 2007 e 2008, fazendo graduação mesmo, ou mesmo fazendo especialização no sábado e eles não compareciam na escola...

Vânia diz que esta não foi apenas uma dificuldade enfrentada pelas escolas da Regional na qual trabalha, mas que foi feita uma avaliação com todas as Regionais e constatou-se que as reuniões de formação não chegaram às professoras.

Isso foi questão de várias discussões, de várias constatações que realmente não estava chegando ao professor. Porque eu estou te falando do depoimento da Regional que trabalho, mas aqui a gente escutava em todas as Regionais. Isso era um fato. E a gente viu que era uma ilusão, não estava indo. O objetivo principal era chegar, mas não chegava ao professor.

Para Helena, esta formação não aconteceu também devido ao fato de serem planejadas para ocorrer nos dias de sábado.

Só que dia de sábado fica assim: eu faço de conta que faço um planejamento e você faz de conta que aceita. São todas as informações da escola. As reuniões nunca começam às sete horas, quando vão começar é depois de oito. Aí vem todos os informes da escola. Quando termina isso é lá pra depois das dez horas. Aí não dá tempo... Não dava tempo o supervisor ir estudar com esses professores pra depois eles irem fazer esse planejamento.

Mariana, por sua vez, acrescenta outros complicadores para a não realização das reuniões nas escolas:

Na escola era difícil reunir o grupo de professores por trabalharem em turnos diferentes, ou por terem somente cento e vinte horas na Prefeitura e, portanto, não tinham obrigação de estarem na escola por dois sábados no mês, ou por trabalharem em escolas privadas em outro turno, ou por serem lotados em outra escola da rede. Nas creches era tranquilo, visto que o grupo era homogêneo. [...].

Ao final da formação conseguimos atingir um percentual pequeno de professores em todas as regionais.

Mariana traz à tona a realidade das creches, que para ela possui um corpo docente mais homogêneo, o que facilitou na realização das reuniões de formação aos sábados. No que concerne às creches, quatro técnicas de educação ressaltam que o trabalho de “multiplicação da formação” foi mais elaborado, pois as coordenadoras planejaram momentos de estudos com as professoras no horário de descanso das crianças ou mesmo no horário de almoço.

As análises das falas das técnicas de educação entrevistadas sobre as formações ocorridas nos anos de 2009 e 2010 foram feitas em conjunto, visto que todas as participantes, incluindo as professoras de creche e pré-escola entrevistadas, consideram a formação de 2010 (PAIC – Eixo Educação Infantil) como uma continuação da proposta realizada em 2009, quando houve a Implementação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil.

Dois técnicas de educação ressaltam a contribuição para a mudança de concepção de criança das professoras de Educação Infantil que participaram destas formações. Segundo Vânia,

o que contribuiu... O que mais se aprofundou foi a concepção de criança. Eu acho que foi uma coisa assim que eu acredito que contribuiu pra você começar a pensar sobre a criança. O que é a criança hoje, a criança que pensa. Muito embora, eu acho que serviu assim, para a reflexão do professor. [...] Mas eu acho que o professor traz muito essa visão mais... Digamos assim, de respeito a criança. De considerar o ponto de vista da criança, pelo menos no discurso. A gente observa que o professor está mais atento pra essa questão. Agora eu não vou te dizer que se ela leva isso pra sala, para o momento lá... Se a criança é respeitada no momento em que ela quer fazer uma coisa. Está proposto na rotina, mas a criança deseja uma outra coisa, se esse direito é respeitado. Eu acho que ainda não. Eu acho que está, sabe, assim, na hora, é como se houvesse uma concepção da compreensão de criança. É um ser capaz, é um ser que pensa, é um ser que tem vontade, que tem sentimento. Mas na hora de fazer as coisas, todo mundo tem que fazer aquilo que está previsto. Eu acho que ainda está nesse nível. Mas eu acho válido que hoje se discuta sobre isso, se repense sobre a criança. Eu acho que depois, com o tempo, vai se vendo que a gente pode levar isso pra prática. Eu acho que ainda está nessas discussões... Porque antes nem se discutia isso, ninguém falava sobre isso. Era a criança... Era só a criança que estava ali (risos). E hoje não, a gente vê que as discussões estão assim muito boas, nesse sentido, sabe?

Vânia, nesta fala, mostra-se com dois pontos de vista contraditórios: por um lado ela considera que as formações de 2009 e 2010 deram às professoras meios de rever suas concepções de criança, vendo nesta capacidade de autonomia, mas, por outro lado ela acha que as professoras ainda não conseguiram transpor esta concepção para suas práticas pedagógicas.

A ambiguidade demonstrada por Vânia é fruto de uma separação histórica entre o pensar e o agir, ou melhor, entre a teoria e a prática. Cabe aos formadores de programas de

formação continuada criar condições para que as professoras exercitem suas reflexões sobre suas práticas. Este seria um passo importante para que houvesse um elo entre a teoria que se aprende nos cursos e as práticas necessárias no dia-a-dia das creches e das pré-escolas. Deve-se pensar junto com as professoras sobre as atividades que desenvolvem, quais elas consideram positivas e a partir de que fundamentos teóricos elas as considerou adequadas. Este exercício poderia contribuir para evitar as ambiguidades analisadas por Vânia.

Na mesma direção de Vânia, a técnica de educação Sara destaca o impacto destas formações na visão de crianças expressas pelas professoras:

Eu acredito que foi na visão que elas tinham sobre a concepção de criança e infância na Educação Infantil. A gente viu muito a questão mesmo de se colocar, principalmente nos trabalhos da creche, a questão do cuidar e educar e as possibilidades das crianças serem trabalhadas. Elas discutiam: mas como trabalhar um tema, um projeto para uma criança de um ano? E quando a gente começou a discutir, nós vimos as possibilidades que eram capazes de ter em um próximo encontro. “Sara, como é importante fazer isso! Nossa, eu não sabia como era importante trabalhar isso na creche”. Principalmente na creche, que foi o ponto mais forte que a gente viu. Tanto nas visitas, como nos encontros. Então isso foi muito forte.

No entanto, diferentemente de Vânia, Sara destaca as mudanças de percepção e de pensamento das professoras formandas. Para ela, as professoras tiveram o entendimento sobre os seus fazeres pedagógicos, compreendendo o que era importante ser trabalhado com as crianças pequenas.

Helena, por sua vez, aponta outro impacto na prática das professoras que foi observado por ela:

Eu acho que nossa proposta, uma coisa que vem muito específica é a rotina que deve ter. Então da proposta, dessa Implementação da Proposta a gente ter trabalhado aquela rotina com os professores, para que eles vissem a importância do tempo, da organização dos espaços. Eu acho que foi muito bom. E para que eles também não se angustiem, em termos do desenvolvimento da criança. Porque às vezes nós queremos, nós professores, que os alunos se desenvolvam todos iguaizinhos. E que o desenvolvimento que eu penso que o aluno aqui tem, esse outro também tenha. Então pra que elas vejam que a gente não deve se angustiar nisso, eu acho que foi um trabalho muito bom.

Ela reforça a importância de trabalhar, nas formações continuadas, as percepções das professoras sobre as crianças com as quais trabalham. Uma visão de desenvolvimento infantil pautado na visão de que as crianças “são todas iguais” pode gerar práticas estereis, sem relação com a realidade e sem significado para as crianças.

Mariana, por sua vez, considera que estas formações foram responsáveis por criar, dentro da rede municipal de ensino de Fortaleza, uma identidade para as professoras de

Educação Infantil. De acordo com ela, “*nessa época criou-se uma identidade maior dos profissionais que atuam na Educação infantil, uma união nas escolas, além das trocas de experiências entre professores veteranos, novatos e substitutos que eram grande maioria*”. Ela e Vânia são as únicas dentre as técnicas de educação entrevistadas que consideram as trocas entre as professoras um ponto a ser ressaltado nas formações continuadas. Estas trocas de experiências e saberes comuns são importantes para a construção da identidade das professoras que atuam nesta área porque levam às professoras a conhecerem outros contextos e com isso refletirem sobre as suas práticas, encontrando ações a melhorar ou até mesmo a abandonar, fazendo comparações de condutas e posturas entre colegas de mesma atuação.

Para Gilda o impacto maior destas formações foi o de subsidiar a elaboração das propostas pedagógicas das escolas e creches. “*A contribuição maior é que a Proposta Pedagógica orientou a construção da proposta da escola. Porque essa proposta¹⁹ ela é da rede, não é da escola. Então elas têm como base essa proposta, para estar elaborando as propostas delas*”.

Raquel, ao ser questionada sobre o que destacava como impacto destas formações na prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, é enfática em dizer que as contribuições foram “*muito pouco, no discurso*”, isto porque para ela estas formações não contemplaram as necessidades das professoras em suas realidades e também não deram ênfase à prática cotidiana das professoras, sendo apenas em parte esta contextualização.

Para Raquel as formações “*mesclaram o tradicional com as novas orientações do PAIC*”, o que ocasionou, segundo ela “*a existência de atividades mais lúdicas, criativas, diversificadas, que se misturaram com atividades repetitivas, mecânicas, em folhas xerocadas e de controle das brincadeiras e movimentos espontâneos das crianças*”.

A fala de Raquel esboça uma ambiguidade conceitual: como se pode “mesclar” o conceito de uma educação tradicional com as “orientações do PAIC”? Uma educação baseada no modelo tradicional considera o saber como um produto a ser repassado aos educandos de forma acrítica e descontextualizado, os professores são a autoridade máxima e os alunos são meros receptores passivos. No caso das orientações do PAIC,

a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão, reconhecimento e representação de seu

¹⁹ “O objetivo principal da Proposta Pedagógica de Educação Infantil é contribuir para a melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que atendem crianças até seis anos de idade em Fortaleza, oferecendo subsídios para que todas elas elaborem suas próprias propostas” (Texto da Apresentação da Proposta Pedagógica para Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Fortaleza, p. 5, março de 2009).

mundo, a partir das informações que traz consigo, adquiridas através das experiências vividas no cotidiano de seu grupo sócio-cultural, estimulando a sua autonomia e criatividade. Para tanto, é necessário oferecer às crianças condições favoráveis para o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando o universo do conhecimento infantil, estabelecendo vínculo entre o saber que a criança já traz e o conhecimento que vai construir, tornando o ato de aprender instigante e significativo, promovendo um espaço de interação entre as crianças e seu entorno, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades (Site oficial do Programa).

O que fica claro nesta exposição é que estas orientações não condizem com uma educação de base tradicional. É preciso que se explicitem melhor quais são as orientações seguidas pelas professoras de Educação Infantil para que se promovam atividades que possam ter base em conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança no intuito de melhor atendê-las e de promover o seu bem-estar. Cabe aos formadores possibilitar estas reflexões nos professores que frequentam formações continuadas para que não se continue a realizar ações pedagógicas com base em ativismos e slogans educacionais vazios de sentido.

As falas das técnicas de educação entrevistadas sobre os impactos que observaram nas práticas das professoras de Educação Infantil, após estas participarem das formações continuadas no período de 2005 a 2010, trazem diferentes aspectos que conduzem a reflexões importantes para a implementação de futuras formações continuadas ofertadas às professoras de crianças pequenas. Dentre estas reflexões ressalto a questão de conduzir formações continuadas que possam oportunizar meios das professoras pensarem em suas práticas pedagógicas tendo por base as teorias educacionais que as subsidiam e ainda o importante apoio institucional que deve existir para que os professores não sejam agentes solitários na busca por melhorias em suas seus fazeres pedagógicos.

Em resumo, as percepções das técnicas de educação são de que os impactos das formações foram, principalmente, nas mudanças de concepções de criança por parte das professoras; o trabalho na área da Literatura Infantil foi impulsionado; houve uma compreensão sobre as áreas da leitura e da escrita para o trabalho com as crianças pré-escolares e as trocas de experiência entre as professoras foram importantes para que as experiências contextualizassem as formações.

b) Professoras

As professoras entrevistadas, ao se referirem aos impactos sentidos em suas práticas pedagógicas ao participarem das formações continuadas ofertadas pela SME no período de 2005 a 2010, trazem considerações que dizem respeito ao modo como estas

formações foram vivenciadas por elas. Conduzo as análises da forma como apresentei as falas das técnicas de educação, tomando cada formação continuada ofertada e discutida com as professoras de creches e pré-escolas.

Do grupo de nove professoras entrevistadas, seis participaram das Oficinas Pedagógicas ofertadas em 2005, sendo todas de pré-escola. As professoras de creche, que nesta pesquisa são em número de três, não foram contempladas por esta formação.

Das seis professoras de pré-escola participantes das Oficinas Pedagógicas, quatro apontam a oportunidade de relacionarem as teorias estudadas com suas práticas nas atividades com as crianças como sendo a maior contribuição desta formação continuada, ou seja, para estas professoras o impacto que sentiram em suas práticas pedagógicas refere-se ao fato de terem entrado em contato com experiências práticas, através de oficinas e poderem, também, ter estudos teóricos que embasavam as mesmas. Ágatha ressalta que esta formação foi muito boa e diz que foram significativas para sua formação.

