



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARUZA BEZERRA DE MELO GONÇALVES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO
REALIZADO COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA
INSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2015

MARUZA BEZERRA DE MELO GONÇALVES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO
REALIZADO COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA
INSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em docência na Educação Infantil.

Orientador: Professor Dr. Idevaldo da Silva Bodião

FORTALEZA

2015

MARUZA BEZERRA DE MELO GONÇALVES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO
REALIZADO COM PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA
INSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em docência na Educação Infantil.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Idevaldo da Silva Bodião (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Ms. Maria de Jesus Araújo Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Ms. Lilianne Moreira Dantas
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Biblioteca de Ciências Humanas

G627f Gonçalves, Maruza Bezerra de Melo

Formação continuada de professores: um estudo de caso realizado com professoras de Educação Infantil de uma Instituição da rede municipal de Fortaleza / Maruza Bezerra de Melo Gonçalves. – 2015.

59 f.; 30 cm.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Fortaleza.

Orientação: Professor Dr. Idevaldo da Silva Bodião

1. Professores-Formação 2. Educação Infantil I. Título.

CDD 370

A Deus, por estar sempre comigo.

Ao meu esposo, Damião, e aos filhos,
Ingra e Gabriel, que me ajudaram a
realizar esse trabalho

À minha mãe, Maria do Carmo, por me
apoiar em todas as situações.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Idevaldo da Silva Bodião, que me orientou pacientemente para a realização desse trabalho.

Às professoras participantes da Banca examinadora, Professora Ms. Maria de Jesus Araújo Ribeiro e Professora Ms. Liliane Moreira, pela dedicação e valiosas colaborações.

Aos professores e professoras que, durante todo o curso, fizeram o máximo para que pudéssemos construir novos conhecimentos a respeito do trabalho docente na Educação Infantil.

Às alunas da Turma 1, que, mais do que colegas, tornaram-se amigas e companheiras em todos os momentos do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil.

Às professoras entrevistadas, pelo tempo dedicado a responder aos questionamentos que tornaram possível o desenvolvimento desse trabalho

Aos amigos e às amigas, em especial: Carlos Alberto, Sidronia Maria e Helena, que contribuíram para a conclusão dessa monografia.

"Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça." (Cora Coralina)

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|----|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 08 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 13 |
| 2.1 | A formação de professores de Educação Infantil..... | 15 |
| 2.2 | A formação de professores de Educação Infantil no município de Fortaleza..... | 20 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 23 |
| 3.1 | Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa..... | 27 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 30 |
| 4.1 | As experiências profissionais..... | 32 |
| 4.2 | Concepção e importância da formação continuada..... | 33 |
| 4.3 | Contribuições das formações para a prática pedagógica..... | 36 |
| 4.4 | Necessidades das professoras de Educação Infantil com relação aos cursos de formação..... | 41 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 46 |
| 6 | REFERÊNCIAS..... | 55 |
| 7 | APÊNDICE..... | 57 |

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990 destacou-se como um período de discussões e reivindicações a respeito da qualidade da educação pública brasileira e de muitas críticas aos cursos de formação ofertados aos professores. Essa movimentação pode ser entendida como parte das conquistas decorrentes da redemocratização política do país.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 significou um importante marco tanto para a sociedade quanto para a educação brasileira, uma vez que, de acordo com Vieira (2002), “o capítulo da educação na Constituição de 1988 é o mais detalhado de todos os textos constitucionais que, de uma forma ou de outra, trataram da educação no Brasil”. (VIEIRA, 2002, p. 42)

Segundo a autora, os anos 90 foram tempos de explicitação de rumos, marcados pela expansão dos cursos de formação de professores e pelo surgimento de vários instrumentos legais, como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela EC 14/96 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172/2001).

Tomando como base para essa parte da discussão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se dizer que, embora não tendo atendido por completo todas as necessidades, nem tão pouco resolvido todos os problemas ligados à formação dos professores, ela trouxe novas opções para os conflitos da formação de Pedagogos: os cursos de pedagogia e licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores. É bem verdade que essas proposições não foram acolhidas com entusiasmos pelos intelectuais da educação que, a bem da verdade, rejeitaram as ideias dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores por considerarem que estes fragilizavam as formações dos Pedagogos.

Além de funcionar como um importante marco para a formação dos professores, a referida lei passou a reconhecer a Educação Infantil como parte da educação escolar, considerando-a como primeira etapa da Educação Básica, possivelmente o maior ganho para as lutas da educação infantil como um direito das crianças pequenas. Essa perspectiva vai ao encontro do que afirma Kramer (2005),

ao dizer que a “Educação infantil como direito se configura como conquista (...), trata-se da conquista de uma visão das crianças enquanto cidadãos de direitos, inclusive o direito à educação”. (KRAMER, 2005, p.118)

Em função disso, um olhar mais atencioso e mais específico com relação à formação dos professores que atuam na Educação Infantil passou a ser exigido. A própria LDBEN prescreve a responsabilidade múltipla dos agentes federativos (união, estados e municípios) quando afirma no inciso 1º, do artigo 62, que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996). Ora, como a Educação Infantil, desde a creche, passou a ser entendida como primeira etapa da Educação Básica, os professores desse segmento da educação também deveriam estar inclusos na lógica do inciso acima mencionado.

Apesar de ser um avanço que merece ser considerado, é importante analisar algumas situações que, de certa forma, continuaram a limitar a formação continuada de professores, como o que ressalta Freitas (1999) ao se referir aos textos oficiais das políticas governamentais da década de 90, os quais enfatizavam uma concepção de formação continuada como capacitação pedagógica, realizada em instituições específicas, desconsiderando as práticas escolares e pedagógicas como parte do processo formativo. Ao mesmo tempo, essa concepção responsabiliza, individualmente, o professor pela continuidade da sua formação e do seu desenvolvimento profissional, em contraposição a uma concepção de formação continuada como direito do professor e dever do Estado e da instituição educacional. (SOARES, 2012)

A linguagem registrada nos textos oficiais tinha como base uma concepção contrária a que atenderia as necessidades de formação dos professores, principalmente em se tratando da formação dos que atuam na Educação Infantil. A esse respeito, é importante lembrar que os cursos de formação continuada para os professores da referida modalidade precisariam ser elaborados e implementados levando em consideração, também, que se trata de um direito profissional, entendido como um aspecto necessário para a melhoria das práticas pedagógicas dos referidos professores.

O referido direito é apontado como exigência fundamental no Referencial para a Formação de Professores (2002), no qual a formação continuada é destacada como

...necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado. 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).

Além de atender a necessidade contínua de formação, os referidos cursos devem ter como finalidade permitir que os educadores possam construir novos conhecimentos e saberes para que possam melhor atuar junto às crianças que são atendidas nas instituições de Educação Infantil, de modo que possam levar em consideração os interesses e as possibilidades de desenvolvimento próprios das crianças que frequentam as creches e as pré-escolas.

Minha compreensão é que os cursos de formação continuada podem desempenhar a importante função de complementar, em termos de desenvolvimento profissional docente, os cursos de formação iniciais dos quais os professores tenham participado.

A esse respeito passo a me reconhecer e a me incluir nesse processo de formação junto às demais professoras, minhas colegas, a partir do momento em que me identifico e passo a ter interesse em buscar, nos processos de formações continuadas, respostas sobre as suas reais contribuições para as práticas pedagógicas dos professores de Educação Infantil, o que, neste trabalho, será feito levando em consideração as opiniões de professoras dessa etapa da educação, tendo em vista a efetiva importância das ações de formação para a melhoria da qualidade das relações estabelecidas entre elas e as crianças nas turmas de referência.

Embora o estudo esteja centrado nas percepções das professoras, está presente a compreensão da responsabilidade social da instituição escola, uma vez que, no momento em que as instituições de Educação Infantil, creches e pré-escolas abrem suas portas para receber as crianças filhas da classe trabalhadora, ela deveria ter, pelo menos em princípio, a intenção de lhes oferecer a educação e os cuidados necessários para o seu desenvolvimento pleno, assumindo-o como um

compromisso social, já que estão tomando o presente e o futuro dessas crianças como suas responsabilidades.

Avançamos muito em termos de estudos e pesquisas no que se refere às especificidades das crianças da Educação Infantil; precisamos agora avançar na efetivação das práticas desses conceitos, não sendo mais aceitável que os professores realizem ações que estejam aquém das necessidades e possibilidades do grupo de crianças com o qual trabalha. As instituições escolares, especialmente aquelas que são de Educação Infantil, precisam, através dos profissionais que nelas trabalham, estar atentas para superar práticas que desconsideram a infância e que antecipam conhecimentos com os quais as crianças ainda não sabem e nem precisam lidar.

A presente pesquisa pretende considerar os conhecimentos e as percepções das professoras entrevistadas e nem por isso acredita que será possível encontrar as respostas para solucionar as dúvidas que giram em torno da formação continuada dos professores de Educação Infantil; nossa intenção é apenas compartilhar com todos os interessados no tema as nossas possíveis descobertas e aprofundar, um pouco que seja, as compreensões sobre esse assunto tão instigante para o universo educativo, entendendo que “a formação docente precisa ser compreendida como um *continuum*, um permanente processo, inconcluso, inacabado, que promove o desenvolvimento profissional”. (GARCÍA, *apud* SOARES, 2012, p. 220)

Não temos o propósito de avaliar os programas de formação continuada implementados pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, nem tão pouco desqualificar as ações desenvolvidas nesse sentido ou os resultados alcançados pelos referidos cursos. Nosso objetivo geral é compreender a concepção das professoras que atuam na Educação Infantil no município de Fortaleza sobre os cursos de formação continuada dos quais participaram, dedicando atenção especial para os aspectos que contribuem para melhorar a prática pedagógica.

Além do objetivo acima citado, queremos destacar os seguintes objetivos específicos:

- analisar a concepção das professoras sobre “formação continuada”;
- identificar e analisar os pontos positivos e negativos sobre as formações para a Educação Infantil considerados pelas professoras;

- evidenciar os desafios que as professoras enfrentam para colocar em prática, nas salas de aula, as orientações que recebem nos encontros de formação.

Embora os programas de formação continuada realizados envolvam, além dos professores, também coordenadores pedagógicos que atuavam nas creches, não foi possível, por limitações de tempo deste curso, incluir na pesquisa representantes de todos os segmentos que fizeram parte da formação continuada.

Não pretendemos ter escolhido uma amostragem representativa do universo de professores/professoras da Educação Infantil de Fortaleza, quisemos apenas, a partir das professoras entrevistadas, coletar dados, por meio de entrevistas, que nos ajudassem a responder algumas das perguntas propostas.