Eu achei que foram ótimas, e teve a questão mesmo teórica que eu achei também muito importante que foi dado até por uma professora da UFC, que ela veio amarrar o que era trabalhado nas outras oficinas, que a gente trabalhou a contação de histórias que foi muito bom, trabalhou a música, as artes, tudo. Mais aí ela vinha depois costurando com as questões teóricas e geralmente a gente acha que oficina é só aquela parte vivencial, mais a parte teórica também é muito importante. Então nesse momento a gente teve isso bem... Na época foi bem caro, por isso eu coloquei como tenha sido uma das melhores formações que aconteceram, eu achei assim muito significativo...

Ela continua sua fala destacando a relevância do trabalho feito nesta formação.

Então essa parte teórica, ela foi muito boa, tanto para o professor quanto para o trabalho da outras oficinas, que a gente trazia para as outras... A formadora amarrava muita coisa em relação ao desenvolvimento infantil, a importância de trabalhar com cada um daqueles eixos, com a idade, com as crianças pequenas daquela idade, então a gente já ia para oficina de contação de história sabendo porque era importante trabalhar com a história.

A fala de Ágatha difere do que foi apontado por algumas das técnicas de educação. Para esta professora os estudos teóricos são vistos como “muito importante”, pois é através destes estudos que ela compreende que poderá entender o porquê de se trabalhar determinado tema, usando determinada metodologia. Sua fala pode também ser ilustrativa de um avanço nas percepções de professoras de Educação Infantil quanto à validade dos estudos teóricos.

Em pesquisas realizadas com professoras que atuam na Educação Infantil, Dieb (2004) e Sales (2007) constataram que os cursos de formação continuada, muitas vezes eram vistos como pouco significativos para suas práticas pedagógicas por justamente serem

excessivamente teóricos. Dieb (2004) *apud* Sales (2007) constata, em sua pesquisa, que estas profissionais não se satisfazem com o que aprendem nos cursos por não poderem “aplicar” o que foi apreendido. Na pesquisa realizada por Sales (2007) as professoras, ao serem indagadas sobre o que gostariam de ter estudado em suas formações iniciais e continuadas, em sua grande maioria, de acordo com a autora, apontam temas que estejam mais relacionados às suas práticas pedagógicas. Sales (2007, p. 147) observa que as professoras, ao elegerem temas mais específicos da prática, pode ter sido que

[...] esses assuntos emergiram da prática cotidiana das professoras junto às crianças, o que enfatiza o caráter de continuidade exigível dos cursos de formação que acontecem após o término da graduação. Isso porque, de acordo com a Teoria das Representações Sociais, cada nova situação vivenciada traz consigo a possibilidade de um novo desequilíbrio do grupo, que procurará resolvê-lo por meio da ancoragem das situações inusitadas a experiências anteriores, nem sempre adequadas.

Suas considerações são de que as professoras precisam ser acompanhadas por profissionais especializados em Educação Infantil que poderiam dar o apoio necessário para que as professoras revejam seus posicionamentos, desmitificando algumas de suas representações (SALES, 2007).

Para a professora Samira ter a oportunidade de fazer “com as suas próprias mãos” foi a maior contribuição destas oficinas para a sua prática pedagógica:

Eu achei ótimas estas oficinas, achei muito bom mesmo. Muito do que eu aprendi nessas oficinas, até hoje eu aplico na sala de aula, principalmente quando a gente chega na atividade de artes que tem que confeccionar trabalhos com eles. Principalmente brinquedos de sucata, até hoje eu ainda faço com eles. [...] Quer dizer, são essas coisas que a gente precisa, que na teoria diz como fazer, mas quando você faz com as suas próprias mãos aí é diferente, aprende pra vida inteira.

Samira avalia sua prática antes e depois desta formação destacando as mudanças que ela observou em seu trabalho com as crianças:

[...] a gente com estes cursos, a gente aprendeu a ensinar brincando, que na Educação Infantil é mais é brincando, então eu acho assim, dizer que foi fácil pra mim não foi, foi difícil, porque eu como professora de Educação Infantil, apesar de gostar de brincar de tudo, mais eu tinha que está sempre procurando assim aquelas brincadeiras, que colocassem aquele conteúdo, que as crianças assimilassem de maneira prazerosa, mais satisfatória pra eles, eu tinha que está sempre buscando. Depois destas oficinas não, eu já chego segura, chego com que eu quero, numa música, por exemplo [...].

Nestas duas falas a professora Samira revela que sua prática foi sim modificada após a participação nas Oficinas Pedagógicas. O que antes ela via como “difícil”, que era ter segurança ao apresentar alguma atividade para as crianças, após a formação ela passou a

considerar como algo viável, fácil. A postura de Samira inscreve-se na busca por um ensino mais criativo. Woods (1995, p. 132) caracteriza o ensino criativo como aquele que apresenta

imaginação, isto é, a capacidade de tomar o lugar do outro e de ensaiar potenciais interações antes do acontecimento. Este processo é acompanhado por adaptabilidade, flexibilidade e uma prontidão e facilidade para a improvisação e experimentação.

Samira mostra-se aberta a novos conhecimentos e modos de atuação junto às crianças, e isto se revela até mesmo quando questiono sobre o aspecto que mudaria na formação. Ela diz que sente falta de trocas de sugestões que oportunizem acréscimos no seu repertório de atividades práticas por parte dos formadores. Ela parece solicitar um “roteiro a ser seguido”, mas não se mostra indiferente aos processos reflexivos desenvolvidos no cotidiano escolar, porque faz suas próprias adaptações de trabalho na realidade que atua.

A professora Ester tece considerações sobre a questão da forma “mais prática” da metodologia utilizada nas oficinas destacando, como impacto em suas práticas pedagógicas, as trocas de experiência que teve a oportunidade de realizar com suas colegas de sala de formação. Ela diz que

foi muito agradável, teve várias apresentações de equipes, cada laboratório que a gente tinha, que um dia era diferente, era uma semana se eu não me engano, foi uma semana, então a gente teve esse espaço para formar os grupos, fazer leituras e nos apresentar, enquanto a gente se juntava para fazer essas apresentações, quando a gente tinha a oportunidade de conversar sobre a escola onde trabalhávamos trocamos nossas experiências, e isso nos ajudou muito por que foi muito interessante.

As experiências trazidas pelas colegas e socializadas nos momentos que se reuniam na sala também foi destacado pela professora Suelen:

Muita gente gostou, porque eram coisas muito práticas. Geralmente o professor, ele espera muito por isso, que as oficinas contribuam um pouco para as aulas dele, então assim foi muito interessante, eu gostei muito porque a gente também teve a oportunidade, nessas oficinas, eu achei muito rica, muito organizado também na época. Que a gente também pôde colocar a nossa experiência como professora. A gente era muito ouvido lá. Então assim quem já tinha um pouco mais de experiência elas aproveitavam, pelo menos com a minha turma funcionou desta forma.

Este aspecto, de trocas entre as colegas, também foi comentado por duas técnicas de educação, Vânia e Mariana, que consideraram este um momento oportuno para as professoras conhecerem as realidades onde atuam suas colegas e fazerem análises das práticas uma das outras.

No caso da professora Suelen o impacto em sua prática se deu no tema Música e diz que esta escolha se deve principalmente ao trabalho desenvolvido pela formadora:

Teve uma pessoa lá, uma professora que me chamou muita atenção, uma das formadoras. Todas as cantigas, todas as cirandas, as rodas que ela levava, ela tinha assim um violão e ela escutava muito o que nós falávamos, o que nós dizíamos. O que a gente já sabia. Ela resgatou muito a nossa infância, acho que isso impactou. Porque assim pra trabalhar com criança eu acho que você também tem que resgatar muito um pouco tua infância, tua concepção. E ela fazia isso antes de ensinar as cirandas. Ela fazia muito essa escuta e ela escutava mesmo o que a gente tinha a dizer e perguntava sobre as histórias nossas de infância. E aí eu acho que foi o que mais impactou foi isso. Essa escuta que ela fez das professoras. Foi isso. Foi o que mais me chamou assim a atenção.

Suelen destaca da formação um componente essencial para o sucesso de qualquer formação continuada: a pessoa do formador. Este deve ter consciência de que está em uma posição privilegiada e de que todos os seus atos e dizeres serão avaliados pelas professoras cursistas. Mas, sua posição não deve ser de alguém que está ali para ensinar somente, é preciso compreender que numa sala de um curso de formação continuada para professores há diferentes realidades, diferentes pessoas com expectativas também diferentes. Freire (1996, p. 135) reflete sobre as diferenças de opções entre as pessoas e destaca que

é no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade. Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de sei tudo, de que sou o “maior” (grifos do autor).

A escuta proporcionada pela formadora da sala da professora Suelen, bem como sua metodologia de resgate da infância das professoras fizeram a diferença na formação. Suas atitudes demonstraram sensibilidade e também a disponibilidade ressaltada por Freire (1996).

Para a professora Vivian o impacto em sua prática pedagógica veio das oficinas com os temas de Literatura Infantil, principalmente no tema de contação de histórias, e também com o tema da Música. Ela coloca que estas oficinas foram essenciais para sua prática pedagógica com as crianças na escola.

Sobre a contação de história, eu acho até assim, gostei de uma lá que foi contar uma história e na hora mesmo se transformou numa vovó, sabe? E até hoje, aqui e acolá, dou uma de vovó, faço como ela fez na sala de aula e me transformo e fico igual uma velhinha mesmo, me ajuda sabe. E como o imaginário deles tá bem aflorado... [...] Às vezes no dia-a-dia a gente acaba esquecendo música, canções, brincadeiras na recreação, de resgatar as brincadeiras antigas, de cantigas de roda, com os meninos.

A professora Samanta também destaca a oficina de Literatura Infantil no tema de contação de histórias como o ponto que impactou em sua prática pedagógica:

Até hoje a gente usa o que aprendeu, técnicas de contação de história que a gente aprendeu naquela época, até hoje eu uso na sala de aula e adoro contar história e tudo que a gente aprende é válido, acrescenta muito...

Assim como algumas das técnicas de educação, o tema da Literatura Infantil também é destacado pelas professoras. Vivian e Samanta consideram as aprendizagens que tiveram na formação continuada sobre este tema importantes para suas práticas com as crianças.

Fazendo uma avaliação de todas as oficinas nas quais participou, a professora Samanta faz uma crítica aos formadores, considerando a forma como estes conduzem as formações continuadas, e que como dito anteriormente, são uma componente chave para o sucesso das mesmas.

Eu acho assim... Teve oficinas que as pessoas vieram assim... Meio despreparadas está entendendo? Acho que poderiam escolher pessoas que viessem assim... Com algo mais, oferecer mais pra gente, novidades. Não sei. [...]. O aspecto que mudaria desta formação era a capacitação dos próprios formadores, isso fica muito a desejar, sabia? Nas formações, muito a desejar. A formação continuada para professores deve trazer sugestões de atividades, coisas diversas, coisas diferenciadas, maneiras de ensinar determinados assuntos; isso eu acho que contribui realmente para a nossa prática ser melhor.

A solicitação de que as formadoras sejam pessoas mais preparadas e que possam apresentar atividades diferenciadas foi uma constante nas falas das professoras, sendo este um indicativo de que elas procuram ampliar seus conhecimentos e, em consequência, buscam propostas que rompam com o paradigma tradicional de ensino, vindo a atender às necessidades e expectativas das crianças.

A maior parte das entrevistadas avalia como positivas as oficinas das quais participaram nesta formação valorizando o momento da formação continuada, mas reclamam oportunidades de desenvolver atividades inerentes à tarefa docente no momento desta formação, tal como apresenta a professora Samanta.

Considero que a ampliação do repertório de propostas e atividades pedagógicas implica ter tempo para investigação, elaboração e reflexão e não pode ser interpretado no plano do ativismo. Contudo, considerando a carga horária de trabalho em sala de aula, esse aspecto do trabalho docente, ou seja, o planejamento, tem sua realização muitas vezes inviabilizada, o que acaba por dificultar o trabalho das professoras. Este foi um aspecto que pude observar durante a realização das entrevistas, algumas professoras, em meio às suas respostas aos meus questionamentos sobre as contribuições das formações continuadas das quais participaram, solicitam a ampliação dos momentos para planejar.

As professoras entendem que nas situações nas quais ocorrem planejamento de atividades e ações os conhecimentos trazidos pelas formações são melhor trabalhados e postos em prática, demonstrando o reconhecimento da qualidade do trabalho por elas realizado na escola quando são oferecidas condições. Elas chegam a apontar sugestões, centrando-se, principalmente na ampliação de espaço e de tempo para planejamento; troca de experiências entre seus pares; socialização de possibilidades metodológicas e atividades práticas; e adequação e melhoria nos recursos físicos e humanos da escola. São pontos que merecem serem postos em discussão por quem elabora e programa formações continuadas.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) contou com a participação de cinco professoras de pré-escola entrevistadas, sendo que uma delas não pôde participar por encontrar-se em licença maternidade. As professoras de creche não foram contempladas com esta formação.

A professora Samira diz que sua concepção de leitura e escrita foi modificada após a formação do PROFA:

Mudou a minha prática, mudou porque a gente ensinava através das sílabas, BA, BE, BI, BO, BU, PA, PE, PI, PO, PU e depois a gente pegava os pedaços, para depois ir ao todo. Com o PROFA ele veio mostrar o diferente: você pega o todo e depois você vai esmiuçando, você já traz o texto, a questão da gente fazer os textos coletivos com eles, eles vão dizendo e o escriba vai escrevendo, pra eles verem como é que escreve, a letra inicial, a letra final, as palavras que começam com o mesmo som, tudo isso foi no PROFA que eu aprendi.

A compreensão que crianças na Educação Infantil podem aprender a ler e escrever perpassa toda a fala da professora Samira. Ela expõe que “*estas crianças ainda não lêem de forma convencional, mas do jeito que elas sabem [...]*” e achou interessante participar de uma formação onde pôde aprender os níveis de escrita²⁰ pelos quais as crianças passam no decorrer de seu desenvolvimento.

[...] E ela explicou as etapas, como era a aquisição da escrita e da leitura pela criança, e aquilo ali foi muito bom, também, porque a gente pôde... Quando eu colocava PATO pro menino, ele escrevia o A e o O, ele já estava silábico com valor sonoro, muita gente não entende, mais aquilo ali pra ele já é a escrita dele, e eu teria que juntar um que escreveria... Eu achei isso também muito interessante, porque tem criança que escreve o P e o T e tem outra que escreve o A e o O, então o que é que eu teria que fazer? Tinha que juntar aquelas duas crianças num grupinho, para quando fosse escrever, um olhasse a escrita do outro e compreendesse que a palavra era de quatro letras e não só duas, eu não tinha conhecimento daquilo ali, achei aquilo ali ótimo, O PROFA pra mim foi muito bom também [...].

²⁰ Os níveis de escrita descritos por Emilia Ferreiro são: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético e alfabético.

Através da fala de Samira fica notório o quanto a formação do PROFA foi significativa para a sua prática. Houve mudanças de concepção e de meios de trabalhar com as crianças. Nóvoa (2011) ao elencar quatro lições que podem servir de inspiração para a formação de professores, ressalta que

[...] a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são “práticos”, mas só podem ser resolvidos por meio de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa [...] (NÓVOA, 2011, p. 40, grifo do autor).

Os conhecimentos que a professora Samira diz ter adquirido com o PROFA se inscreve nestes casos “práticos” postos por Nóvoa (2011). A teoria trazida pelo programa lhe deu uma maior compreensão sobre o aprendizado da escrita por parte das crianças.

Para a professora Ester o PROFA se constituiu na melhor formação, segundo ela, da qual participou. Questionada do por que ela diz:

Porque ele trabalhou exatamente a nossa angústia maior a respeito das dificuldades que a criança tem no aprendizado da leitura e da escrita, eu levei uma angústia muito grande, por que assim, eu me sentia sozinha durante um grupo grande de crianças, por que nós temos vários alunos em turmas.

Ester toca na questão de quantidade de crianças por turma para relatar que este é um dos motivos de, muitas vezes, sentir-se “angustiada” na profissão de professora de Educação Infantil²¹, suas críticas sobre as formações continuadas das quais participou referem-se a sua estrutura de trabalho que, segundo ela, não condiz com a realidade apresentada nos cursos de formação continuada:

Acho que quinze crianças seria suficiente para você dar de conta. Acredito que a educação vai mudar e ficar bem mais, principalmente na Educação Infantil, por que tudo que a gente vê nessas formações é lindo demais, a gente vê aqueles vídeos que nos apresentam e geralmente você ver tudo muito lindo, porque o número reduzido de crianças, na hora que estão fazendo vídeo, ali não mostra nossa realidade, agente fica sonhando com tudo aquilo, como nossas escolas, a rede não proporciona esse número de crianças para gente. A gente poderia avançar mais e o nosso objetivo poderia ser alcançado.

Ela endossa suas afirmações ressaltando que “o professor tem muita boa vontade, o problema são as condições que se tem para ele oferecer essa qualidade”. Sua fala reporta-se ao fato de que as mudanças desejadas nas práticas docentes após a participação em formações continuadas não podem ser interpretadas apenas como uma consequência de bons

²¹ Atualmente, nas instituições educativas da PMF os números de crianças por turma nas pré-escolas são de vinte e cinco alunos para uma professora e nas creches são de vinte crianças para uma professora e uma auxiliar.

temas e boa metodologia, pois estas mudanças resultam de uma conjugação de fatores favoráveis, dentre estes o da estrutura física e humana das escolas. Estes fatores carecem de maior reflexão e valorização por parte dos formadores, das escolas e dos responsáveis pelos sistemas de ensino, tema bastante complexo que foge aos objetivos deste trabalho.

Para iniciar sua fala sobre o PROFA a professora Suelen faz uma crítica aos temas que geralmente são abordados nas formações continuadas:

Há um privilégio, quero dizer assim, que é um privilégio muito grande da linguagem na Educação Infantil, nas disciplinas, nas experiências, nas atividades mesmo, até nas tarefinhas mais ligadas a linguagem e faltou um pouco de... Da gente também estudar um pouco, fazer uma oficina de Matemática na Educação Infantil, ou então em Ciências. Eu acho totalmente assim carente, assim essa parte da Ciências na pré-escola, na creche também [...].

A professora ressalta a boa qualidade do material trabalhado (vídeos e apostilas). A crítica recai sobre novamente ser uma formação que prioriza a área de Linguagem em detrimento das demais áreas disciplinares, como a matemática e a ciência. Ela diz que ficou bastante surpresa quando foi informada que iria participar da formação do PROFA, isto porque ela já tinha conhecimentos superficiais do programa e tinha como certo que esta formação seria ofertada apenas para os professores das salas de alfabetização (1º e 2º ano do Ensino Fundamental I).

Foi assim, foi super novidade, quando chegou aqui. Um belo dia a diretora chegou dizendo que nós iríamos fazer uma formação de três meses seguidos. Que viria a estagiária e nós ficaríamos afastadas durante esse período. Dois ou foi três meses. Nem lembro mais também. Mas foi um período longo, que nós ficamos afastadas da escola. Aí o comentário das colegas era “porque que vocês da Educação Infantil vão fazer o PROFA?” A gente fica super assim...

Com relação aos impactos em sua prática pedagógica, Suelen destaca, assim como fez Samira, a sua mudança de concepção sobre a aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças:

A formação rompeu com uma visão que me perturbava muito na Educação Infantil: a de que a criança tinha que ver só, no Infantil IV, só as vogais, letrinha por letrinha. O PROFA ele já introduzia no trabalho da Educação Infantil, a oralidade, a escrita de textos bem escritos, porque tinha até o, o texto “Escrita”. Outro texto que chamava muita atenção: “Existe escrita no período pré-silábico?” Era uma coisa assim que você achava que a criança pré-silábica não podia levantar hipóteses, e ela levanta várias hipóteses. E aí veio esse chamado, das formadoras. Eu peguei uma formadora muito boa. E ela colocava esse chamado pra gente trabalhar os textos. As parlendas, a escrita de parlendas. A nossa vivência, a gente colocava em forma de texto e fazer para o ambiente da pré-escola, o ambiente alfabetizador, que até então a gente não se atentava para isso. E o bom do curso é que a gente estava lá, mas a gente voltava pra escola, tinha uma semana que a gente voltava pra escola para fazer as atividades, desenvolver as atividades. E foi muito interessante. Aí foi quando eu vi que contribuiu. Por quê? Porque aí a gente

fazia a escrita de poemas e aí trabalhava poema com as crianças. Localizava palavras. E as crianças começavam a levantar essas hipóteses até sobre os textos (Prof.^a Suelen).

As experiências nas áreas de leitura e escrita com as crianças foram ampliadas, o que também me faz concluir que os conhecimentos que adquiriu nesta formação foram significativos na prática de Suelen. Ela relata, ainda, que ao retornar para a escola sentiu a necessidade de socializar o que tinha aprendido com suas colegas de trabalho, sendo este um posicionamento bastante positivo decorrente da formação continuada: repassar para os colegas as experiências produtivas com o intuito de contribuir nas práticas pedagógicas delas.

Aí assim, a gente viu que o PROFA acrescentou muito. Tanto que num dos depoimentos meus aqui na escola, depois que eu vim, aí eu cheguei para as colegas e disse “Agora eu sei o que é o PROFA”. Eu vou passar para vocês, a gente trabalhar a capacidade das crianças refletirem sobre a língua, sobre a psicogênese. Reflitirem sobre os textos e ser usuárias dos textos, da leitura. Aí a gente passou a ler mais para as crianças. A gente passou a ler mais com elas, fazer recontos. Teve uma época que eu também trabalhei um projeto com elas, que elas mesmas escreveram um convite desse projeto. Quer dizer, tudo isso foi com base no PROFA. Eu não voltei atrás. Daí em diante eu continuei trabalhando assim. Foi um divisor de águas assim, ninguém volta pra trás não. daquelas coisas, sabe, você só vai pra frente com isso.

Trazendo como exemplo as intervenções realizadas pelo grupo estudado pela especialista Telma Weiz, o PROFA oportunizou, segundo a professora, o aprofundamento da psicogênese da língua escrita, quebrando tabus e rompendo preconceitos em relação ao uso de material escrito com as crianças pequenas. O curso também deu momentos de colocar em prática o que estavam estudando, pois teve momentos de intervenção junto às crianças com o material estudado nas salas de aula.

Ambiente alfabetizador, levantamento de hipóteses por parte da criança do que está escrito, reconto, contato com diferentes gêneros textuais: temas que suscitaram mudança de prática no trabalho desta professora. O aspecto que mudaria da formação seria o de acrescentar na formação um material já estruturado para as professoras utilizarem na aplicação das atividades: cartazes, fichas, textos, livros, etc. Mas, é importante destacar, que a professora Suelen sabe que materiais “prontos” não é a solução para os problemas que poderá encontrar em seu trabalho com as crianças.

A avaliação da professora Vivian faz coro com as demais professoras que participaram da formação do PROFA. Ela se disse “encantada” com a experiência de ter participado do programa, pois este lhe possibilitou ampliar seus conhecimentos acerca do processo de aquisição da escrita e da leitura por parte das crianças pequenas. Destaca, ainda, a abertura e acolhida de ideias das professoras por parte da formadora. O impacto apontado

refere-se às novas formas de trabalhar a leitura com as crianças, procurando mostrar a leitura e a escrita como algo prazeroso.

Fiquei encantada, foi um dos cursos que eu amei por causa da parte de leitura, trabalhar com as crianças de outra forma, sem está chocando eles que tem que ler. [...]. Quando eles estão ouvindo uma história e eles vão recontar aquela história. A gente vai escrever o que eles recontaram, já é uma forma também deles exporem as ideias deles e a gente ficar sabendo, através dos desenhos, sem ser uma escrita propriamente dita.

Na mesma direção dos relatos anteriores, a professora Samanta considera o PROFA a melhor formação continuada da qual participou. Segundo ela, essa foi uma formação fundamental para o aprimoramento de sua prática pedagógica, contribuindo para ampliar e fortalecer seus conhecimentos sobre o processo de leitura e escrita por parte das crianças. Em seu relato, ela destaca que foi depois desta formação que iniciou o trabalho com textos nas turmas de Infantil IV e V nas quais estava lotada.

Foi demais, fundamental, acho assim... Foi o melhor curso, a melhor formação que eu já tive até então, de tantas que eu já participei, aqui na escola pública e na particular, que eu trabalhei quinze anos na particular, fundamental assim... Trabalhar... Eu não trabalhava nessa forma assim com textos com as crianças. E trabalhar com textos com as crianças... Eu não tinha... Essa... De jeito nenhum... Achava que era muito cedo. Músicas que eles já conhecem... Foi fundamental, fundamental mesmo na minha vida profissional.

As cinco professoras entrevistadas e que participaram da formação do PROFA ressaltam que os conteúdos trazidos pelo programa ampliou seus conhecimentos sobre a aquisição de leitura e escrita por parte das crianças, sendo que quatro delas disseram usar a metodologia do programa somente após esta formação. As palavras utilizadas ao se referirem à formação continuada foram: “espetacular”; “foi a melhor de todas as formações”; “foi um divisor de águas”; “fiquei encantada”; “foi fundamental para o meu trabalho”. O que se observa através destas falas é que, mesmo com as críticas feitas por algumas das técnicas de educação, a formação do PROFA deixou marcas positivas para as professoras entrevistadas.

As críticas das professoras diferem das realizadas pelas técnicas de educação, enquanto algumas destas criticam a adaptação feita para a Educação Infantil, algumas professoras criticam a realidade apresentada pelos vídeos e apostilas, que para elas são muito diferentes da realidade nas quais atuam.

Em relação às reuniões de formação continuada que deveriam ter ocorrido nas escolas no ano de 2007, a maior parte das professoras entrevistadas, assim como as técnicas de educação, afirmam que estas reuniões não aconteceram, e quando houve alguma iniciativa neste sentido, foi realizada em horários corridos, com pouco envolvimento das professoras.