Durante todo o desenvolvimento do trabalho, de maneira especial na análise dos dados, dialogaremos com as respostas das professoras, exercitando a nossa capacidade de escuta e observação às respostas relacionadas, principalmente, com os cursos de formação continuada e com as práticas pedagógicas nas salas de aula.

Faremos a análise dos dados tendo como apoio os dados oriundos das respostas que as três professoras deram aos questionamentos feitos em torno da formação continuada, com base em roteiro de entrevista que consta nos apêndices dessa pesquisa; ele contempla perguntas que abordam a vida pessoal/profissional desde a formação escolar das professoras, passando pela formação inicial, abordando as experiências profissionais e concluindo com a formação continuada, com o objetivo de especificar os aspectos relacionados às suas concepções sobre os cursos de formação, as contribuições de tais cursos para as práticas pedagógicas, além das suas necessidades e expectativas relacionadas aos processos de formações.

Nossas considerações finais levarão em conta as referências teóricas dos autores que têm se dedicado a fazer pesquisas relacionadas ao tema da formação continuada dos professores, bem como os textos legais que orientam ou definem, a nível nacional, a formação docente. O capítulo referente às considerações finais da presente pesquisa será o resultado da análise das respostas das entrevistas em confronto com as referências teóricas, na tentativa de procurar identificar nos argumentos das professoras proposições que se relacionam em termos conceituais e teóricos com os pensamentos defendidos pelos autores estudados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na história da educação do Brasil, é possível encontrar uma vasta bibliografia de fatos que retratam um pouco das ações desenvolvidas na tentativa de melhorar a qualidade da educação pública.

Ao longo do caminho percorrido, é possível identificar vários aspectos que, de uma forma ou de outra, contribuíram de modo significativo com as transformações sofridas pela educação nacional, entre eles merece destaque especial, nesta pesquisa, a formação continuada de professores.

De início, a compreensão que há com relação à formação dos professores é a de que existem muitas lacunas que precisam ser preenchidas para que de fato as ações desenvolvidas pelos docentes nas turmas de referência atendam realmente os interesses e as necessidades educacionais das crianças.

Ao mencionar o termo 'lacunas', ressaltamos que estas são mais acentuadas quando se trata da formação dos professores, especificamente dos pedagogos que atuam na Educação Infantil, e que, nesse sentido, os cursos de formação continuada funcionam como complementos referentes aos conhecimentos específicos que esses docentes necessitam para atuarem junto às crianças da 1ª etapa da Educação Básica.

Com a finalidade de compreender um pouco mais a real situação da qual surgem as necessidades de aprendizagem dos professores de Educação Infantil, a serem, pelo menos em primeiro plano, complementadas pelos cursos de formação continuada, tomamos como base a explicação de Freitas (2002) que, entre outras coisas, reafirma a necessidade de se reconhecer os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental como profissionais da educação; Para a autora:

... as reformulações curriculares, particularmente no âmbito da **formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**, no interior dos cursos de pedagogia, cresceram e prosperaram com base nas concepções mais progressistas e avançadas. Aos novos desafios colocados para elevar a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior, novas respostas foram sendo construídas pelas IES e pelas faculdades/departamentos/centros de educação, criando um fértil debate que se prolonga até os dias de hoje, em que pese todas as tentativas de definições e amarras legais atuais no sentido de desfigurar o curso de pedagogia como um curso de formação de professores profissionais da educação. (FREITAS, 2002)

Ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância e a necessidade dos cursos de formação para os professores, principalmente para os de Educação Infantil, defendemos que esses cursos tenham a qualidade exigida, no sentido de atender, de fato, as necessidades pedagógicas, e que favoreçam todas as ações educativas voltadas para os interesses das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos, resguardando-as como direitos, o que inclui o desenvolvimento pleno próprio dessas idades.

Nesse sentido tomo como referência o que diz Nóvoa (*apud* SOARES, 2012) sobre a importância do papel da formação profissional de professores: “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.23).

Pode-se dizer que, na década dos anos 1980, a luta por mudanças nos cursos de pedagogia teve embates importantes na defesa da docência como a base da identidade dos professores. Com isso, muitas instituições de nível superior definiram “como atribuição dos Cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)”. (SAVIANI, 2009, p.148)

As políticas públicas têm, também, o desafio de inserir na vida dos professores das redes públicas de ensino a cultura da formação continuada como importante para melhorar a prática pedagógica dos professores e efetivar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que, por conseguinte, resultará em uma educação cada vez melhor.

O desenvolvimento de políticas públicas que articulem ações favoráveis ao processo de formação continuada dos professores é necessário para a evolução das competências e habilidades docentes. No entanto, há muitas outras questões envolvidas na ação de educar que precisam ser sempre consideradas, ou seja, concordamos com a afirmação de Silva (2005) ao defender que, de um modo geral, a qualidade das práticas pedagógicas depende da formação dos professores, mas depende, também, de vários outros fatores que interferem direta ou indiretamente na qualidade da educação, e que, por isso, é imprescindível que as levemos em consideração.

Sem a intenção de conferir maior ou menor valor a um ou outro aspecto, é coerente reconhecer a influência de todas as questões políticas, sociais e econômicas, que afetam direta ou indiretamente a qualidade do processo educativo;

a esse respeito Arroyo (2002) sustenta ser justificável “elevar a competência dos mestres, investir recursos em sua qualificação, sua valorização, nas condições de trabalho para dar conta dessa tarefa elementar e fundamental da escola”. (ARROYO, 2002, p.38)

É preciso entender a importância do professor, percebendo-o como sujeito que, junto a outros, o que confere uma socialidade às suas tarefas, é capaz de apropriar-se de recursos materiais e imateriais para desenvolver ações cada vez mais sofisticadas em favor das crianças, tanto com relação ao currículo que envolve os conteúdos disciplinares quanto descobrindo com eles novas formas de ser e de agir diante das situações que diariamente se apresentam.

2.1 A formação de professores de educação infantil

Diante da escolha de abordar a questão da formação docente na Educação Infantil, é indispensável evidenciar a situação em que se encontram os processos de formação docente, que têm como objetivo formar continuamente os professores que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Os cursos de formação precisam libertar os professores das práticas que, no passado, tinham como princípio o assistencialismo, apresentando-lhes novas proposições que concebem a Educação Infantil como parte do sistema educativo e como direito da criança. Sendo ainda capazes de provocar nos docentes reflexões sobre suas práticas e, como consequência, a necessidade de desenvolver, na turma de referência, ações que tenham a criança como centro das ações desenvolvidas no dia a dia das instituições de Educação Infantil.

A formação profissional não é estanque, diria até que é infinita enquanto dura o seu exercício, devendo ser permanente a busca por ações cada vez mais eficientes, com maiores qualidades e, conseqüentemente, mais competentes.

A esse respeito, Formosinho (2002) descreve elementos que caracterizam a profissão docente e afirma como pressuposto das suas considerações que

“... a docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. Isto é, assume-se que a docência é uma atividade de serviço, que o professor é, para além de um especialista numa área de

saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento.”
(FORMOSINHO, 2002, p. 171)

Nessa perspectiva, aponta indícios de que a função docente requer a construção e o progressivo domínio de competências e habilidades gradativamente mais amplas, no sentido de compreender o mundo e os saberes diversificados presentes no espaço educativo no qual estão envolvidas situações e conhecimentos práticos e subjetivos.

Embora Formosinho (2002) aponte problemas que, como ele define, estão associados à academização da formação dos educadores de infância, também reconhece ganhos nesse processo, acreditando que o ingresso da formação dos professores da Educação Infantil em cursos superiores ampliou as suas possibilidades de aprendizagem, o que se constituiu como maiores possibilidades de fundamentação, de reflexão e de criticidade, dando a eles, os professores, oportunidades de conceber formações que se adéquem aos mais variados contextos.

A esse respeito, houve o despertar de um pensamento formativo em que a ação docente a ser desenvolvida por professores que atuam na Educação Infantil deveria considerar aspectos específicos que atendessem as reais necessidades e possibilidades das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Tais necessidades devem ser consideradas em toda a sua amplitude, evitando a ênfase (quase restrição) aos cuidados com higiene e com alimentação das crianças das creches, aquelas entre 0 a 3 anos de idade, ou ainda, das crianças da pré-escola, que tem 4 e 5 anos. É preciso ainda evitar uma preocupação acentuada com a antecipação do período escolar, ou seja, uma preparação para o 1º ano do Ensino Fundamental.

A esse respeito é importante considerar a formação e a relação entre a pedagogia e a construção da infância. O professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, traz consigo a responsabilidade social e política de formar cidadãos, respeitando as peculiaridades das crianças e reconhecendo suas potencialidades físicas, cognitivas, afetivas, artísticas e sensoriais.

É merecedora de atenção especial a formação enquanto processo de reflexão da prática pedagógica como forma de superar propostas de formação tradicionais decorrentes da academização profissional, mencionada por Formosinho (2002), da antecipação dos conteúdos pertencentes ao ensino fundamental ou ainda

de uma prática espontaneísta com ênfase nas ações dos cuidados com a alimentação e higiene.

Assim será possível pensar na possibilidade de avançar na construção de novas posturas docentes que evoluam no fortalecimento de uma identidade pedagógica própria e firme de professor de Educação Infantil, identidade firme, porém totalmente flexível, aberta suficientemente para perceber as instituições educacionais como espaços de múltiplas realidades sociais e infinitas possibilidades de aprendizagem, onde todos são capazes de aprender e ensinar mutuamente, especialmente quando essas são instituições de educação infantil.

A construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil passa também por uma relação ininterrupta entre teoria e prática, tornando-o cada vez mais seguro, competente, estudioso, pesquisador e, logo após, produtor de novos conhecimentos construídos a partir de uma relação constante e contínua entre o seu fazer pedagógico diário e os conhecimentos produzidos por outros professores, pesquisadores e estudiosos do campo infantil.

Estar disposto a experimentar, a aprender e a transformar a prática pedagógica com base nas aprendizagens conquistadas através das leituras realizadas, dos diálogos estabelecidos com os demais professores, da relação com as crianças e suas famílias e da reflexão sobre as próprias concepções são fortes indícios de uma formação profissional em direção a um processo educativo autônomo e de qualidade mais avançada.

Para Kishimoto (2005), atitudes dessa natureza representam o rompimento com os modelos de formação antigos, o que, ao mesmo tempo, significa abandonar modelos segmentados, fixos e pré-elaborados.