Para a professora Ágatha a formação no local de trabalho se constitui numa busca constante de tempo e espaço, ela deixa claro que não há estes momentos na escola:

Então assim, essa questão das reuniões para formação, a organização do tempo refletiu muito, mas dentro da escola há sempre uma tentativa de encontrar brechas, encontrar momentos de formação para as professoras. [...] Então esse ano a gente vai ter umas reuniões de formação, vai ser nos dias que as séries maiores estarão em recuperação [...]. Então assim, foi a forma que a escola encontrou de fazer uma formação, já que a gente não teve isso durante o ano, então assim ao invés de entrarmos de férias vamos aproveitar este tempo de recuperação na escola, a gente pegou três dias, desse período que os outros professores vão estar aplicando prova, em recuperação [...].

Ágatha, em sua fala, traz uma realidade muito presente nas escolas e creches do município de Fortaleza: para a realização de reuniões de formação continuada nestas instituições faz-se necessário “arranjos”, como por exemplo, no final do ano letivo convocar os professores de Educação Infantil, que não têm período de recuperação de aulas, para poderem estudar na escola temas relacionados às suas práticas com as crianças pré-escolares. Estes arranjos acabam por se constituírem em momentos superficiais, que pouco ou nada contribuem para a reflexão das professoras. Nóvoa (2011, p. 56-57) contribui sobre esta questão ressaltando que

[...] um bom programa de formação não é constituído por uma coleção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura coletiva das melhores formas de agir.

O diálogo e a análise rigorosa das práticas são modos de formação propostos por Nóvoa (2011) que não condiz com reuniões aligeiradas, com baixo envolvimento das professoras de Educação Infantil e realizadas apenas para cumprir alguma determinação dos órgãos como a SME e os Distritos de Educação.

A professora Suelen relembra que algumas reuniões foram realizadas aos sábados na escola em que trabalha, mas assim como relata Ágatha, estas reuniões eram realizadas em tempo curto, geralmente uma hora de duração, o que não dava para discutir nenhum tema com profundidade. Os temas trabalhados dos quais ela recorda foram: adaptação; teoria de Henri Wallon; planejamento e leituras de textos retirados de livros especializados na área da Educação Infantil.

A professora Samira também revela que não participou de encontros na escola onde os temas centrais fossem direcionados para a Educação Infantil. As reuniões na escola das quais participou trouxeram temas gerais: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar,

Currículo, dentre outros. Não havia tempo para fazerem formação específica na área da Educação Infantil.

No caso da escola onde trabalha a professora Ester, as experiências com reuniões de formação com as professoras de Educação Infantil foram na contramão das demais instituições onde atuam as outras professoras. A escola organizou momentos de formação na escola, denominando-a de “Recrear”. Os temas trabalhados foram Língua Portuguesa e Matemática. Ester ressalta seu aprendizado com materiais como tangran, ábaco aberto e dominó, chamando atenção para o fato de estes materiais serem utilizados com as crianças pequenas de forma lúdica. Ela fala ainda do bom acompanhamento que tem da Coordenação Pedagógica da escola.

[...] graças a Deus eu tenho sorte de está na escola, de ter uma coordenação que se preocupa muito na questão da aprendizagem dos alunos, então a gente aprende muito uma com as outras.

Duas professoras que trabalham em creches, Paula e Cíntia, também relataram que reuniões de formação com a coordenadora aconteceram durante o horário de descanso das crianças quando as mesmas ficavam sob a responsabilidade das auxiliares. Destas reuniões elas ressaltam os estudos de casos como significativos para auxiliá-las no trabalho com as crianças e com os pais. Os temas trabalhados foram: brincadeira, movimento, rotina, relação creche-família, estudos de caso. A professora Paula diz que o aspecto que mudaria deste formato de formação seria a sua periodicidade, para ela estas reuniões deveriam acontecer com mais frequência. A outra professora de creche entrevistada, Patrícia, não tem recordação de reuniões formativas na creche onde trabalha.

O balanço realizado pelas técnicas de educação e pelas professoras participantes deste estudo foi o de que estas formações, com as professoras na escola não ocorreram da forma como foram planejadas. Alguns pontos foram colocados pelo grupo de profissionais pesquisadas, como sendo obstáculos para a realização das reuniões: os sábados de planejamento comportavam muitos temas nas escolas, sendo o tempo insuficiente para a formação; os coordenadores pedagógicos tinham que atender as demandas, tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, ocasionando sobrecarga destes profissionais e escolas com um número pequeno de professores de pré-escola o que não compensava os esforços despendidos para a realização da formação.

As formações de 2009 e 2010, denominadas respectivamente de Implementação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil e PAIC – Eixo Educação Infantil, foram consideradas em conjunto, devido ao fato da última formação ser posta como complementar

da primeira. Foram analisadas as falas de oito professoras, sendo que uma, a professora Ester, não pôde participar devido ao fato de estar em licença saúde.

Os objetivos dessas formações ficaram claros para uma boa parte das professoras entrevistadas. Chego a esta conclusão após analisar as falas das professoras Ágatha, Suelen e Paula.

O objetivo era apresentar a proposta do município pra que partindo daquela formação a gente conhecesse melhor a forma que o município, não só o município, mas que todo o Brasil estava proposto a construir de Educação Infantil, uma educação mais interacionista, construtivista, que é o que a gente vem buscando, mas que na prática ainda não acontece muito. Lembro que foi colocado que o professor devia se apropriar desse material, levar pra escola, colocar em prática e partindo dele, eu lembro disso de forma bastante clara, construiu as suas próprias propostas dentro da escola, porque aquela era do município, mas que as escolas precisavam ter as suas propostas. Partindo daqueles estudos que a gente conhecesse o material pra poder na escola construir (Ágatha).

O objetivo desta formação foi contribuir com a formulação das propostas pedagógicas das creches e das pré-escolas. A proposta apresentada era a do município e o que deveríamos fazer era adequá-la a nossa realidade (Suelen).

O objetivo foi o de estudar as áreas, estudar cada área específica, língua geral – escrita, matemática, natureza e sociedade, que são ciências naturais... A questão da brincadeira e do movimento está muito presente, que a gente nunca pode dissociar a criança da brincadeira e a questão também que foi muito falada, a função da creche que era mais o cuidar e agora não é só o cuidar é o educar e cuidar andando juntos, educando e cuidando ao mesmo tempo. Depois destes estudos nós íamos elaborar a proposta pedagógica da creche (Paula).

As opiniões sobre os temas divergiram entre algumas professoras, enquanto umas consideram importantes e construtivos, outras consideraram temas repetitivos, sem aplicação real em suas práticas cotidianas. É o que nos revela as falas de Suelen, Paula e Vivian.

Os temas foram muito bons. E esta proposta foi um marco histórico dentro da Prefeitura de Fortaleza. Porque assim, às vezes as pessoas, elas não lembram, falam de memória curta, não sei, às vezes é. Mas é só você voltar ao passado, no ano de 2001, quando eu entrei, você ficava no mínimo desesperada, e eu fiquei (Suelen).

Interessante, eu acho que é importante começar mesmo como foi colocado na proposta, começar pelos teóricos, até por que assim a gente vê a teoria. A gente vê na faculdade mas já terminamos a faculdade faz tempo. Eu acho que é uma maneira de você está sempre reavivando na memória, e vendo assim a opinião deles e até confrontando, assim... Não é obrigado você concordar com tudo que Wallon diz, mas assim até a questão de você confrontar as ideias acho interessante, como também é interessante vê cada área, trabalhar cada área, achei muito interessante a implementação dessa proposta (Paula).

A gente debateu a parte de relação, a parte de arte, a parte de escola, de família, o que ela fez, ideias que surgiram. A gente debateu... mas podia ter sido mais rico, sabe? Tanto que eu nem gostei muito desses cursos (Vivian)

São falas que expressam divergências de opiniões quanto à aplicabilidade dos temas trabalhados nestas formações. Da mesma forma há falas diferenciadas sobre os impactos que estas formações tiveram em suas práticas pedagógicas. Para a professora Ágatha os impactos destas formações não estão nos temas e/ou conteúdos trabalhados. Ela considera como de suma relevância a troca de experiências que teve a oportunidade de fazer com outras colegas de profissão:

A formação é válida quando a gente vai disposta a ouvir, a trocar mesmo. Essas últimas formações foi muito a questão das trocas entre as escolas, porque tinha muito a fala das outras escolas, como é que aconteciam nas outras escolas tudinho, então essa foi mais a questão mesmo só de saber... Não só, mais de saber como é que as outras escolas trabalham [...].

Este aspecto, das trocas entre colegas, foi apontado por mais três professoras: Paula, Patrícia e Cíntia. Estas três professoras atuam em creches. Suas falas remetem a oportunidade de poderem estar no mesmo local de formação das professoras de pré-escola. Para elas esta foi uma experiência positiva, que só ganhos trouxeram para suas práticas nas creches.

Para Paula as trocas entre as colegas enriquecem o seu trabalho:

Há muitas contribuições das formações. Você enriquece sua prática pedagógica em conjunto com essas outras professoras e auxiliares adquirindo novas ideias, novos conhecimentos. Você sempre aprende mais, muito bom, acho que as formações são válidas.

Para a professora Patrícia os momentos de formação continuada deveriam oportunizar maiores espaços para as trocas de experiências entre as professoras, ela diz que não gosta muito de formações onde há muitos textos para ler, em suas palavras:

Tem formação que há muitos textos. O texto a gente pode ler em casa, dar uma meia hora aqui, a gente ler, pode discutir... Seria bom mesmo a prática, assim a gente poder ver a metodologia uma da outra, trocando as metodologias a gente pode observar como as colegas trabalham e a gente aprende e pode levar uma coisa nova para a sala.

Para a professora Cíntia a implementação da proposta pedagógica foi a formação apontada como a mais relevante por aliar professoras de pré-escola e professoras e auxiliares de creche, todas juntas. Este foi um momento “precioso” visto que a troca de experiências foi rica e trouxe conhecimentos novos tanto para a pré-escola como para creche. As professoras de creche puderam falar sobre suas rotinas e seus fazeres com as crianças pequenas. As professoras da pré-escola contribuíram com sugestões de materiais, jogos, brincadeiras e músicas.

Foram momentos preciosos nestas formações. As professoras de pré-escola foram muito receptivas e deram muitas contribuições para as professoras e auxiliares de creche. Acho também que nós mostramos que não estamos na creche apenas cuidando das crianças, mas que a gente possui muitos conhecimentos sobre as crianças que podem ser úteis para elas.

No caso das outras quatro participantes destas formações os impactos relacionados às suas práticas pedagógicas se diferenciam. Para a professora Samira a participação nestas formações lhe trouxe contribuições sobre a elucidação dos objetivos a serem alcançados em cada área curricular na Educação Infantil, ela ressalta que após a formação seus planejamentos das atividades passaram a ser feitos com o auxílio da Proposta Pedagógica.

A proposta traz as áreas de conhecimento e o que você teria que atingir com aquilo ali e a gente sempre que a agente ia atrás de um objetivo, a gente consulta a proposta, a proposta pedagógica, vai lá consulta e faz o objetivo de acordo com o que está posto.

Apesar de usar o documento para planejar, a crítica de Samira recai sobre a aplicabilidade direta do que está explicitado na proposta pedagógica para a Educação Infantil do município de Fortaleza:

Agora resta a questão é de aplicar, é aplicar... e pra aplicar é que o negócio é meio difícil, porque às vezes tá tudo muito bonitinho no papel, mais na hora que você vai aplicar, as condições de trabalho, o acompanhamento é que dificulta, mais eu acredito que tudo aquilo que está ali é possível de se fazer, é possível de se atingir, mais você precisa que tenham pessoas que lhe acompanhe, tenham pessoas que lhe ajude, que lhe der ideias.

A professora Samira deseja uma coordenação pedagógica que possa auxiliá-la em seus planejamentos. Ela demonstra estar aberta às novas formas e meios de desenvolver suas atividades, tendo por base os direcionamentos da proposta pedagógica estudada, mas requer para isso um acompanhamento pedagógico, para lhe “ajudar” e lhe “dar ideias”.

As professora Suelen e Vivian, assim como a professora Samira, destacam como impactos destas formações a oportunidade de ter um documento que possa auxiliá-las nos planejamentos.

Nós pesquisamos lá os objetivos, [...], eu acho que aí a formação deu essa contribuição. Planejar com a proposta, porque está lá os objetivos, as áreas estão lá, está a Arte, a Matemática. Então acho assim que foi um ganho muito, muito significativo. E começou pela Educação Infantil. Porque agora que o Ensino Fundamental tá sendo construída. E a Educação Infantil já tá lá na frente. É muito bom isso (Suelen).

Foi assim uma coisa que a gente não fazia, era no planejamento, estar com a proposta do lado. O que é que a proposta está trazendo? O que é que a proposta

tem pra nos oferecer, o que a gente pode usar na nossa prática diária? Às vezes é tudo muito bonito, um plano anual, mas na prática não vai ser fiel a proposta, então a gente...é até cobrança mesmo da coordenadora, esse ano a gente, todo planejamento tem que está com aquelas diretrizes, tem que está encaixada, nos ajuda muito também [...] (Vivian).

Estas professoras reconhecem o papel atribuído ao documento que lhes foi apresentado, que é o de orientá-las em seus planejamentos das atividades propostas às crianças e estão conscientes que estas orientações podem lhe fornecer subsídios que sejam realmente colocados em prática em seus trabalhos com as crianças.

A professora Samanta foi a única dentre as professoras que não observou qualquer impacto em sua prática pedagógica advindo das formações de 2009 e 2010. Para esta professora a Implementação da Proposta Pedagógica, bem como o PAIC – Eixo Educação Infantil não lhe trouxeram nada de novo. Ela diz que já trabalhava de acordo com o que vem explicitado na proposta e que a formação foi muito “solta”.

Eu achei uma coisa tão solta, essa Proposta Pedagógica. Um livro que a gente tem que passar muito tempo para fazer, para ajeitar... Mas ficou assim uma coisa tão solta... A Proposta em si, que fizeram em forma de livro... Eu achei uma coisa muito solta mesmo... Conteúdo que a gente tem que tirar daquele texto, pra fazer em forma de conteúdo... O que eu aprendo, o que me interessa, eu sempre procuro colocar mesmo em prática, [...], eu acho que é porque a gente já faz, a Proposta Pedagógica do município, acho que é porque é uma coisa que gente já faz, aí não é novidade, não chama atenção [...].

Samanta exprime seu desejo em participar de formações continuadas, mas deseja que estas lhe forneçam meios de ligar a teoria com a prática. Para ela somente com estes dois pontos caminhando juntos é que as formações podem ser significativas.

Todas as professoras entrevistadas expressam este desejo, para elas as formações continuadas são relevantes quando atingem suas práticas, mudam seus conhecimentos, lhes auxiliam nos problemas que enfrentam cotidianamente nas creches e pré-escolas, mas não abrem mão de também entrar em contato com as teorias. Este posicionamento é importante visto que, apesar de buscarem “dicas”, “receitas” ou “roteiros” para seguir, elas consideram essencial conhecer as teorias que embasam estes posicionamentos.

Freire (1996, p. 22) faz um alerta em relação à formação de professores, que para ele deve ser permanente, ressaltando que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. As professoras entrevistadas demonstram querer construir suas práticas sem ativismos e desejam ter maiores oportunidades de refletirem criticamente sobre suas práticas.

As análises das professoras sobre as formações vividas, em sua grande maioria, gravitam pelo teor da positividade. Elas requerem mais e mais formações que possam ser valiosas, como pontua a professora Ester quando diz que “*as formações é como algo muito valioso que eu vou levar para a minha prática [...]*”.

Mas, mesmo sendo “valiosas” as formações continuadas analisadas pelas técnicas de educação e professoras também recebem críticas, principalmente no que se refere às suas metodologias e organização. A professora Ágatha reclama sobre a questão de horários:

As formadoras chegavam junto com as pessoas que iam fazer o curso, até que ligasse o computador, datashow, sempre tem algum problema, chegar o texto, todo mundo entrar na sala, PUF! Acabou o tempo! Então além de ser só uma manhã, essa questão organizacional eu acredito que na maioria das formações que a Prefeitura ministra ainda está muito assim solta. Tem que haver mesmo uma organização maior, vai começar 08hs, os formadores chegam 07hs, deixa tudo prontinho pra receber e às vezes acontece deles chegarem até depois! Tem formadores, tá marcado para oito horas eles chegam oito e meia, para ligar os equipamentos! Então assim eu acho que o tempo deveria ser melhor aproveitado.

Esta professora traz para sua análise da formação continuada da qual participou um ponto que muitas vezes não é posto como fator de qualidade das formações: a gestão do tempo. A professora Ágatha em muitos momentos de sua fala deixa transparecer a sua preocupação com a questão da organização dos horários:

O horário da formação era no nosso horário de trabalho, no meu caso era pela manhã, de sete às onze horas. Não houve substituta, no caso os pais eram avisados com antecedência, eles mandavam o calendário, a gente reunia os pais falava da importância da formação para os professores também, e aí a gente mandava atividades, foi super tranquilo, eles se programaram, a escola se programou e não houve prejuízo pra ninguém.

Nesta análise ela ressalta a boa organização por parte dos gestores e coordenadores responsáveis pelas Oficinas Pedagógicas que aconteceram no ano de 2005. Deixando enfatizado que “não houve prejuízo para ninguém”, ou seja, houve uma preocupação com pais, crianças e também professores para que participassem da formação de forma plena sem preocupações com horário de trabalho e falta de atendimento às crianças.

No tocante à metodologia o teor das falas aponta que para o levantamento dos temas não houve a participação das professoras em nenhuma das formações citadas, mas algumas professoras e técnicas de educação se reportam aos questionários de avaliação da formação preenchido no final das formações e que solicitavam sugestões de temas a serem trabalhados em futuras formações.

Analisando a didática das formações algumas professoras se reportam à postura observada nas formadoras. Estas são avaliadas quanto à forma como administram os temas e

conteúdos das formações, sendo muitas vezes responsáveis pela satisfação positiva ou negativa por parte das professoras. Algumas falas são ilustrativas deste fato:

Nossa eu acho que... Eu lembro muito assim das meninas... Das formadoras... Muito boas, posso não me lembrar assim por nome, mas assim elas eram muito boas mesmo. A questão da contação de histórias ficou muito marcado, muito marcado mesmo, ela trazia indicações de livros de literatura, a questão desmitificando que criança pequena só pode ler livros com poucas letras e os maiores leem livros sem desenhos, então assim até hoje eu lembro com muita clareza do que a gente vivenciou. A confecção, a questão dos brinquedos a aplicadora também trabalhou muito com material reciclável nesse caso, então assim ela dava dicas [...] (Ágatha)

Tem umas que a gente sente segurança, tem outras que a gente sente assim muita... posso falar? Prepotência. Tem outras que... Uma que eu, por exemplo, participei, que ela chegou e simplesmente ela colocava muita coisa na lousa [...] E quando ia falar se colocava na frente e falava, mais não interagia com a turma, outras chegavam e davam só o tema e mandava você falar o que é que você pensava daquilo ali. [...] E tem outras não, que foram fantásticas, uma que eu não vou esquecer para o resto da minha vida. Teve uma também, uma senhora que já era assim bem... cabelos brancos mas assim bem animada, bem ativa, ensinou como a gente devia fazer a coreografia das músicas, como a gente fazia. [...] E teve uma que trouxe o violão, a gente sentava ao redor dela e conversava e ela cantava as músicas pra gente [...] (Samira).

Eu acho nas formações, depende muito da formadora. Então quando a gente vê que isso depende da formadora a gente também se sente no lugar, no momento estou como formadora naquela sala de aula, apesar de ser professora de Educação Infantil, mas nós somos formadores, educadores, a gente tem que ter algum atrativo para eles, a gente tem que transmitir essa confiança para poder dar certo. Por exemplo, em algumas formações você pergunta para uma colega como foi na sala que ela estava e ela diz: eu não gostei. Bom, o conteúdo é o mesmo, só que na hora depende de como a pessoa expõe naquele momento (Ester).

Em primeiro lugar ela foi assim muito... aquela formadora que não fica lá em cima no conhecimento, ela chegou a nós. Tanto é que as colegas da Educação Infantil trouxeram ideias e ela acolheu aquelas ideias. A gente trocou ideias, formas de trabalhar. Quer dizer, uma formadora boa. Mas bom mesmo foi aquela troca de ideias com as alunas, na sala de aula e ela acolheu sabe, ela abriu um leque. Ela amou também, tinha muita gente criativa, graças a Deus, na minha sala. Tinha formadoras que ficaram encantadas também com os trabalhos que a gente apresentava. Foi muito bom (Vivian).

Eu acho assim, teve oficinas que as pessoas vieram assim, meio despreparadas está entendendo? Acho que poderiam escolher pessoas que viessem assim com algo mais, oferecer mais pra gente, novidades. A capacitação dos próprios formadores, isso fica muito a desejar sabia? Nas formações, muito a desejar... Pessoas mais capacitadas (Samanta).

Estas cinco professoras avaliam as formações continuadas nas quais participaram tendo como base as posturas direcionadas pelas formadoras de suas turmas de formação. Trazem para a discussão o papel relevante que este mediador, o formador, tem para a qualidade da formação ofertada. Como ressalta Rossetti-Ferreira (2008, p. 29), “o formador, seja o técnico ou o coordenador, precisa enxergar nos educadores pessoas que aprendem, mas

que também ensinam. Ele deve se colocar como parceiro mais experiente”. Esta autora elenca alguns pontos que identifica como sendo papel do formador:

Identificar as diferentes necessidades de cada educador; Criar situações problema que permitam novas formas de dar sentido à sua prática; Incentivá-lo a registrar suas reflexões; e ajudá-lo a se comprometer com sua profissionalização (Rossetti-Ferreira, 2008, p. 29).

Estes pontos, segundo a autora, são relevantes ao se pensar em como organizar, de forma contextualizada, os momentos e as situações postas nas formações continuadas pelas formadoras com o objetivo de possibilitar às professoras refletirem sobre suas práticas pedagógicas, buscando avaliar e reavaliar suas atuações junto às crianças (ROSSETTI-FERREIRA, 2008).

As falas analisadas, das técnicas de educação e das professoras entrevistadas, possuem alguns pontos de convergência, bem como diferenças advindas dos olhares e vivências individuais. Como exemplo, quando as professoras apontaram que a formação continuada das Oficinas Pedagógicas aliou teoria e prática, ressaltaram que isto foi feito tomando suas experiências em sala de aula como base, já as técnicas não se reportaram às experiências trazidas pelas professoras nesta formação como forma de refletirem os temas trabalhados.

Mesmo apresentando algumas diferenças, percebo que as falas analisadas trazem para o cenário da formação continuada de professoras de Educação Infantil aspectos relevantes para a elaboração de programas que tenham por objetivo a reflexão crítica das práticas pedagógicas, vividas diariamente pelas professoras de pré-escolas e creches do município de Fortaleza.

Estes aspectos passam, necessariamente, pelos saberes já consolidados e pela busca constante de ressignificação destes saberes oriundos das formações, das vivências pessoais e culturais das professoras, procurando oferecer às crianças de zero a cinco atividades que ampliem suas experiências, sendo significativas para seus desenvolvimentos e também para o seu bem-estar, tanto físico como psicológico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada se propôs a analisar as concepções de formação continuada e o impacto destas formações nas práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil de um grupo formado por técnicas de educação e professoras que atuam na rede municipal de ensino de Fortaleza com crianças pequenas.

Para alcançar estes objetivos foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com sete técnicas de educação, três professoras de creche e seis professoras de pré-escola. O tema central destas entrevistas versou sobre a participação destas profissionais em cinco formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) durante o período de 2005 a 2010.

A partir dos documentos e materiais coletados nas entrevistas é possível supor que o objetivo destas formações era o de proporcionar aos professores de creche e pré-escola a apropriação de temas específicos ao atendimento educacional de crianças de zero a cinco anos. Cada formação trouxe temas a serem assimilados pelas professoras de Educação Infantil com o objetivo de levá-las a aplicar os conhecimentos trabalhados em suas práticas pedagógicas diárias.

As concepções de formação continuada de boa parte das técnicas de educação entrevistadas expressam que este grupo de profissionais considera este tipo de formação como oportunidades para sanar deficiências da formação inicial das professoras, contribuindo para que elevem seus conhecimentos sobre a educação e cuidado de crianças pequenas.

Dentro desta perspectiva estas técnicas de educação ressaltam, em suas falas, o baixo conhecimento das professoras que atuam na Educação Infantil no que concerne ao atendimento das crianças com as quais trabalham. O que elas consideram como baixo conhecimento refere-se, principalmente, à forma como estas professoras concebem as crianças e, baseadas nesta concepção, planejam as suas práticas pedagógicas.

A formação continuada, dentro da concepção apresentada pelas técnicas de educação, deve mudar as concepções de criança apresentada pelas professoras para que assim o atendimento nas creches e pré-escolas do município possa ser pautado em fatores de qualidade. Esta visão não contempla o que (NÓVOA, 1997) defende para a formação de professores. Para este autor a formação, tanto inicial como continuada, deve se dar por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, ressaltando que o processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal) e produzir a escola

(desenvolvimento organizacional), ou seja, a formação continuada de professoras deve considerar a pessoa do professor, seus contextos de trabalho e sua profissionalidade docente.

Se lançarmos esta concepção para a formação continuada de professoras de Educação Infantil, podemos dizer que esta formação não deve apenas ampliar os conhecimentos sobre a área da Educação Infantil, sendo este um objetivo válido e necessário, dado o aumento nos últimos anos das pesquisas e ações voltadas para a educação e o cuidado de crianças de zero a cinco anos. Mas, esta formação deve, ainda, proporcionar aos professores a reflexão sobre seus valores, preconceitos e ações que imprimem em suas práticas pedagógicas cotidianas. Machado (1998, p. 20) ressalta alguns requisitos indispensáveis à formação dos profissionais de Educação Infantil, colocando-os dentro de três princípios, sendo

conhecimentos (na área da saúde e das atualidades culturais, por exemplo), **habilidades** (como a de observação e de representação em diferentes linguagens expressivas, por exemplo) e **valores** (tais como o da solidariedade), pré-requisitos para a atuação em funções docentes e não docentes diretamente relacionadas às demandas de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos (grifos da autora).