Acreditamos não ser demais destacar que esse desafio possui múltiplas necessidades e possibilidades no que se refere a ações na formação continuada ou, para os que preferirem, formação em serviço ou ainda em exercício, como se tem denominado a formação dos que já atuam na profissão e, para tanto, precisam responder às seguintes questões:

Como levar o profissional a compreender que a criança pequena aprende de modo integrado, se ofereço conteúdos que não tratam da epistemologia desses conhecimentos? 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, 2005, p.109)

A formação continuada para os professores de Educação Infantil deve considerar as exigências e necessidades docentes, porém essas derivam dos interesses e também das necessidades das crianças com as quais convivem diariamente.

Conhecer e compreender que a criança é, por natureza, um ser complexo e completo, que aprende e se desenvolve desde o nascimento através da interação com o mundo e com os sujeitos com os quais convive, é de fundamental importância para pensar em uma formação que seja capaz de estabelecer com esse professor um diálogo e uma postura reflexiva que o faça reconhecer que as práticas, na sua maioria, com as quais ele teve contato enquanto criança e aluno, onde o professor e os conteúdos ficavam no centro do processo de ensino e aprendizagem, precisam ser questionadas e substituídas por outras em que os envolvidos, alunos, professores, famílias e demais profissionais, estejam em constante processo de transformação e adaptação às exigências atuais das aprendizagens e dos desenvolvimentos pessoais.

Paralelo às possibilidades anteriormente citadas, há também que se considerar a formação continuada de professores de Educação Infantil para além dos espaços das universidades ou dos centros de formação. Nesse sentido, Kramer (2005, p. 127/128) ressalta que a formação continuada pode ocorrer em diferentes espaços e tempos:

- I) **Formação prévia:** ocorre no ensino médio ou superior e se relaciona aos conhecimentos básicos, que, posteriormente, servirão como subsídio para que os adultos atuem junto às crianças;
- II) **Formação no movimento social:** se caracteriza pela participação em grupos com orientação política e ligados a temas gerais e específicos;
- III) **Formação em cada escola:** estudo e reflexão nas instituições escolares com a finalidade de compreender a realidade educacional em que vários sujeitos estão envolvidos;
- IV) **Formação cultural:** que envolve todos os espaços culturais disponíveis, os quais representam um pouco da memória artística e cultural construída através da história e que rompem com os limites pedagógicos e didáticos.

Essas considerações apresentam de forma ampla o campo vasto e a diversidade de possibilidades de formação continuada para os professores de

Educação Infantil, levando-nos a acreditar que as transformações provocadas como resultados dessas vivências influenciam, de forma direta e positiva, não só a prática pedagógica, mas também a vida pessoal.

Mesmo que nossa proposta seja tratar o tema da formação continuada na perspectiva da formação formal, consideramos necessário perceber o professor como um ser complexo, completo e integrado, assim como a criança, e que, portanto, possui necessidades, aspirações, sentimentos, o que se constitui como parte subjetiva do ser humano que é uma pessoa e, além disso, um profissional, especificamente um professor de Educação Infantil.

Há um diferencial entre os demais professores e o professor que atua na Educação Infantil. Isso ocorre em virtude das especificidades da profissão e do nível de conhecimento exigido pela 1ª etapa da Educação Básica; em razão de serem educadores infantis, realizam “tarefas” que possuem características diferenciadas que, embora possam, aparentemente, ser realizadas instintiva e espontaneamente por quaisquer pessoas, só são executadas, de forma plena e consequente, apenas por quem possui, conhece, ou pelo menos deveria conhecer os desejos, as possibilidades e as necessidades do universo infantil.

Mesmo que a legislação ou as propostas dos governos ainda permitam a atuação de professores que não possuem a formação adequada, de modo particular nas creches, é importante lembrar que saber conciliar as atividades de cuidado e educação são exigências cada vez mais presentes quando o assunto é a qualidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil, seja com relação aos estudos e produções acadêmicas produzidas por profissionais interessados no tema ou pelos profissionais da vida cotidiana, ou seja, professores, coordenadores, diretores, técnicos e outros que atuam diretamente na Educação Infantil.

Embora não se neguem práticas dualistas entre educar e cuidar por parte de muitos professores, já é possível perceber, de forma prática, professores de Educação Infantil que avançam continuamente com ações que consideram as vivências de trocas de fraldas, de banhos e de alimentações, por exemplo, como práticas de aprendizagem e, portanto, merecedoras de intencionalidades pedagógicas, necessárias de serem devidamente planejadas e definidas com as respectivas expectativas educativas.

Aprofundando essa abordagem, Oliveira-Formosinho aponta que:

Esta globalidade da educação da criança pequena – reflecte a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve – e a perspectiva da criança como um projecto, levam a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha *um papel abrangente* com fronteiras pouco definidas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005, p. 137)

Em função das complexidades envolvidas, tanto os professores de Educação Infantil quanto as crianças que estão nessa modalidade de ensino são merecedores de atenção especial no que se refere aos processos de elaborações e construções dos saberes, requerendo, uns e outros, estudos mais profundos, que tratem dos interesses e necessidades de ambos de forma clara, coerente e, sobretudo, respeitosa.

Tanto as crianças quanto os professores de Educação Infantil são sujeitos pertencentes ao mesmo espaço educativo, embora com experiências diversas e variadas em virtude das diferenças das idades ou das oportunidades sociais e econômicas em que viveram ou vivem. São atores que possuem conhecimentos prévios e que, portanto, precisam ser considerados como parte de práticas que necessitam ser questionadas, refletidas e transformadas a partir de novas compreensões, já que o ato de educar não se constitui como algo estanque, isolado das demais questões presentes, não se resolvendo com a aplicação de receitas ou orientações lineares e comuns a todos os professores, as crianças e as instituições.

Desse modo, defendemos ser necessário que as propostas de formação considerem, além dos aspectos comuns, as questões específicas de cada professor e instituição, assim como ele precisa, no desenvolvimento de sua prática, perceber e respeitar as peculiaridades de cada uma das crianças que estão na sua turma de referência.

2.2 A formação de professores de educação infantil no município de Fortaleza

A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e a COEI – Coordenação de Educação Infantil, através do departamento de formação de professores denominado de DFA – Departamento de Formação e Acompanhamento, planejaram e executaram o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação Infantil em Parceria com o PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa – Eixo de Educação Infantil.

Nesse sentido, a SME de Fortaleza empenhou esforços com o objetivo, segundo a proposta, de melhorar a qualidade da Educação Infantil pública, contemplando em seu programa de formação professores, coordenadores pedagógicos e auxiliares educacionais que atuavam nas Instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Fortaleza/CE.

A exemplo de outras secretarias de educação, o que ocorreu foi uma iniciativa seguida da intenção de:

Subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido por professores junto às crianças por meio de ações contínuas de estudo, de reflexão acerca da prática e de planejamento das ações pedagógicas que traduzam o saber construído nas formações em práticas qualificadas. (PROGRAMA DE FORMAÇÃO, 2013 – DEFA)

Apesar da intenção da proposta, não é possível pensar que os objetivos, as estratégias e a proposta metodológica dos programas de formação continuada destinada para os professores de Educação Infantil possam, por si só, resolver todos os problemas relacionados à formação continuada. É o que questiona Imbernón (2009), defendendo que:

Pode-se pensar que a solução é fácil: rever os processos de formação que não provocam inovação, [...] A solução não está somente em aproximar a formação ao professorado e ao contexto sem gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação. (IMBERNÓN, 2009, p.35)

Na verdade, o ponto de vista que Imbernón (2009) defende é o da necessidade de introduzir nos programas de formação para professores propostas de novas perspectivas e metodologias que possibilitem a relação entre os professores e os processos emocionais e atitudinais, ou seja, uma formação destinada a atender a complexidade docente. Complexidade essa impossível de ser contemplada apenas com leituras ou com encontros coletivos mensais de formação, merecendo ser planejados momentos de diálogo e atendimento individuais tanto com os professores como com as instituições educacionais.

É preciso pensar em uma formação consolidada a partir do espaço educativo no qual atua cada professor, que tome como base a realidade na qual a instituição em que trabalha está inserida. Uma formação contrária a que atualmente se concretiza e que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2000), estabelece a

separação entre concepções e execuções, entre espaços e tempos de formação e de aprendizagem.

Em oposição a essa realidade, defendemos uma proposta de formação que possibilite aos professores relacionar os conhecimentos construídos nos encontros presenciais às práticas desenvolvidas na turma de referência junto às crianças, no cotidiano da Educação Infantil.

A esse respeito, é possível perceber na proposta de formação da SME de Fortaleza a definição de momentos que tiveram como finalidade dar continuidade aos encontros presenciais, ou seja, momentos nas instituições destinados a leituras e a discussões acerca da prática pedagógica à luz dos temas abordados em consonância com a proposta pedagógica de cada instituição, como também a análise da documentação pedagógica produzida por professores com a participação das crianças.

Na prática, os dois momentos de formação tinham a intenção de promover a unidade entre a teoria e a prática, ao que Malaguzzi (1999) dá a explicação a seguir: “Na verdade, uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores”. (MALAGUZZI, 1999, p. 97)

A visão da Secretaria Municipal de Educação com relação à formação continuada dos professores de Educação Infantil e, mais especificamente, sobre a formação em contexto encontrou referência, pelo menos teórica, no que trata Oliveira-Formosinho (2000) ao abordar o tema da formação profissional de professores, compreendendo que o desenvolvimento profissional do professor é um processo complexo, exigente, e que, portanto, envolve a visão, a missão e a interação dentro das instituições educacionais.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real. Matos e Vieira, 2001.

Na tentativa de encontrar uma metodologia que possibilitasse identificar a visão dos sujeitos do estudo sobre o tema abordado e, ao mesmo tempo, considerando a finalidade da pesquisa, optamos por uma investigação qualitativa com base nas definições de Bodgan e Biklen (1994), que citam as características que constituem a investigação qualitativa das quais sublinhamos três que se identificam com os objetivos da presente pesquisa, as quais apresentamos a seguir.

Considerando que os dados a serem obtidos, em virtude do nosso interesse, teriam como cenário o ambiente educativo do Centro de Educação Infantil onde trabalhavam as professoras a serem entrevistadas e que tal cenário deve ser considerado como parte dos palcos das experiências vivenciadas por cada uma delas, entendemos estar de acordo com a proposição de Bodgan e Biklen, quando afirmam que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Bodgan e Biklen, 1994, p.16). É importante ressaltar, também, a concordância com o segundo pressuposto da mesma idéia, uma vez que a própria pesquisadora se constituiu no instrumento das buscas deste estudo.