Estes requisitos, segundo esta autora, contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas condizentes com a faixa etária das crianças e que

tais conhecimentos serão imprescindíveis para o estabelecimento de interações adultos/crianças, bem como para a realização de tarefas tais como as de selecionar materiais e organizá-los no espaço disponível; distribuir diferentes atividades durante o período de tempo que as crianças estiverem sob seus cuidados; atentar para eventuais doenças, machucados e fases de maior sensibilidade emocional das crianças pequenas; trocar fraldas e roupas sempre que estiverem sujas ou molhadas; preparar alimentos ou organizar as refeições. Em todos os momentos a tônica da preocupação desses adultos será a de compatibilizar atividades e materiais à quantidade de crianças nos agrupamentos e às respectivas idades e graus de desenvolvimento. Além disso, o contato diário com os pais também irá requerer o domínio de habilidades específicas, tais como a de comunicação, para fornecer ou solicitar informações (Machado, 1998, p. 20).

Os requisitos ressaltados pela autora requerem formações que sejam pautadas em uma perspectiva interativa, considerando tanto os saberes e as necessidades das professoras quanto às perspectivas, interesses e necessidades das crianças. Formações continuadas neste modelo podem provocar maior envolvimento de todos os profissionais nas dinâmicas das creches e pré-escolas, fortalecendo o sentimento de pertença nos sujeitos envolvidos, o que denota outro ponto defendido neste trabalho, que é a formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001b), ou seja, aquela formação que toma o espaço de trabalho como espaço de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, não centrada no espaço físico,

mas tomando a realidade da instituição como base das discussões e temas a serem trabalhados.

No caso das professoras entrevistadas, a concepção de formação continuada mais encontrada foi a de que este tipo de formação deve aproximar-se de suas práticas pedagógicas, trazendo temas que ampliem seus conhecimentos e conseqüentemente melhorem suas atuações junto às crianças que atendem nas creches e pré-escolas nas quais trabalham. As professoras entrevistadas possuem uma concepção de causa e efeito das formações continuadas, ou seja, boas formações podem melhorar suas práticas pedagógicas. As necessidades e expectativas que dizem possuir exigem conhecimentos práticos, traduzidos em conteúdos e aprendizagens que possam se legitimar mediante a aplicação no contexto real e imediato da sala de aula.

A concepção apresentada pelas professoras vai de encontro ao que, no decorrer deste trabalho, tentou-se explicitar sobre desenvolvimento profissional e sobre as mudanças que podem ocorrer nas práticas pedagógicas das professoras em decorrência da participação em formações continuadas. Estas mudanças não podem ser interpretadas somente como uma consequência mecânica de uma ação instrumental da formação continuada, pois resultam de uma conjugação de fatores favoráveis, os quais necessitam ser considerados pelos formadores, pelas creches e pré-escolas, pelos responsáveis pelos sistemas de ensino e pelas políticas públicas.

Como bem ressalta Machado (1998, p. 68) “as iniciativas de formação precisariam vir articuladas a **políticas de valorização dos profissionais** de Educação Infantil” (grifos da autora), ou seja, trabalhar os conhecimentos sem levar em consideração as condições de trabalho das professoras bem como suas condições salariais e de progressão de carreira, não surtirá mudanças significativas em suas práticas pedagógicas.

A tônica da concepção sobre formação continuada de ambos os grupos participantes da pesquisa (técnicas de educação e professoras) recai sobre a aquisição de novos conhecimentos, mas considero que é importante ter em mente que as formações continuadas podem e devem ir além deste ponto. No decorrer deste trabalho apresentei autores que expressam o quanto é imprescindível que os professores em exercício disponham de um programa de formação continuada que seja capaz de funcionar, não apenas como oportunidade de atualização de conhecimentos, face às inúmeras inovações que surgem, mas também como elemento que reflita as práticas vivenciadas no dia a dia de seus fazeres pedagógicos. Paralelamente, o desenvolvimento profissional situa-se, com explícita complexidade, para além do campo das aquisições e renovações pedagógicas.

Em resumo, as concepções das técnicas de educação e das professoras entrevistadas podem ser postas em dois pontos: um ponto seria a necessidade de atualizar e ampliar os conhecimentos científicos, numa área que vem a cada ano aumentando os conhecimentos sobre a educação da criança pequena; em outro, situa-se a necessidade de mudança de prática pedagógica com o intuito de melhorar a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas da cidade de Fortaleza.

No que concerne às percepções sobre os impactos das formações ofertadas no período de 2005 a 2010 nas práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil, estas demonstram que as técnicas de educação e as professoras trouxeram alguns pontos de convergência nas exposições, bem como suas particularidades advindas dos olhares e vivências individuais.

As convergências estão no fato dos dois grupos de profissionais relatarem que as formações continuadas foram importantes para aliar a teoria com a prática, sendo que esta foi uma visão bem mais comentada pelas técnicas de educação do que pelas professoras. É de se compreender este fato, pois as técnicas de educação estão atuando em setores mais administrativos da educação. Suas funções requerem pensar em programas de formação continuada que possam fazer o imbricamento das teorias educacionais com as práticas das professoras nas creches e pré-escolas.

Ressalto que a função destas profissionais deve, também, fazer a articulação da área da Educação Infantil com as demais áreas da educação básica, procurando informações e envolvimento na discussão sobre as questões educacionais mais amplas, uma vez que não é mais possível conceber a educação das crianças de zero a cinco anos isolada do contexto educacional.

Para as professoras os impactos sentidos em suas práticas pedagógicas referem-se a temas pontuais que trouxeram subsídios práticos para a realização de suas atividades com as crianças nas creches e pré-escolas nas quais trabalham. Ao fazerem referência aos conhecimentos que adquiriram nas formações e suas aplicações práticas com as crianças, as professoras consideram que as teorias têm sim um componente importante em suas formações, mas elas anseiam por questões que incidam diretamente em suas atividades cotidianas, ressaltando um desejo de entrar em contato com “dicas” de como devem agir no manejo das situações pedagógicas em suas práticas diárias.

Este desejo das professoras aponta que as formações continuadas devem proporcionar meios de que elas possam apropriar-se das teorias educacionais, mas através de uma interação reflexiva com suas práticas concretas. Este tipo de formação foge ao que os

autores que subsidiaram este trabalho denominam de formação clássica, apontada por Nóvoa, Sacristán e Júlia Formosinho, como sendo academicista e escolarizada. Este tipo de formação clássica tem pouco impacto na mudança das práticas e dos contextos de trabalho, e por isso é pouco eficaz quando está presente a necessidade de se produzirem mudanças organizacionais.

A formação em contexto, ao contrário desta ótica, apela a novos modos de pensar, de produzir o saber e de organizar os processos de trabalho, ressaltando o trabalho em equipe, tendo em consideração a organização no seu todo, desenvolvendo uma comunidade de aprendizagem permanente, através das situações profissionais, no quadro da organização (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001b).

Pela análise das entrevistas a conclusão que chego é a de que as formações ofertadas foram momentos importantes para as professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza. As falas, tanto de técnicas de educação como das professoras, ressaltam a validade das formações ofertadas, apontando que os temas trabalhados foram instigantes para o desenvolvimento de estratégias de educação e de cuidado com as crianças pequenas.

Em relação aos temas das formações ofertadas penso, a partir das opiniões expressas pelas professoras entrevistadas, que poderiam ser bem mais ricos e interessantes caso fossem organizados em torno de problemas detectados e sugeridos por elas. Formações nas quais professores se debruçam em torno de temas que dizem respeito aos seus cotidianos de trabalho, onde também possam incorporar seus saberes e suas vivências, tanto pessoais como profissionais, são melhor aproveitadas e vividas com mais intensidade pelos seus participantes. Sobre processos de formação continuada para professoras de Educação Infantil, Campos (2002) ressalta que

o papel de educadores e educadoras emancipados, com um domínio de conhecimentos necessário para ser autores de sua própria prática, é fundamental. A capacidade de leitura e escrita, a autonomia pessoal e intelectual que possibilita a busca de informações ou a escolha de materiais, a identidade profissional bem definida, a condição para um bom contato com as famílias e a comunidade, a abertura para incorporar novos conhecimentos e práticas no trabalho com as crianças, são condições adquiridas ao longo da escolaridade básica obrigatória, de uma formação profissional prévia e em serviço, de uma educação continuada e de uma experiência de trabalho refletida e constantemente revista (CAMPOS, 2002, Introdução, p. XXI).

Processos de formação continuada que possam contribuir para esta emancipação profissional das professoras de Educação Infantil são necessários e imprescindíveis para a melhoria das práticas pedagógicas junto às crianças pequenas. Estas formações não devem se limitar somente ao domínio de temas ou teorias científicas, mas sim criar espaços onde os professores tenham voz, sejam ouvidos e desenvolvam processos reflexivos e questionadores

sobre as dinâmicas educacionais. Nascimento (2003) afirma que “as estratégias de formação continuada não podem objetivar apenas competência técnica, mas também o auto-conhecimento, a autonomia e o compromisso político do educador, aspectos fundamentais de sua formação profissional” (p. 87).

As professoras também relatam como impactos das formações continuadas vivenciadas as oportunidades de trocas de experiência entre elas e suas colegas de profissão. Este aspecto revelou a necessidade que as professoras têm em conversar com outras que também estão trabalhando na Educação Infantil. Elas desejam trocar informações, ideias e experiências, como meio de saber se estão atualizadas e como estão desenvolvendo seus trabalhos. É um momento para rever e falar sobre sua prática, suas angústias profissionais e suas perspectivas. É ainda um momento de rever colegas de graduação, de outros cursos, ou ex-colegas de mesma creche ou pré-escola. Esse momento favorece o compartilhamento de ideias, experiências e informações entre as professoras, provenientes de diferentes lugares e situações profissionais.

Buscar compreender o que pensam as profissionais pesquisadas (técnicas de educação e professoras de Educação Infantil) sobre as formações continuadas das quais participaram é um exercício necessário para a construção e elaboração de programas de formação continuada que leve em conta as reais necessidades das professoras e das crianças atendidas por elas. Machado (1998) elenca alguns pontos que, se tomados em consideração, poderiam agilizar a valorização e a boa formação das professoras de Educação Infantil. São eles:

[...]; uma concepção de formação profissional para educação infantil suficientemente aberta para incorporar a heterogeneidade de instituições de ensino, modalidades de formação, nível prévio de conhecimentos e experiências da clientela potencial, bem como de possibilidades concretas de seus formadores, porém fortemente compromissada com as direções apontadas por pesquisas sobre como promover o desenvolvimento infantil e, simultaneamente, com o desenvolvimento amplo das alunas e alunos dos cursos em questão; a definição de um corpo de conhecimentos, habilidades e valores compartilhados delimitando o campo da educação infantil e as funções docentes e não docentes para nele atuarem; [...]; o cumprimento das leis em vigor no país, garantindo-se aos profissionais, docentes e não docentes, a equivalência dos direitos adquiridos por todos os trabalhadores, tais como carga horária de trabalho diário e semanal, intervalos para refeições, espaço para descanso, férias, 13º salário, assistência médica e aposentadoria; [...]; o direcionamento das diferentes modalidades de formação (regular e continuada) para a complementaridade e a consistência dos processos de formação prévia, aperfeiçoamento e especialização; o apoio e o incentivo (técnico e financeiro) a pesquisas que desenvolvam metodologias de avaliação de impacto dos cursos oferecidos; [...]; a mobilização geral das secretarias estaduais e municipais, dos conselhos estaduais e municipais de educação, dos conselhos estaduais e municipais dos direitos da criança, das ONGs, das universidades, das agências financiadoras, das instituições de ensino médio e de ensino supletivo em nível fundamental e

médio para a implementação de políticas de valorização profissional e de cursos de formação profissionais (MACHADO, 1998, p. 70).

Estes pontos, se tomados como norteadores na implementação de programas de formação continuada podem firmar o compromisso com as conquistas constitucionais e legais da área da Educação Infantil por parte dos responsáveis pelas políticas públicas no setor educacional e com isso contribuir para o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade, pautada por um atendimento que garanta o bem estar e o desenvolvimento das crianças pequenas.

A análise dos depoimentos das técnicas de educação e professoras que atuam com crianças pequenas sobre o processo de formação continuada pelo qual passaram, constituiu-se em um exercício enriquecedor, suas falas conduziram as análises realizadas respeitando sempre seus pontos de vista e maneiras de colocá-la. Entender o outro a partir daquilo que ele acredita ser necessário e importante, dentro de um determinado contexto, implica a necessidade de compreender seus anseios, suas aspirações, suas histórias de vida, as representações que constroem a sua profissão, suas práticas e seus processos de formação.