Bodgan e Biklen (1994) assinalam que, numa pesquisa qualitativa, “os dados coletados são, predominantemente, descritivos” (p.134), também uma característica deste estudo, uma vez que todos os dados alcançados serão apresentados de forma descritiva com o objetivo de possibilitar ao leitor clareza das informações e compreensão das análises que têm como finalidade explicar as questões abordadas.

Toda a nossa atenção esteve voltada para os sentidos que os sujeitos da pesquisa, no caso as professoras entrevistadas, atribuíram a cada uma das respostas dadas às indagações feitas, ou seja, cada uma das respostas elaboradas pelas docentes trouxe esclarecimentos que, no momento das análises, tiveram como

ponto de partida as percepções construídas, pelas entrevistadas, ao longo das suas vivências pessoais, nas quais outros sujeitos tiveram e ainda têm participações efetivas e, por que não dizer, afetivas.

Tais preocupações mostram-se compatíveis com a proposição de Bodgan e Biklen (1994), que tipificam as características das pesquisas qualitativas, afirmando que “O “significado” que as pessoas dão às coisas e às suas vidas são focos de atenção especial do pesquisador.” (p.134)

Sabendo que todos os fenômenos sofrem influencia direta do contexto, consideramos a necessidade de estar em contato direto com as professoras que contribuíram com a pesquisa, para tanto todas as interlocuções foram realizadas no âmbito da própria escola de trabalho. Ainda assim, foi possível perceber que nem todos os dados coletados através das entrevistas foram utilizados por não corresponderem aos objetivos propostos.

Nessa perspectiva foi indispensável estar atenta a todos os aspectos e ações que ocorreram durante as entrevistas, já que o processo interativo das professoras entrevistadas com o assunto debatido (Formação de professoras da Educação Infantil no município de Fortaleza) possibilitou conhecer concepções e necessidades das mesmas com relação ao processo de formação continuada, bem como quais as contribuições que as referidas formações trazem para a prática pedagógica.

Ajustando ainda mais a abordagem da pesquisa, consideramos que ela se enquadra no que Lüdke e André (1986) denominam um estudo de caso; entre outras características, este trabalho visa à descoberta de informações que esclareçam determinadas questões sobre um tema específico.

Esta pesquisa não objetiva provar nenhuma “tese”, a intenção deste trabalho é trazer à tona as percepções de professoras de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza sobre os cursos de formação continuada dos quais participaram, especificamente a respeito da importância e das reais contribuições dos referidos cursos para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Trata-se, portanto, da exploração de uma temática que visa descobrir elementos pessoais – das professoras entrevistadas – sobre o referido tema.

Na sua abordagem, esta pesquisa enfatiza a “interpretação em contexto” Lüdke e André (1986, p. 18), ou seja, busca favorecer a compreensão dos sujeitos envolvidos considerando suas próprias vivências.

Nossa expectativa era que as professoras, ao serem entrevistadas, apontassem aspectos importantes relacionados aos conhecimentos que construíram ao longo das suas carreiras de professoras e mencionassem suas experiências profissionais que se agregaram às ações pedagógicas. Esperava-se, também, que destacassem vivências dos cotidianos escolares com as crianças, com as famílias e com as colegas de profissão, bem como abordassem fatos interessantes dos momentos de encontros durante as ações de formação.

Para Lüdke e André (1986), os estudos de caso “procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (p. 20), aclarando, contrapondo ou relacionando várias opiniões dos envolvidos, o que, neste estudo, pode ser percebido no esforço de cotejar os pontos de vista de três professoras que serão entrevistadas. Espera-se, como é próprio de situações como esta, que algumas falas (das entrevistadas) levem a posições distintas o que, para as análises, deve ser entendido como uma característica positiva do universo abordado.

Certa textualidade mais informal, mais acessível, perceptível em estudos de caso LÜDKE; ANDRÉ (1986) também pode ser percebida ao longo desse trabalho, mais especificamente durante a análise dos dados, ao entrarmos em contato direto com as respostas das professoras, principalmente nos momentos em que mencionam suas experiências profissionais, suas concepções e os papéis das formações continuadas para a suas práticas pedagógicas.

Nesses momentos, também foi possível perceber algumas contraposições, em virtude dos variados pontos de vista pessoais sobre determinadas questões abordadas, o que pode ser entendido como natural, principalmente quando se tratam de opiniões individuais.

Referindo-se a estudos de caso, MATOS e VIEIRA (2001) referem-se a eles como opção muito utilizada quando as amostras dos estudos são reduzidas, como é o caso desta pesquisa; elas afirmam: “A alternativa de utilizar uma amostra reduzida, faz com que essa modalidade de pesquisa se apresente como uma das mais populares entre os investigadores.” (Matos; Vieira, 2001, p. 46)

O estudo associou as técnicas de investigação teórica e empírica. Foi realizada uma revisão da bibliografia sobre o tema da formação de professoras na Educação Infantil no município de Fortaleza e, ao mesmo tempo, uma pesquisa de

campo com três professoras de um Centro de Educação Infantil – CEI Meninos e Meninas¹ do município de Fortaleza.

Com base nos estudos realizados por Lüdke e André (1986) com relação à pesquisa de campo, optamos por utilizar entrevistas semiestruturadas como fonte de informações junto às professoras selecionadas, uma vez que este recurso parte de questões básicas e comuns a todos os envolvidos e, ao mesmo tempo, é suficientemente flexível para que possamos incluir, quando adequado, novos assuntos que possam surgir durante as próprias entrevistas.

As entrevistas tiveram o apoio de um roteiro com questões abertas que tinham como ponto de partida o início dos percursos escolares, como alunas, passando pelas ações de formação profissional e pelas experiências vivenciadas pelas professoras. Dessa forma, foi possível perceber a trajetória percorrida por cada uma das entrevistadas, dando-lhes, ao mesmo tempo, oportunidades para “... lembrar [em] a trajetória e de refletir [em] sobre a prática.” (KRAMER, p.119)

Como forma de registro das entrevistas, utilizamos o recurso da gravação que tem a grande vantagem de permitir “a captação imediata e corrente da informação desejada”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

É importante ressaltar que o roteiro de entrevista utilizado com as professoras continha questões que tentaram dar a oportunidade de que cada uma expressasse, da forma mais clara possível, seu ponto de vista sobre os Cursos de Formação Continuada de que haviam participado ao longo da profissão. Cada pergunta feita teve como finalidade evidenciar as visões das envolvidas nesses processos, com relação ao que consideraram como contribuições para melhorias das suas práticas pedagógicas, bem como tentar identificar as perspectivas que tinham sobre os referidos cursos.

O roteiro de entrevista, inserido como anexo, abordou os seguintes temas:

- Percurso escolar: a trajetória na Educação Básica;
- Formação profissional: a trajetória de formação profissional;
- Experiências profissionais: a trajetória na profissão.

As participantes da pesquisa de campo foram três professoras de Educação Infantil do CEI Meninos e Meninas que haviam participado dos encontros

¹ O nome adotado não é o verdadeiro e essa escolha objetiva preservar as identidades dos envolvidos, instituição e professoras.

de formação realizados pela Secretaria Municipal de Educação do município de Fortaleza.

A referida instituição foi escolhida entre duas escolas visitadas, tendo como aspectos favoráveis a proximidade geográfica com a casa da pesquisadora e a disponibilidade das professoras que, após um momento de diálogo no qual afirmaram ter participado de cursos de formação continuada, colocaram-se à disposição para contribuir na realização da pesquisa.

3.1 Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa

O CEI Meninos e Meninas está localizado em um bairro periférico do município de Fortaleza e atende em tempo parcial as crianças que estão entre 3 e 5 anos de idade nos turnos da manhã, no período de 7:00h às 11:00h, e da tarde, entre 13:00 e 17:00h.

O CEI Meninos e Meninas possui seis salas de aula, utilizadas por grupos de crianças do Infantil III, IV e V; uma sala utilizada pela coordenação da instituição; uma sala para a secretaria; uma cozinha, onde são preparadas as refeições das crianças; um refeitório, utilizado pelas crianças, por turmas, nos momentos das refeições; uma sala para os professores, utilizada nos momentos dos intervalos e durante os momentos dos planejamentos; dois banheiros infantis masculinos e dois femininos para o uso das crianças do CEI, com instalações compatíveis com os tamanhos das crianças; um banheiro feminino e um masculino para os adultos; e área externa com areia e brinquedos infantis, utilizados, todos os dias, pelas crianças durante o banho de sol, o recreio e outros momentos planejados pelas professoras.

As professoras que participaram da pesquisa fazem parte de um grupo da segunda instituição visitada na tentativa de encontrar voluntários ou voluntárias que haviam participado dos cursos de formação continuada realizados pela Secretaria de Educação do Município de Fortaleza para os professores que atuavam na Educação Infantil.

Para identificá-las, escolhemos nomes fictícios, como fizemos com o estabelecimento escolar, objetivando preservar as identidades dos envolvidos.

A primeira professora a ser entrevistada foi Selene, que iniciou a vida escolar, como aluna, na alfabetização, segmento que, anteriormente, fazia parte da

Educação Infantil. Selene disse que costumava ouvir histórias contadas pela mãe e que, na escola, nas séries finais do ensino fundamental, gostava das apresentações dos trabalhos, das festinhas do dia das mães e das datas comemorativas promovidas pela escola. Afirma que admirava sua professora, por isso brincava de ser professora e de escolinha, quando estava em casa.

Selene começou a trabalhar como professora na escola da cunhada e apenas no ano de 2001 ingressou, através de concurso, em uma instituição da prefeitura municipal de Fortaleza, a mesma em que ainda se encontra até o momento da entrevista, onde iniciou a carreira como professora de Educação Infantil.

A professora Pérola, que, no início da vida escolar, não frequentou a Educação Infantil, começou a trabalhar como professora aos 14 anos, fato que ocorreu antes de sua formação profissional, que só ocorreu aos 17 anos no Instituto de Educação do Ceará, onde concluiu o quarto ano do curso médio Normal na modalidade Pedagógico.

Ressaltamos que enfatizamos a experiência escolar na infância das professoras, as práticas pedagógicas e os cursos de formação para tentar desvendar as concepções sobre a formação continuada.

Pérola trabalha como professora há 35 anos e só fez seu curso de graduação em Pedagogia anos depois de concluir o ensino médio, sendo que o seu contato com cursos de formação continuada vem desde a Legião Brasileira de Assistência e do MOBREAL, há muito tempo atrás.

Além de uma vasta experiência profissional, Pérola tem um envolvimento com o trabalho social na comunidade do CEI onde trabalha.

A professora Élida começou a estudar com 5 anos de idade, em uma escola pública, na série que, na época, era chamada de Alfabetização.

Élida afirma que tem boas lembranças da escola onde estudou na infância, apesar de destacar que recorda que era muito presente o aspecto tradicional, no qual predominavam o respeito, a obediência e a disciplina. Relata que teve uma professora que contava histórias e treinava muito a escrita, aspecto que valoriza muito durante a entrevista.

Assim como Pérola, Élida fez o curso médio Normal, modalidade Pedagógico, no Instituto de Educação do Ceará, enfatizando que sua opção foi uma escolha pessoal, pois sempre gostou de ensinar. Afirmou que no curso Normal

estudou muito os aspectos relacionados à Linguagem, à Matemática e tudo o que, segundo ela, o professor precisava saber para trabalhar com crianças.

Só depois de muitos anos que havia concluído o curso Normal foi que Élide teve a oportunidade de ingressar em uma universidade para fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia, o que ocorreu ao mesmo tempo em que fora aprovada no concurso público para o cargo de professora do município de Fortaleza.

4 ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo aborda uma discussão reflexiva a partir dos dados coletados durante os trabalhos de campo sobre as questões que deram origem a esta pesquisa. Para tanto foram coletadas e, posteriormente, categorizadas as informações oriundas das entrevistas realizadas com três professoras que atuam na Educação Infantil e que participaram dos Cursos de Formação realizados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza.

Vale ressaltar que, embora o foco da pesquisa girasse em torno do referido período de formação continuada, as professoras entrevistadas mencionaram aspectos anteriores e posteriores que consideramos relevantes, como experiências de formação que vivenciaram enquanto profissionais da educação.

Durante todo o capítulo teremos a oportunidade de perceber, através das entrevistas, a pertinência e a amplitude das questões que permearam a formação continuada das professoras de Educação Infantil do município de Fortaleza, tendo como base o reflexo dessa formação para a prática pedagógica.

Levando em consideração que o tema trata da Formação Continuada de Professores, julgamos necessário, para uma melhor compreensão dos dados, organizar em categorias as informações coletadas, descrevendo como as professoras entrevistadas percebem as formações das quais participaram e como procuram fazer para colocar, ou não, em prática, nas turmas de referência, o que aprenderam nas referidas formações.

Nessa perspectiva, trataremos inicialmente *as experiências profissionais* de cada uma das professoras, por considerarmos importante conhecer as suas vivências em relação às suas atuações como professoras de Educação Infantil.

Em seguida, faremos referências às *concepções e à importância das formações continuadas das professoras entrevistadas*, uma vez que acreditamos ser de extrema relevância saber como tem se dado a relação das mesmas com as formações, também no campo conceitual.

Em continuidade, trataremos das *contribuições das formações para as práticas pedagógicas*, de acordo com as professoras, tentando perceber a relação da teoria com a prática e, conseqüentemente, as possíveis repercussões dos processos de formação para as vidas profissionais das professoras.

Finalmente, nos reportaremos às *necessidades das professoras de Educação Infantil em relação aos cursos de formação* no que se refere aos aspectos e temas de interesse pedagógico que elas destacam como merecedores de atenção.

Os dados coletados a partir das informações das três professoras entrevistadas foram analisados tendo como base a literatura encontrada sobre a formação de professores e tomando como referência os objetivos específicos mencionados anteriormente.

No processo de análise, atribuímos importância a cada resposta, principalmente àquelas que evidenciavam aspectos relevantes sobre a formação, uma vez que representam visões reveladoras de concepções, de relações e de ações desenvolvidas no processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza.

Durante as primeiras visitas para a realização das entrevistas, foi possível perceber a amplitude dos questionamentos que me inquietavam e que norteavam o estudo exploratório com as três professoras no intuito de refletir temas relacionados aos cursos de formação em serviço, dos quais participaram no decorrer da vida profissional, ressaltando suas considerações sobre os benefícios dos referidos cursos para a prática pedagógica de cada uma.

Durante cada entrevista, as respostas dadas pelas professoras ultrapassavam os limites das formações no que se refere simplesmente ao tempo, ao espaço (sala de aula, local de encontros de formação, etc.), aos recursos materiais e financeiros e até mesmo aos programas de formação elaborados para atender aos professores da Educação Infantil do município de Fortaleza.

Nesse sentido, as explicações de cada professora apresentaram argumentos fortemente embasados em práticas que, na maioria das vezes, segundo elas, não eram correspondidas pelas ações de formação continuada e que, portanto, precisavam estar mais próximas da realidade social presente diariamente nas instituições educativas.

Diante dessa realidade, fui motivada a prosseguir na pesquisa e descobrir, dentro das possibilidades, respostas que apontassem concepções, contribuições e necessidades das professoras entrevistadas em relação ao seu processo de formação continuada.

4.1 As experiências profissionais

O processo de formação das professoras em geral, e no caso particular das entrevistadas neste estudo, está ligado diretamente às suas experiências profissionais. Consideramos que o trabalho traz consigo uma componente formadora e, neste caso, para parte das professoras, o seu trabalho docente antecede, através das experiências, a formação profissional inicial.

Muitas vezes, a identificação com a profissão e o interesse de se tornar professora teve início na informalidade ou em ações de natureza filantrópica, como é o caso da Pérola, que afirma: “Já trabalhava como professora voluntária desde os 14 anos, por que tinha pena das pessoas que não sabiam ler.” E, mais a frente, acrescenta: “Passei cinco anos ensinando o Mobral e pela igreja.” (Pérola)

Das três entrevistadas, apenas Élide começou a trabalhar como professora após concluir o curso normal pedagógico; ela narra: “Após concluir o curso pedagógico fui trabalhar numa escolinha particular de dia e passei a estudar a noite. Fiz o 4º pedagógico, a noite.” (Élide)

O ingresso na rede pública de ensino do município de Fortaleza é um marco que se constitui como nova fase da vida profissional, representando uma conquista pessoal e um desafio a ser enfrentado.

Selene retrata o seu ingresso como professora da rede pública de ensino: “Me submeti ao concurso da prefeitura, passei no concurso para professora e assumi como professora em 2001.” (Selene) Essa realidade se assemelha a da Pérola, que começou “... a trabalhar como professora da prefeitura no CSU do Conjunto Ceará.” (Pérola). Élide, por sua vez, além de se tornar professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, iniciou uma fase importante de estudos, afirmando: “em 2000 teve o concurso da prefeitura e eu passei, mas só fui chamada em 2003. Fiz também o vestibular da UVA.” (Élide)

O início das atividades pedagógicas e a identificação com o trabalho com crianças experimentado no início da carreira foi algo marcante para cada uma delas. Selene, por exemplo, destaca: “Comecei como professora de Educação Infantil aqui na Escola... e até hoje estou na Educação Infantil.” (Selene)

Enquanto isso, Pérola relembra outras experiências que marcaram sua vida e que a emocionam até hoje; ela afirma: “Trabalhei no Projeto Casulo, que eu não gosto nem de falar que me emociono.” (Pérola). Pérola recorda que, naquele

período as pessoas, em sua maioria trabalhadores, não tinham acesso à escola e expressa o seu sentimento diante da situação e o que fazia para transformar essa dura realidade: “Por que eu tinha pena das pessoas que não sabiam ler. E tem muita gente na... (cita o nome do bairro) o peão, a empregada de cozinha, todos procuravam a escola e eu ia ensinar ‘de graça’ a noite.” (Pérola)

Nesse período inicial de carreira, o desenvolvimento e o aprendizado profissional foram, em grande parte, influenciados pela colaboração de colegas mais experientes que já faziam parte da instituição; nesse sentido, Selene recorda de uma colega professora com quem compartilhou as primeiras experiências práticas de sala de aula:

“A professora (*nomeia-a*) me ajudou bastante no início da minha vida profissional. Ela tinha bastante experiência e me ensinou muita coisa. Eu gostava demais da forma dela trabalhar. Gostava de ficar observando. A gente trocava muitas ideias” (Selene)

Ressaltamos que todos os aspectos aqui mencionados em relação às experiências profissionais das professoras precisam ser considerados no momento das análises e interpretações dos dados apresentados, uma vez que podem ajudar na compreensão das respostas dadas por elas, ajudando a perceber um pouco dos sentidos que as ações de formação podem ter tido nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços educativos em que trabalham.

4.2 Concepção e importância da formação continuada

Durante os momentos das entrevistas, as professoras fazem alusão às dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar e que, de certa forma, constituem-se como obstáculos das oportunidades na formação. Nessa perspectiva, suas respostas apontam que o dia a dia é cheio de dificuldades que impedem a evolução de práticas que poderiam promover o bom resultado do processo de ensino e aprendizagem, porém admitem que as ações de formação representam possibilidades desse desenvolvimento.

É possível perceber isso na seguinte fala:

“Muitas vezes, o professor, a gente não tem aquele tempo de estudar em casa, comprar livros, por que assim, sou professora, mãe, dona de casa, então tudo isso dificulta e a formação oportuniza aprender coisas novas,

novos autores, trocas de experiências com as colegas, com as formadoras, pra mim é muito válido.” (Selene)

Dessa forma, a professora Selene define a formação como ‘abertura’ e como oportunidade para novas aprendizagens, o que também é dito pela professora Élide, que afirma que as formações apresentam “coisas novas”, que estimulam a novas buscas dizendo: “Assim, quando você passa por uma formação é bem diferente daquilo que a gente trabalhou. O professor te mostra uma coisa e você vai buscar, vai aprender...” (Élide)

Nessas falas, é possível perceber que, de acordo com a opinião das duas professoras, estar estudando é sempre uma possibilidade de abertura para aprender coisas novas e que o encontro com as colegas e com o mediador, compreendido na fala da professora como o professor ou formador, possibilita o ‘acordar’ para coisas novas, o que está evidenciado na síntese de Élide, que afirma: “O bom de você está sempre estudando, é isso. É alguém estar sempre te despertando para alguma coisa, que as vezes estava adormecido.” (Élide).

Mesmo reconhecendo esses aspectos positivos da formação continuada, as professoras ainda registram certas lacunas nesses processos. Uma delas refere-se à falta de aprofundamento nos estudos relativos à Educação Especial, uma vez que o atendimento a crianças com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação é uma realidade cada vez mais presente nas instituições escolares do município de Fortaleza; a fala a seguir aponta a ausência sentida pela professora, do tema Inclusão, por exemplo, nos cursos de formação: “Os temas trabalhados são muito interessantes. Só o que precisa ser mais trabalhado é sobre os “especiais”, por que você sabe que pede muito do professor e não tá tendo nada nesse sentido.” (Pérola).