No caso específico destas profissionais é preciso considerar o histórico de sua formação e o conceito de conhecimento, de aprendizagem, de criança, de Educação Infantil e do trabalho pedagógico que possuem. Alguns trabalhos acadêmicos dentro da Linha de Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança, da Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará trazem estas temáticas, abordando a área da Educação Infantil através do que pensam e sentem as professoras de Educação Infantil (DIEB, 2004; LIMA, 2004; LOIOLA, 2004; ANDRADE, 2007; HOLLANDA, 2007; SALES, 2007).

Estes estudos apontam a importância dos programas de formação continuada, na busca de tentar suprir as carências da formação inicial e/ou do trabalho educativo, desenvolvido nas creches e pré-escolas. As pesquisas realizadas discutem a qualidade da educação, diretamente ligada à formação do profissional de Educação Infantil, uma vez que consideram que somente por meio de uma sólida formação, o educador constrói o arcabouço necessário para oferecer uma educação adequada para as crianças pequenas, sendo capaz de reconhecer suas responsabilidades, limites e possibilidades no decorrer da prática pedagógica.

A concepção de profissional presente na maioria destas produções, mesmo que de forma implícita, é justamente a de um professor reflexivo, crítico e participativo, que discute sua formação e sua prática pedagógica de maneira consciente e autônoma, ou dizendo de outra forma, as pesquisas ressaltam um perfil de profissional desejado, apontando que o caminho para alcançar esse perfil é o da formação continuada.

Enfim, é preciso saber o que as profissionais que trabalham com as crianças de zero a cinco anos pensam a respeito daquilo que realizam. Este trabalho tem a pretensão de ser uma ponte para tentar reduzir a distância entre o discurso acadêmico e o escolar, contribuindo assim para que as professoras possam ser ouvidas e levadas em consideração no planejamento e implementação de projetos de formação continuada.

Concluo, trazendo uma canção que esboça meu desejo em relação à formação continuada para professoras de Educação Infantil:

*Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza
Daquilo que eu sei,
Nem tudo me foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido
Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Chorei, toquei, provei
Ah! Eu usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo!
(Ivan Lins & Victor Martins)*

É bem verdade que este texto não tem a pretensão de explorar profusamente a questão da formação continuada de professoras de Educação Infantil, mas, modestamente, acredita que foi capaz de enumerar fatores de desenvolvimento profissional, reconhecendo que este desenvolvimento profissional docente é um processo continuado, recorrente e inacabado, requer ações de efeito imediato e outras de longo prazo. Existem, ainda, muitos outros ângulos a serem discutidos quando desejamos analisar esta problemática numa perspectiva mais ampla e que precisarão ser discutidos em trabalhos futuros.

Do que foi esboçado neste trabalho “nem tudo foi concebido”, mas “não fechei os olhos” e “não tapei os ouvidos”, pois há muito ainda a se dizer, a se pesquisar, a se discutir para que a formação continuada de professoras de Educação Infantil possa cumprir com os objetivos proclamados nos programas e intenções dos governos e das agências formadoras: melhorar a educação de crianças pequenas tendo em conta suas características específicas e a busca pelo seu desenvolvimento e bem-estar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 49, p. 51-54, maio. 1984.
- BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Referenciais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- _____. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. MEC/SEB. Brasília, 2005a.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005b.
- _____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- _____. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- _____. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BARBIERI, Marisa Ramos *et al.* Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo, nº 36, p. 29-35, 1995.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São. Paulo: Hucitec, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. p. 139-158. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das reformas brasileiras. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.) **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. p. 51-68. *In*: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARDOSO, Beatriz.; PEREZ, Tereza. Introdução. p. 11-16. *In*: CARDOSO, Beatriz. (Org.) **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CAUTERMAN, Marie-Michèle. (Org.) **É útil a formação contínua de professores?** Porto: Rés Editora, 2000.

CEARÁ, Conselho Estadual de. **Resolução nº 361/2000**. Fortaleza, 2000.

CRUZ, Silvia. H. Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio, 1996.

_____. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 351 a 369, 2010.

DIEB, Messias Holanda. **Educação Infantil e Formação de Professores**. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

FERREIRO, Emilia. Deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola? Um problema mal colocado. *In*: FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. p. 96-103. São Paulo: Cortez, 2000.

FORTALEZA, Câmara Municipal de. **Lei Orgânica do Município de Fortaleza**. Fortaleza, 2006.

FORTALEZA, Conselho Municipal de Educação de. Lei nº 7.991/96. Lei (alterações) nº 9.317/2007. **Resolução nº 002/2010**. Fortaleza, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Elsa & BRZEZINSKI, Iria. A pesquisa na formação de professores. *In*: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.) **Formação de educadores**. Artes e Técnicas – Ciências e Política. São Paulo: UNESP, 2006.

GATTI, Bernardete. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. *In: Estudos de Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 215-234, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1490/1490.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2010.

GERALDI, João Wanderley *et al.* Educação Continuada: a política da descontinuidade. *In: Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, ano XX, n.68, dezembro, 1999.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias da vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In: NÓVOA*, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HOLLANDA, Mônica Petralanda de. **Formação em contexto de professoras da Educação Infantil**: um estudo de caso, 2007. 293f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KIEHN, Moema H. Koche de A. **A Educação Infantil nos Currículos de Formação de Professores no Brasil**, 2007. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Política de Formação Profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. *In: Revista Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68. São Paulo, dez/1999.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In: MACHADO*, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. p. 107 a 115. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola. p. 16-31. *In: MEC/SEF/COEDI. Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37 nº 131, p. 423-454. São Paulo, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In: Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, ano XX, nº 68, dez. 1999.

LIMA, Rochely Silva de. **Os conflitos interpessoais na Educação Infantil e a ação mediadora das professoras**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LOIOLA, Laura Jeane. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil**. 2004. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções.. **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo, n° 36, p. 13-20, 1995.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de M.R. & MIZUKAMI, Maria da Graça (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v.1, n° 3, 2º sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. de 2010.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto Editora: Porto, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 25, n.1, p. 11-20, 1999.

_____. Os professores estão na mira de todos os discursos. São o alvo mais fácil de abater. Entrevista concedida a **Revista Pátio**, Ano VII, n° 27. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001a.

_____. Associação Criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. p. 27-61. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J.

(Orgs.) **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. p. 80-130. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; FORMOSINHO, J. (Orgs.). Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001c.

_____. A formação em contexto. A perspectiva da Associação Criança. *In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.) Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Desenvolvimento profissional dos professores. p. 221-284. *In: FORMOSINHO, J (Org.). Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora: Porto, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PERRONE, Ercília. LARA, Maria L. M. Pinto. Era uma vez... *In: SOUZA, Regina Célia de. BORGES, Maria F. S. Tognozzi (Orgs.) A práxis na formação de educadores infantis*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde, (Org.) **Os fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor*. Porto Editora, 1995.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **Falou, tá falado! As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SANTOS, Santa Marlí Pires dos. **Sucata vira brinquedo**. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

SEVERINO, Antônio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. p. 61-72. *In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.) Formação de educadores*. Artes e Técnicas – Ciências e Política. São Paulo: UNESP, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STAKE, R.E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1999.

WEISZ, Telma. Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado. *In: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Módulo 01. Coletânea de textos, Unidade 3, Texto 05, p. 94-104. Brasília: MEC, 2001.

WOOD, Peter. Aspectos Sociais da criatividade do professor. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto Editora, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre, Bookman Companhia Editora, 3ª Ed., 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. A pesquisa “Formação Continuada e Educação Infantil: Concepções de Profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza” tem por objetivo analisar as concepções sobre formação continuada para professores de educação infantil de técnicas de educação e professores que atuam nesta etapa da educação básica na rede pública municipal de Fortaleza. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que ele representa. Selecionei seu nome após a análise do questionário respondido por você, sendo que seu perfil está em acordo com os objetivos da pesquisa. Ao aceitar o convite, sua participação consistirá em responder questões sobre suas concepções de formação continuada em uma entrevista realizada em horário e local de sua maior conveniência. A entrevista será gravada para posterior transcrição. Ressalto que não há riscos relacionados com sua participação e que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Esta participação é voluntária, não havendo nenhum tipo de pagamento. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para citar suas concepções serão utilizados nomes fictícios e os dados serão usados somente para esta pesquisa.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Elizangela Amaral Guedes

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01. Benfica. CEP 60.020-110. Fortaleza, CE.

Telefones p/contato: (85) 3366-7680 Particulares: (85) 3469-0465 / (85) 8795-5399

ATENÇÃO: Para informar qualquer questionamento durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará

Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo. Telefone: 3366.8338

O abaixo-assinado, _____, ____ anos, RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteúdo do mesmo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Fortaleza, ____/____/____

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Nome do voluntário

Assinatura

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Nome do pesquisador

Assinatura

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA AS PARTICIPANTES DO ESTUDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

NOME: _____ **ÓRGÃO / ESCOLA:** _____

Obs.1 Estes dados não serão divulgados, servirão apenas para localização futura, caso seja necessário. Sua contribuição é de extrema relevância para a boa condução do estudo citado. Obrigada por sua participação.

1 - Sua idade

- Entre 20 e 25 anos; Entre 26 e 30 anos; Entre 31 e 35 anos;
 Entre 36 e 40 anos anos; Mais de 40 anos.

2 - Sexo:

- Feminino Masculino

3 – Qual a sua situação funcional, atualmente, na Prefeitura de Fortaleza:

- Efetiva
 Substituta
 Outra situação. Neste caso, qual? _____

4 – Qual a sua formação:

- Ensino Médio Modalidade Normal.
 Superior – Licenciatura curta. Qual? _____
 Superior – Licenciatura plena. Qual? _____
 Pós-graduação - Especialização. Qual? _____
 Pós-graduação – Mestrado. Em que área? _____
 Pós-graduação – Doutorado. Em que área? _____

5 - Há quantos anos você obteve o nível máximo de escolaridade completa

- Até 3 anos. De 4 a 7 anos. De 8 a 14 anos.
 De 15 a 20 anos. Há mais de 20 anos.

6 – Qual a sua experiência profissional total (incluindo todas as funções e cargos na área educacional):

- De 01 a 05 anos;
 De 06 a 10 anos;
 De 11 a 15 anos;
 Mais de 15 anos.

7 – Qual a sua experiência profissional na área da educação infantil (independente de ser na Prefeitura de Fortaleza):

- De 01 a 05 anos;
 De 06 a 10 anos;
 De 11 a 15 anos;
 Mais de 15 anos.

8 – Qual o seu tempo de serviço na rede municipal de ensino de Fortaleza:

- De 01 a 05 anos;
 De 06 a 10 anos;
 De 11 a 15 anos;
 Mais de 15 anos.

9 – Qual a quantidade de instituições educativas, públicas ou privadas, onde você atua:

- 01 02 03 Mais de 03.

10 – Quais as etapas e/ou modalidades da educação em que você atua nestas instituições (Marcar mais de uma opção, se for o caso):

- Educação infantil;
 Ensino Fundamental I;
 Ensino Fundamental II;
 Ensino Médio;
 Educação de Jovens e Adultos.

11 – Em que cargo e/ou função atua (Marcar mais de uma opção, se for o caso):

- Professora
- Técnica em Educação

12 - Neste ano, com qual faixa etária você está trabalhando? (SOMENTE PARA PROFESSORES EM SALA DE AULA):

- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos

13 – Qual a sua carga horária mensal de trabalho:

- 120 horas mensais;
- 240 horas mensais;
- 360 horas mensais.

14 – Das formações continuadas promovidas pela SME relativas à Educação Infantil, no período de 2005 a 2010, de quais você participou (como formanda ou como formadora):

- 2005
- 2006
- 2007
- 2008
- 2009
- 2010

15 - Qual o curso específico para educação infantil mais relevante que você participou nos últimos cinco anos?

- Oficinas realizadas em 2005.
- PROFA (2006)
- Reuniões com as supervisoras (2007 e 2008)
- Implementação da Proposta Pedagógica (2009)
- PAIC – Eixo Educação Infantil (2010)

Obrigada por sua atenção!

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS TÉCNICAS EM EDUCAÇÃO

- 1 – Para você, o que significa o termo “formação continuada”?

- 2 - De quais formações destinadas aos professores de educação infantil, durante o período de 2005 a 2010, você participou?

- 3 - Qual foi o seu nível de envolvimento nas formações citadas? (formadora, formanda ou organizadora)?

- 4 – Pensando nas formações que você participou, me fale um pouco sobre cada uma delas.
 - 4.1 - Quais foram os objetivos de cada formação?

 - 4.2 - E os temas e/ou assuntos trabalhados como foram escolhidos (de cada formação)?

 - 4.3 - O que você achou destas escolhas?

 - 4.4 - Como foram feitos os planejamentos para colocar cada formação em ação?

 - 4.5 - Qual o perfil das participantes?

- 5 – Você acha que estas formações trouxeram contribuições para a prática das professoras?
 - 5.1 - Quais foram as contribuições?

 - 5.2 - Como estas contribuições foram percebidas?

- 6 – Caso pudesse retomar estas formações, que aspectos mudaria? Por quê?

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1 – Para você, o que significa o termo “formação continuada”?

- 2 – De quais formações destinadas aos professores de educação infantil, durante o período de 2005 a 2010, você participou?

- 3 - Qual foi o seu nível de envolvimento nas formações citadas? (formadora, formanda ou organizadora)?