Outro argumento que sobressai nos relatos das professoras diz respeito à importância da continuidade do processo de formação. A professora Pérola, que já está no exercício da profissão há mais de 30 anos, afirma em alguns trechos de sua entrevista perceber a diferença na sua prática pedagógica quando compara as ações que realizava junto às crianças no início da sua vida profissional com as que realiza no momento atual.

“É uma mudança muito grande, mas vê as raízes que eles plantaram lá, aquela sementinha da reuniãozinha da LBA às práticas de hoje, entendeu? Queria eu ter a capacidade de ter filmado tudo, fotografado tudo destes 35

anos né? Tudo teve algo positivo. Aquela pessoa que há dez anos atrás, há vinte anos atrás me disse olha ela contando a história, a criança desenhando, a criança vai construir o seu próprio conhecimento, entendeu? [...] É um avanço muito grande.” (Pérola).

Dessa forma, defende que a formação não pode parar, portanto deve ser contínua. “Não gostaria que acabassem as formações, não pode não, a formação tem que continuar.” (Pérola).

Ela destaca, também, o envolvimento do ‘professor-formando’ como elemento fundamental no processo de formação, citando-o como atributo importante para o sucesso das ações de formação, podendo, inclusive, superar, ou pelo menos amenizar, as dificuldades sociais e administrativas que afetam cotidianamente a rotina das professoras e crianças nas instituições educacionais, ao afirmar: “Ave Maria, os formadores são maravilhosos, são atenciosos, capacitados. Acho que a minha sede de aprender sempre, é tanta, que quem tiver me passando alguma mensagem boa é bem acolhido.” (Pérola).

Nesse sentido é importante ressaltar que, em sua fala, a professora Pérola demonstra acolher bem a formação, percebendo-a como meio que atende as suas ansiedades de aprendizagens.

Consideramos essencial reconhecer que, mesmo enfatizando as contribuições da formação, as três professoras solicitam a melhoria nas condições de trabalho, inclusive da estrutura física das instituições, bem como da colaboração, no sentido da efetivação de parcerias, de outros profissionais para abordar o tema da Educação Inclusiva.

“Eu acho que na formação elas deveriam ou procurar ajuda, uma maneira de ajudar as escolas a terem aquele espaço. Como é que chama? (*Eu digo*) O AEE? Sim, acho que todas as escolas deveriam ter. Por que a formação me ajuda a melhorar a me avaliar, mas eu preciso da ajuda desses profissionais. A gente precisa de muita coisa ainda, precisa.” (Élida).

Nesse sentido, Élida defende e solicita da formação continuada ajuda para trabalhar com as crianças que necessitam de Atendimento Educacional Especializado.

4.3 Contribuições das formações para a prática pedagógica

Um ponto interessante a ser considerado na fala da professora Élide diz respeito ao período em que ela começou a participar dos cursos de formação continuada. Ela menciona que começou sua carreira docente atuando em uma escola privada e que, em 2003, ingressou na rede municipal de Fortaleza como professora, quando teve a oportunidade de participar de cursos de formação citando o PROFA² e o PAIC³. “Só comecei a fazer cursos de formação em serviço quando entrei na prefeitura. (Élide). Isso aponta para um aspecto importante das políticas públicas no que se refere ao processo de formação das professoras e da continuidade dos programas implementados pela rede pública de ensino, sejam eles na esfera municipal, estadual ou federal. “Em 2004 já tinha o PROFA. Em 2005 ou foi 2006 começou o PAIC eu acho. [...] Desde que começou o PAIC eu fiz.” (Élide).

A realidade da professora Élide em relação à participação nos cursos de formação continuada não se aplica à trajetória da professora Pérola; esta, falando sobre seu processo de formação, reconhece que, em tempos diferentes, experimentou formações distintas. Faz uma reflexão e percebe os avanços conquistados, fato que pode ser explicado levando em consideração as emergências de concepções pedagógicas variadas que, em tempos diferentes, permearam a formação das professoras; ela afirma: “Participo de cursos de formação desde a LBA e vejo os avanços desde aquela época até os dias de hoje.” (Pérola).

Esta professora reconhece todos os aprendizados que construiu em vários momentos da sua trajetória de formação, identificando aqueles que se constituíram em espaços e em momentos distintos e na relação com diferentes agentes, aprendizados esses que foram diversos e que se modificaram de acordo com as “capacitações” (como ela diz) e que, todavia, também representaram espaços de aprendizagens e evoluções. “Eu aprendi com a prática, aprendi com as capacitações e aprendi através das experiências com o aluno.” (Pérola).

Apesar de todo o esforço das professoras para descrever as contribuições dos cursos de formação continuada para a sua prática profissional, há certos vazios

²PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – implementado pelo MEC como parte da política pública para assegurar a formação continuada dos professores.

³PAIC: Programa Alfabetização na Idade Certa – lançado em 2007 pelo Governo do Estado do Ceará com o objetivo de formar professores e alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino até os sete anos de idade.

nos argumentos que utilizam quando lhes é perguntado sobre que considerações fazem com relação às formações realizadas. Sobre o assunto dizem ter gostado e, mesmo quando perguntadas, não explicam esse sentimento, como é o caso da professora Selene: “Gostei bastante dos temas abordados na formação de 2013, dentro do nosso contexto, as discussões, as trocas, tudo isso é muito válido” (Selene).

É possível perceber, também, que, às vezes, elas sabem precisar os aspectos positivos, salientando as formações distintas, bem como os avanços e transformações alcançadas como, por exemplo, o fato do professor ser considerado o sujeito da sua formação, fato mencionado pela professora Pérola como novidade que ela reconheceu.

“O que eu ouvi há tempos atrás é a mesma coisa de hoje, mas hoje mais renovado... mais trabalhado com o professor, professor mais questionador. Porque antes o professor ouvia mais e agora questiona mais, dialoga mais, fala mais e ele aprende mais também com isso.” (Pérola).

É comum identificarem, com precisão, aspectos positivos das ações de formação e, com firmeza, assinalam as participações e as contribuições dos pares nas discussões e no compartilhamento de práticas pedagógicas nos momentos coletivos; Pérola, por exemplo, afirma: “Eu aprendo muito com as colegas novas durante as formações.” (Pérola).

Outra opinião que reforça as contribuições da formação para a prática pedagógica refere-se ao fato de identificar, seguramente como aspecto positivo, a mudança de enfoque na proposta de formação, o que, de certa forma, tornou a abordagem da formação mais próxima da realidade da criança, valorizando os avanços teóricos e metodológicos conquistados como decorrência de proposições das DCNEI: “A proposta de formação a partir da Resolução nº 5 (*refere-se às DCNEI*) mudou muito o que é discutido nas formações, é como se tivesse mais voltado pra realidade do aluno.” (Selene).

Ao mesmo tempo em que identificam dificuldades com as novas abordagens, assinalam que a adesão e o interesse do professor às novas propostas podem superar as dificuldades. É o que afirma Selene ao responder como lidou com uma proposta de trabalho pedagógico que tem a criança como centro: “Houve uma dificuldade em trabalhar com esse novo (*refere-se às DCNEI*), mas a partir do

momento em que há interesse em levar aquele projeto a frente você acaba superando a dificuldade.” (Selene).

Tomando por base a afirmativa da professora Selene, é importante refletirmos acerca da possível força e do aludido poder do professor para o êxito de determinada proposta pedagógica. Seria tão simples assim? Seria a boa vontade do professor suficiente para superar todas as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar? Importa salientar que essa compreensão representa uma transferência de responsabilidade, exclusivamente, para os professores dos (in)sucessos escolares e, se assim for, quais as relevâncias dos papéis desempenhados pelos demais atores (diretores, coordenadores pedagógicos, os familiares, a gestão central) em favor da educação?

Falando de modo particular sobre a proposta metodológica do PAIC, a professora Élide faz uma reflexão interessante e assinala que, para além da formação específica, o tempo (na turma de referência) ajudou-a a melhor compreender e valorizar a ‘formação’: “É muito trabalho, mas pelos anos que eu já passei trabalhando o PAIC (na turma de referência), vejo que ele tem grande importância. De você incentivar a criança a escrever, de tirar o medo dela de escrever.” (Élide).

Em seguida, faz uma reflexão sobre essas atividades, na qual reafirma que a formação contribuiu significativamente com a sua prática no que diz respeito ao processo de construção da escrita pelas crianças e completa com uma percepção sofisticada a respeito do processo de alfabetização das crianças na Educação Infantil, entendendo que esse processo não começa no primeiro ano. “Eu trabalho no meu Infantil V muito do que eu trabalhei no 1º ano. A questão de estimular a escrever, de estimular a pensar, de refletir.” (Élide)

Assume aplicar a mesma lógica de aproximação das crianças da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental com o universo letrado, estimulando-as a pensar, que é o fato relevante, tomando cuidados para não fazê-lo da mesma forma nos dois níveis de ensino, em função das características particulares das crianças.

Noutro momento, referindo-se às contribuições das formações, ela mostra uma percepção e uma elaboração importantes: a mudança em si sobre o papel da criança na turma de referência e o reconhecimento de que a mudança é demorada.

“O que a teoria mais tem me ajudado é a deixar essa liberdade pro aluno, pra ele escolher. Eu tenho que aprender isso. Tenho que me acostumar com isso, de deixar fazer o que ele quer. Me ajudou a tirar um pouco o tradicional de mim. Que é uma coisa que não muda da noite pro dia.” (Élida).

Em outro momento da entrevista, a professora em questão afirma que as formações possibilitam reflexões, o que ela considera importante, elogia os textos indicados para leituras, mesmo reconhecendo que não tem tempo para dar conta dos “muitos textos e das muitas leituras” e prossegue reclamando dos planejamentos cotidianos, que são muito demorados, encarando-os como um exercício intelectual que preenche a maior parte do tempo em que está sem interação com as crianças.

Nesse sentido, é possível pensar em uma melhor organização e maior aproveitamento da carga-horária das professoras de Educação Infantil em relação ao uso do terço da sua carga-horária, a que se refere a lei do piso salarial para professores, Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, já implantada na rede municipal de Fortaleza e que pode ser destinada para o planejamento das atividades, para o preenchimento dos registros sobre os aspectos de desenvolvimento das crianças e pode, também, ser utilizada como oportunidade de estudos e de reflexão sobre as práticas cotidianas.

“Os cursos de formação me ajudam a sempre ler e me levam a refletir. Os textos me ajudam a refletir sobre o que eu estou trabalhando, o que eu posso melhorar. Eu gostei muito dos textos que recebemos esse ano, mas te digo a verdade, não consigo ler todos, por que são textos muito grandes e o tempo da gente é muito curto. Além de todas as coisas ainda tem esse planejamento que demora muito. A gente passa uma manhã toda para fazer uma semana. A gente tem que pensar na experiência, no inciso, o que é que vai aprender e botar detalhadamente ali, escrever. É um amadurecimento pra mim intelectual, mas no prático leva muito tempo.” (Élida).

Em outro trecho da entrevista, a professora Élida se refere à certa proposição – o uso pedagógico da brincadeira e, parecendo estar convencida, pelos depoimentos anteriores, sobre a importância ‘do alfabetizar’, evidencia surpresa com a nova proposta ‘do brincar’. Trata-se de um estranhamento natural, face ao novo, já que demonstra não saber lidar com ações pedagógicas em que estejam envolvidas a brincadeira como possibilidade de aprendizagem.

“A formação, ela acrescenta muita coisa ao nosso profissional, mas as vezes eu me questiono muito essa questão da Educação Infantil. Pelo menos a gente escuta bastante esse ano, que a criança tem que brincar, que a criança tem que brincar bastante, que ela tem que fazer o que ela quer.” (Élida)

Apegada a uma concepção que diz ter superado, ainda que somente um pouco, evidências de resistências (naturais) estão presentes no discurso da professora Élida, o que aflora quando se trata de unir brincadeiras com aprendizagens, com alguma relevância para a primeira. Ela parece não compreender o papel pedagógico da brincadeira e diferencia e valoriza a “hora do aprender” ao afirmar que pode brincar, mas tem aquele momento difícil para a criança (a hora do aprender). Fica evidente, portanto, a dicotomia e a fragmentação que desconsidera a importância da brincadeira para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. “Eu acho que não é muito por aí não. Eu acho que a criança precisa de orientação. A gente tem que orientar. A gente precisa estimular e tem àquela hora do aprender. A gente aprende brincando, mas tem aquele momento difícil pra criança.” (Élida)

A professora Élida continua defendendo o seu ponto de vista e na declaração a seguir demonstra uma percepção em que a Educação Infantil, principalmente o último ano, onde estão as crianças com 5 anos de idade, deve ser uma preparação para a escolarização regular, ou seja, preparação para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental.

“Eu vou pra essa formação da Educação Infantil e escuto muito: vamos brincar, vamos brincar... E eu sempre questiono: A criança do Infantil 5, gente, ela vai pro 1º ano. Eu acho que o Infantil 5 tem que se preocupar com o próximo ano. Essas crianças vão receber livros e livros e vão trabalhar” (Élida)

Tal afirmativa encontra apoio na importância que a professora atribui a alfabetização e que se confirma ao longo da entrevista. “A minha primeira turma na prefeitura foi de Infantil 5 e depois foi o 1º ano. Eu queria muito o 1º ano. Meu sonho era alfabetizar.” (Élida). O argumento de Élida demonstra a identificação que tem com as experiências de alfabetização que são próprias do Ensino Fundamental.

4.4 Necessidades das professoras de Educação Infantil com relação aos cursos de formação

Falando das necessidades oriundas do cotidiano, Selene, que parece valorizar as brincadeiras, chega a sugerir formação específica e sugere que se realizem oficinas, aludindo ao seu caráter prático. Defende essa ideia, argumentando que considera insuficiente o tempo de 4 horas (com ênfase teórica) destinado aos encontros de formação, acrescentando que sugestões dessa natureza são feitas por outras professoras de Educação Infantil.

“A minha sugestão é para trabalhar com o lúdico, que a gente trabalhasse mais com oficinas, confeccionar material, sucata. As vezes, assim, a gente vê muito o teórico e não dá tempo, por que 4 horas é muito pouco. Os professores levam tantas sugestões do que poderia ser feito que (*seria bom que se*) destinasse parte da formação pra trabalhar com o prático mesmo, com as oficinas.” (Selene)

Selene reconhece que as leituras realizadas nos momentos de estudo funcionam como dispositivos fomentadores de incentivo à mudanças das práticas futuras, ao mesmo tempo em que se vinculam, em algum momento e/ou situação, com as práticas já realizadas; ela afirma: “A gente estuda um determinado autor e de lá, do pensamento dele, a gente já traz um pouco pra nossa prática de sala de aula mesmo, porque a teoria e a prática são indissociáveis.” (Selene)

Na verdade, essa afirmativa deve ser analisada de forma mais ampla, considerando o devido grau de complexidade, já que as leituras são, quase sempre, fomentadoras das mudanças dos discursos, ainda que, não necessariamente, sejam fomentadoras de novas práticas, que é outro passo mais complicado.

Há pouco, Selene defendia que não era necessária tanta teoria na formação, afirmando que era preciso ‘trabalhar com o prático mesmo’, o que nos permite cogitar que seria interessante pensar efetivamente em uma relação contínua com a teoria, de modo que pudessem resultar em novas práticas originais de autoria dos próprios professores.

Complementando a fala de Selene, Pérola reconhece as exigências oriundas “da proposta nova”, mostrando-se incapaz de implementá-las e pedindo ajuda, que deveria vir durante a formação: atividades práticas que se juntariam à teoria, como diria Selene.

“Eu queria que a formação trabalhasse a escrita e a oralidade na sala de aula. Como você vai trabalhar a escrita? Por que não querem mais aquela repetição, não querem mais cobrir pontinhos, não querem mais isso aí, não querem né? A repetição: o aluno repetir A, E, I, O, U ou repetir o nome, mas práticas que promovam o aprendizado. Atividades e práticas que desenvolvam o trabalho oral e a escrita da criança, como desenvolver nessa faixa de idade, entendeu?” (Pérola)

Para além da formação, Élide critica a falta de acompanhamento que, no seu entendimento, deveria vir como complemento a ela. Nesse sentido, refere-se ao apoio específico de profissionais que, “como nossos pais”, aconselhariam e acompanhariam as crianças e suas famílias, deixando subentendido que sozinha não consegue fazê-lo.

“Eu acho que o que tem que ter sempre nas formações é o acompanhamento, é a orientação que a gente sempre teve dos nossos pais. É aquele vou te ensinar ... vou te orientar, não precisa ser só o brincar. A gente brinca, a gente aprende brincando, mas tem aquele momento em que você para um pouquinho, aquela hora em que você chama a atenção dela pro refletir.” (Élide)

Ela prossegue reclamando de uma omissão específica nos ‘cursos de formação’: “Os cursos de formação não conseguem me ajudar a trabalhar com crianças como o..., que têm dificuldade de concentração.” (Élide)

A professora Élide faz essa reclamação depois de se referir a um específico aluno da sua turma que, em certo momento da entrevista, entrou na sala onde esta se realizava e continua:

“Por exemplo tem criança que não quer. *O (refere-se, discretamente, com o olhar a um aluno que estava na sala, naquele momento)*, aí ele não se concentra, ele é bastante difícil. Em casa eu não sei como é a vida. Aí ele vai tão cru pro 1º ano. Aí eu fico pensando. Como é que vai viver essa criança? (Élide)

De um lado, mostra-se preocupada, coerente com suas responsabilidades social e profissional, no entanto, ao mesmo tempo, evidencia compreensões equivocadas sobre as dificuldades que enfrenta para lidar com crianças, que, segundo ela, não conseguem se concentrar.

Sabendo que cada criança é única e único é o seu modo de agir e lidar com o mundo, seria interessante que olhássemos para as crianças e as percebêssemos em sua plenitude e complexidade, sem compará-las com outras

crianças. Uma das possibilidades de atingir tal objetivo seria aproximarmo-nos delas, saber como é a vida de cada uma delas, como se relacionam com seus familiares e amigos; tal ação poderia se configurar como uma alternativa para melhorar o relacionamento entre adultos (os profissionais) e crianças no interior das instituições educacionais.

Não se trata de deixá-los fazer o que quiserem, se quiserem e quando quiserem, como Élide afirma, logo a seguir, afinal “somos Escola”, uma instituição que tem um papel social bem explícito, que é o de possibilitar que as crianças se desenvolvam plenamente, o que inclui aprender os conteúdos disciplinares, como Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, por exemplo, no entanto, isso não precisa se converter em sofrimento contínuo. A professora deve ter clareza do seu papel, ter intenções pedagógicas firmes e, principalmente, conhecer que o processo de ensino e aprendizagem é complexo, assim como são complexas as relações sociais em que estão envolvidas as crianças, suas famílias e ela mesma, enquanto profissional que vivencia cotidianamente situações complexas de aprendizagem. “Eu escuto muito na formação assim deixe tudo muito à vontade. Se ele quiser brincar ele brinca, se ele quiser fazer ele faz. Mas assim, é só isso? Eu não vou me impor como professora?” (Élide)

Mais à frente reafirma uma faceta correta da sua compreensão, evidenciando parte do conflito que nela habita, enfatizando sua preocupação, novamente, com a alfabetização. “Por que eu acho que minha missão como professora é despertar vários interesses na criança, mas o principal é a leitura e a escrita.” (Élide)

O equívoco que demonstra alimentar o conflito é explicitado logo a seguir, quando ela identifica existir “hora para brincar e hora para trabalhar”, o que parece indicar que ela não reconhece que é possível aprender enquanto se brinca, desenvolvendo-se ao mesmo tempo. Dessa forma, considera tanto a criança quanto o seu aprendizado e desenvolvimento como sendo aspectos fragmentados, sem nenhuma relação com todos os interesses que constituem o universo infantil. “Uma coisa certa que eu sempre ouvi, você só faz aquilo que você acredita. E eu acredito que o que eu to trabalhando é o certo. Eu brinco. A gente tem a hora de brincar, mas a gente tem a hora de trabalhar.” (Élide)

Já Pérola, por sua vez, identifica um aspecto importante que parece não ser abordado nas ações de formação: as compreensões dos vínculos com a

comunidade, ao mesmo tempo em que faz uma proposta: “A formação tem que ser mais voltada para a comunidade, fazer uma pesquisa na comunidade pra saber gostos, saber valores, saber o que esse povo tinha pra oferecer a criança.” (Pérola)

Essa percepção representa a conclusão de um problema explícito por ela apresentado, mas que, possivelmente, pode ser frequente nas nossas turmas de referência. Sendo essa uma questão corriqueira para ela e, diante das suas dificuldades, pede ajuda à formação por não saber o que fazer, ao afirmar:

“Mas assim, como é que eu vou ensinar isso aqui, o nome desse menino, se o menino não mora com a avó, ele mora com uma pessoa que pegou ele no bairro e tá vivendo com ele, entendeu. Como é que ele tem uma identidade? O nome dele é Paulo, mas só chamam ele de Roberto, por que acharam bonito o nome de Roberto, entendeu?” (Pérola)

A professora Pérola tem uma história de envolvimento e de trabalho social realizado na comunidade, onde está localizada a instituição em que trabalha. Segundo ela, no domingo, dia anterior ao da entrevista, reuniu as crianças e suas famílias para um momento de lazer, afirmando que registrou com fotos cada ‘instante’ dessa atividade.