- 4 – Pensando nas formações que você participou, me fale um pouco sobre cada uma delas.
 - 4.1 - Quais foram os objetivos de cada formação?

 - 4.2 - Você pode me dizer como foram escolhidos os temas e/ou assuntos trabalhados em cada formação?

 - 4.3 - O que você achou destas escolhas?

 - 4.4 – Você participou do planejamento para a realização de alguma dessas formações?

 - 4.5 – Como se deu esta participação?

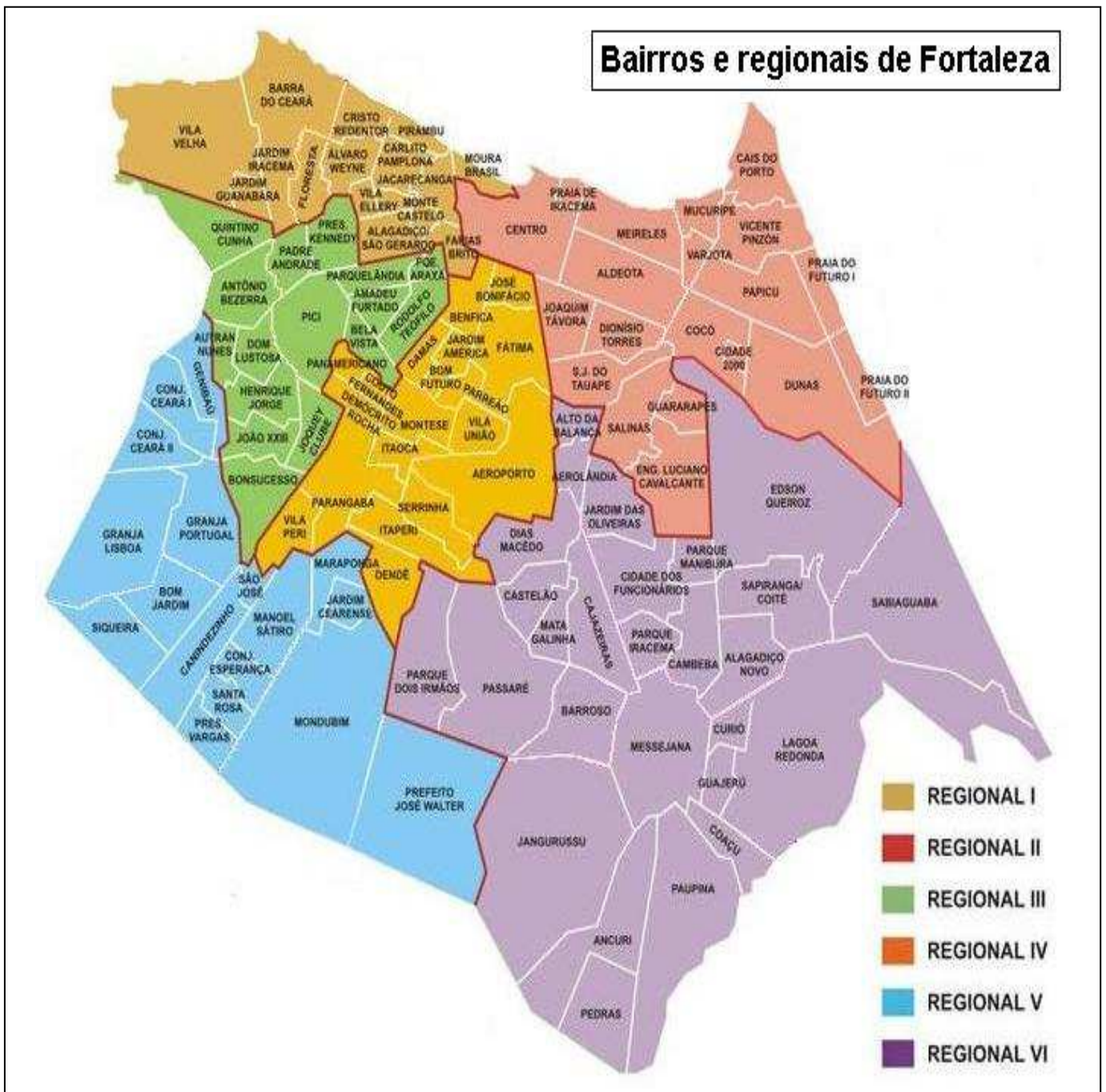
- 5 – Você acha que estas formações trouxeram contribuições para a sua prática na sala de aula?
 - 5.1 - Quais foram as contribuições?

 - 5.2 – Quais os impactos que você poderia citar destas contribuições em sua prática pedagógica?

- 6 – Caso pudesse retomar estas formações, que aspectos mudaria? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A - DIVISÃO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA



**ANEXO B – PROJETO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL – 2006 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA**

**PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA**

FORTALEZA - 2006

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA
PRÉ-ESCOLA

1. NATUREZA: Curso de Formação Continuada para professores da pré-escola da rede de ensino municipal.

2. JUSTIFICATIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) preconiza a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, oferecida em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social. A atual legislação reflete as transformações que vem ocorrendo no Brasil nas últimas décadas.

Fazendo parte do desenvolvimento integral da criança, a linguagem representa um dos elementos fundamentais para as interações sociais e afetivas para o avanço cognitivo e para as aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento.

Por isso, tanto a linguagem oral quanto a escrita ocupam lugar de destaque na educação da criança pequena. A aquisição da leitura e da escrita, processo este que se inicia na idade pré-escolar, continua sendo, porém um dos grandes desafios das instituições educacionais públicas brasileiras, que ainda não têm oferecido à população um serviço de qualidade, que permita as crianças o acesso ao mundo escrito.

Há décadas os sistemas de ensino vêm desenvolvendo ações no sentido de ter seus alunos lendo e escrevendo ao final do ensino fundamental e a cada ano nos deparamos novamente com altos índices de analfabetismo. Na busca de dirimir este quadro a Prefeitura Municipal de Fortaleza tem clareza acerca da importância dos professores da pré-escola, como primeiro profissional da educação a despertar nas crianças pequenas o mundo da leitura e da escrita, no qual estas estão inseridas. Sem um trabalho docente consistente e bem fundamentado teórico-metodologicamente não será possível avançar na qualidade da pré-escola. Por isso se propõe a desenvolver junto aos professores desse nível de ensino uma formação continuada no sentido de promover momentos de

reflexão sobre a concepção de alfabetização e a prática pedagógica, tendo como referência a psicogênese da língua escrita.

A Rede Municipal de Ensino de Fortaleza é responsável pelo atendimento de 29.239 crianças em pré-escolar (MEC-INEP/ Censo, Escolar 2004). A formação continuada atenderá 1.200 professores com suporte financeiro do MEC/ SEB para realização dessa ação, juntamente com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, conjugando esforços na construção de uma educação infantil de qualidade.

3. OBJETIVOS:

Objetivo Geral

- Oportunizar aos professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino momentos de reflexão sobre a concepção de alfabetização e a prática pedagógica, tendo como referência a psicogênese da leitura e escrita, com vistas à melhoria da qualidade da prática docente e aprendizagem significativa.

Objetivos Específicos fundamentados nas habilidades e competências adquiridas durante o curso, espera-se que os cursistas sejam capazes de:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem, ajustadas ao nível e as possibilidades das crianças;
- Observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem de acordo com as abordagens teórico-metodológicas vivenciadas;
- Planejar aulas ou atividades significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e a criticidade das crianças;
- Fornecer apoio integrado aos alunos portadores de dificuldades de aprendizagem;
- Enfatizar a participação e a ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação;
- Confiar nas possibilidades que todas as crianças tem de se desenvolver e aprender, promovendo a construção de sua auto-imagem positiva;

- Suscitar encontros entre professores, objetivando a atualização de conteúdos e troca de experiências, promovendo a auto-avaliação.

4. ÂMBITO DA AÇÃO – A formação continuada contemplará 1.200 professores da pré-escola, divididos em 40 turmas (20 no turno manhã e 20 no turno da tarde), compostas por 30 participantes cada, no turno de trabalho do professor.

A formação terá uma carga horária total de 120 horas, sendo que 88h/a na modalidade presencial, 08h/a distribuídas em 02 seminários e 24 horas destinadas a formação em serviço supervisionada pelos formadores.

O curso acontecerá nos pólos definidos por cada regional, com início em fevereiro e término em setembro / 2006. A formação será realizada na primeira e última semana de cada semestre letivo e em um sábado a cada mês, conforme cronograma abaixo:

| MÊS | PERÍODO | CARGA HORÁRIA |
|---------------------|---------|---------------|
| Fevereiro | 13 a 17 | 20 h |
| Março | 25 | 04 h |
| Abril | 29 | 04 h |
| Maio | 27 | 04 h |
| Junho | 26 a 30 | 20 h |
| Agosto | 01 a 04 | 16 h |
| Setembro | 25 a 29 | 20 h |
| TOTAL CH | | 88 h |
| Formação em serviço | | 24 h |
| 02 seminários | | 08 h |
| TOTAL CH | | 120 h |

5. PÚBLICO ALVO – Professores que atuam nas classes de pré-escola, da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

6. META: Formação de 1.200 professores de pré-escolar, através da realização do curso de Formação Continuada, trabalhando conteúdos e metodologias específicos de alfabetização e letramento, com carga horária de 120h, no período de fevereiro a setembro de 2006.

7. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:

- Concepções teórico-metodológicas de alfabetização;
- Por que e para que aprender a ler e escrever;
- Aprender e ensinar a ler e escrever na perspectiva da psicogênese da língua escrita;
- Letramento e alfabetização;
- A ludicidade no ensino e na aprendizagem da língua escrita.

8. SEMINÁRIOS :

| SEMINÁRIO I: DIA 23/06/06 | | | |
|---------------------------|----------------------------|---------------|-------|
| Nº Participantes | Tema | Carga Horária | Turno |
| 1.200 | Alfabetização e letramento | 4h/a | M e T |
| TOTAL | | 8h/a | |

| SEMINÁRIO II: DIA 25/08/06 | | | |
|----------------------------|--|---------------|-------|
| Nº Participantes | Tema | Carga Horária | Turno |
| 1.200 | A ludicidade no ensino e na aprendizagem da língua escrita | 4h/a | M e T |
| TOTAL | | 8h/a | |

9. METODOLOGIA

A metodologia adotada contempla a formação teórica e a reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento, desenvolvida através de estratégias específicas que estimulem a participação efetiva dos cursistas.

10. AVALIAÇÃO

Ao final da capacitação será aplicada uma avaliação de reação para os cursistas que avaliará o desempenho do instrutor, da coordenação e o evento de modo geral.

Executor

- Instituto Municipal de Pesquisa e Administração de Recursos Humanos – IMPARH

Responsabilidades

- Contatos sistemáticos com a CDE/COEDUC com a finalidade de dar ciência sobre a execução do plano de trabalho;
- Cadastrar os cursistas conforme listagem a ser fornecida pela CDE/COEDUC, organizando as turmas para a execução das oficinas com o número de 30 participantes;
• Contratação de professores formadores selecionados para a realização das oficinas de acordo com o perfil determinado pela CDE/COEDUC (item 13);
- Reuniões de planejamento com os professores formadores para lotação, distribuição da carga horária e avaliação do curso de Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil;
- Contratação de palestrantes para os seminários com notório saber e reconhecimento nacional agilizando o pagamento de pró-labore, passagens aéreas e hospedagens para os mesmos;
- Controle e registros diários da assiduidade e pontualidade dos cursistas e professores formadores;
- Reprodução, organização e distribuição dos materiais didáticos, a serem utilizados nas oficinas pelos professores formadores e cursistas a partir de originais fornecidos pela CDE/COEDUC;

- Fornecimento de pasta individual para os cursistas, com etiqueta de identificação do curso de Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil contendo caneta e bloco de notas;
 - Fornecimento de material de consumo para a realização das oficinas;
 - Local de realização dos seminários e oficinas, assegurando infra-estrutura e condições necessárias ao bem-estar dos cursistas e docentes e ao excelente desenvolvimento das atividades previstas para a ação;
-
- Definição e organização dos locais de realização do curso de Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil, tanto para os seminários quanto para o curso, assegurando as refeições (coffe-break/água/café), infra-estrutura e condições necessárias ao bem estar dos cursistas e professores formadores;
 - Recursos didáticos para cada sala (retroprojeter, TV, vídeo cassete e micro system);
 - Emissão de certificados;
 - Elaboração de Plano de Trabalho Docente, de acordo com o Programa de Estudos definido pela CDE/COEDUC.
 - Apoio logístico – Contratação de profissionais, para a organização e execução do conjunto de atividades assegurando a CDE/COEDUC, aos cursistas e docentes, o apoio necessário;
 - Contatos sistemáticos com a Célula de Desenvolvimento do Ensino/COEDUC com a finalidade de dar ciência sobre a execução do plano de trabalho mediante definição de agenda entre a contratante e a contratada.

13. PERFIL DOS PROFISSIONAIS

Formadores

- Profissionais com formação mínima em especialização na área de educação, com comprovado conhecimento e experiência em formação de professores alfabetizadores, mediante apresentação da documentação comprobatória.