Nessa perspectiva, a impressão passada pela professora Pérola vai além de uma simples questão de abordagem metodológica, ela deixa transparecer que o ponto que deve ser discutido e examinado pela formação gira em torno do conhecimento da realidade da criança e do meio social em que ela vive, já que é fácil identificar uma “deficiência educacional”, deve ser considerada também a deficiência social que permeia a vida das referidas crianças e suas famílias.

Dando continuidade a conversa, ela sugere um encaminhamento da questão anterior para além das abordagens exclusivamente metodológicas. Nessa perspectiva, sugere ampliação do universo formativo com o avanço das compreensões do contexto e ‘enfoques psicológicos’.

“A formação tem que trabalhar o psicológico da criança, por que quando você chega na sala de aula de uma escola particular, uma sala de crianças com cinco anos de idade a família tem um equilíbrio emocional. Os pais estão se separando, mas não deixam que a criança saiba. Na comunidade(*da escola pública*) é bem diferente, é outra realidade.” (Pérola)

Em seguida, conta um fato ocorrido e conclui sua intervenção com uma visão bastante sensível e elaborada do cotidiano das crianças, ao mesmo tempo em que sugere temáticas para as ações de formação.

Por que a criança hoje trouxe 10 carteiras na mochila e disse que o pai comprou no centro. Ele tá vendendo celular. A senhora quer um celular? Tia eu tenho um *tablet*, eu tenho um celular do porte bem alto, entendeu? Então aquele menino não vai querer ouvir uma historinha dos três porquinhos, de Chapeuzinho Vermelho. Ele não vai querer ouvir isso, por que o mundo dele é maior. A formação teria que ter esse nível. Como seria. Como o que eu teria que fazer com essas crianças. Como me comportar numa coisa dessas? (Pérola)

A fala da professora aborda uma situação que a aflige e, pelo que sugere, não tem sido considerada 'nas formações'. Para tanto, a formação deveria considerar outro tipo de preparação em que as professoras se sentissem seguras e soubessem como lidar com situações dessa natureza; ela completa: "Se a professora não tiver muita preparação ela não dá conta não." (Pérola)

A seguir, descreve o seu processo de "formação pessoal" acerca o tema aludido, o que ocorreu com a sua aproximação da realidade em que estão inseridas as crianças com quem trabalha.

"Eu aprendi a lidar, por que eu fui pra dentro da favela e vi a realidade. Como é que eu posso querer que o aluno faça um desenho colorido se a casa dele é porta, janela, fogão e um monte de redes tudo uma em cima da outra? Eu não posso exigir nada colorido dele, porque ele não tem pra dar, entendeu?" (Pérola)

Nessa fala, a professora Pérola procura alternativas para desenvolver um bom trabalho com seus alunos. Já descobriu que, além das leituras, dos diálogos e discussões com as colegas professoras e da mediação das formadoras, precisa também se aproximar e conhecer o mundo em que vivem as crianças da sua turma. Entendo que sua intenção é resolver o problema, mas, para isso, reconhece que é preciso compreender determinados comportamentos, falas, atitudes, interesses ou falta deles, e as perspectivas do mundo escolar que, a todo custo, busca ocupar um espaço e transformar a vida das referidas crianças e da comunidade em que vivem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo de caso, foi possível perceber, levando em consideração a opinião das professoras, as contribuições do processo de formação continuada para professores de Educação Infantil, tendo como referência o diálogo estabelecido durante as entrevistas, principalmente no tocante às questões referentes aos cursos de formação continuada dos quais participaram enquanto docentes, tomando como exemplos principais os oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação para os professores que atuavam na Educação Infantil de Fortaleza.

Através das respostas atribuídas pelas professoras a cada questão, foi possível identificar quatro categorias que se tornaram comuns às três entrevistadas e que, embora trouxessem aspectos diferenciados e até divergentes, constituíram, e ainda constituem, as suas histórias enquanto pessoas e professoras. Elas serviram para esclarecer como compreendem os cursos de formação continuada dos quais participaram ao longo da carreira como professoras, bem como se os referidos cursos se adequam as suas reais necessidades pedagógicas, como se refere Nóvoa (*apud* SOARES, 2012).

A esses aspectos ainda há de se acrescentar o pressuposto defendido por Freitas (2002) em relação às fragilidades formativas apresentadas pelas professoras durante as entrevistas, o que nos permite concluir que as professoras necessitam estar em constante processo de formação para superar concepções que embasam práticas pedagógicas que devem ser superadas o quanto antes.

Na categoria “**As experiências profissionais**” foi possível perceber as experiências de cunho pedagógico que marcaram de forma positiva ou não as carreiras profissionais de cada uma delas, sendo que estas ajudaram a influenciar, direta ou indiretamente, determinadas posturas e ações que trazem consigo e que alimentam suas concepções de criança, de infância e de Educação Infantil. Essas concepções se revelaram por meio de exemplos relatados e de pontos de vistas defendidos diante dos questionamentos feitos nas entrevistas.

Nas suas respostas, as professoras destacaram como importantes as experiências adquiridas como professoras ao longo do exercício profissional, considerando-as como valiosas possibilidades de aprendizagem, as quais utilizam, constantemente, nas turmas de referência e defendem como importantes propostas

para favorecerem as aprendizagens, já que, enquanto alunas, aprenderam dessa forma.

Em dois dos casos, as experiências como professoras foram anteriores ao processo de formação inicial, o que nos permite afirmar que, nesses casos, as práticas pedagógicas tinham como referências as das professoras que haviam tido ou os auxílios de colegas mais experientes que encontraram ao se iniciarem como professoras concursadas, fato evidenciado, por exemplo, na explicação de Selene, que recorda uma colega que a ajudou muito no início da vida profissional.

Embora as professoras registrem, de bom grado, tais experiências que, por admiração às colegas, de certa forma, se incorporaram às suas práticas profissionais, cabe aqui uma ponderação acerca das práticas ligadas às experiências do/no passado, as quais devem ser superados, rompendo-se com modelos de ações segmentadas, fixas e pré-elaboradas, como defende Kishimoto (2005).

Nesse sentido, se faz urgente uma reflexão sobre as marcas negativas que as práticas pedagógicas tradicionais deixaram na educação brasileira: alfabetizados funcionais, aprendizagem fragmentada, repressão, controle, em resumo, uma educação limitada e excludente.

Mais adiante, a segunda categoria, **“A Concepção e a importância da formação continuada de acordo com a visão das três professoras”**, apresenta a opinião das professoras sobre as possíveis relevâncias dos cursos de formação continuada para as práticas pedagógicas, fazendo-o com muitos questionamentos e apontando fragilidades e dificuldades enfrentadas nas salas de aula, devido a situações de ordem econômica e social que afetam as crianças da comunidade com as quais trabalham, o que, segundo elas, tornam suas ações, por melhores que sejam, impotentes.

Mesmo assim, reconhecem as ações de formação como importantes e as têm como oportunidades de aprendizagens; ao mesmo tempo, referem-se à falta de tempo para ser dedicado aos estudos, em função das tarefas domésticas pelas quais ainda são responsáveis com exclusividade. Em contrapartida, consideram como aspecto positivo os estudos realizados nos momentos dos encontros de formação, através das discussões e das trocas de experiências com as colegas e com as formadoras.

Uma fragilidade apontada nos processos de formação diz respeito aos temas relacionados à “Educação Especial”, revelada nas ponderações de professoras de crianças com deficiências quando se referiram às dificuldades em trabalhar com crianças com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento. Em função disso, solicitam apoios de profissionais especializados para ajudá-las a estimular as potencialidades das crianças para que, de fato, a inclusão na sala de aula regular possa ter sucesso.

O que se revela na fala das professoras não é a rejeição à inclusão das crianças com deficiências, mas um pedido, que, diga-se de passagem, é insistente, de apoio sistemático a essas crianças e suas famílias, bem como o estudo contínuo, junto aos professores, para o aprofundamento das questões de aprendizagem relacionadas não só as crianças com deficiências, mas a todas as crianças, de forma que seja possível compreendê-las como diferentes entre si, devendo ser, portanto, diferentes as suas formas e ritmos de aprendizagens e de desenvolvimentos.

A confirmação de que houve avanços nas formações realizadas se evidencia em defesas, um tanto auto-referenciadas, que dizem ter havido uma mudança muito grande e que toda formação tem algo de positivo e de inovador, mesmo que muitos temas sejam recorrentes, como os que se referem ao “cuidar e educar” das crianças pequenas ou à importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças.

Paralelo a esse avanço, mencionou-se as importâncias das colaborações e dos interesses dos professores de Educação Infantil para promover mudanças e colocar em prática novas propostas de trabalho, porém não deixaram de frisar a necessidade de melhorias das condições de trabalho no que se refere, principalmente, mas não exclusivamente, a qualidade dos espaços educativos.

Essas proposições encontram ressonância em Silva (2005), que reconhece que a qualidade das práticas pedagógicas é influenciada pela formação dos professores, mas depende, também, de vários outros fatores que precisam ser considerados, principalmente quando se trata de refletir sobre a qualidade dos cursos de formação continuada oferecidos para os professores de Educação Infantil.

Ao dar oportunidade de acesso escolar a um número cada vez maior de crianças e em idade menor ao que se tinha há anos atrás, e educação assume a responsabilidade de educar cidadãos com necessidades diferenciadas das que as

professoras tiveram quando eram alunas e que, portanto, precisam ser revistas, aceitas e atendidas pelas instituições educacionais e pelas professoras que assumiram a responsabilidade social e política junto a outros de mudar a realidade da comunidade onde trabalham.

Acreditamos que, se as ações de formação continuada partissem das experiências profissionais construídas através do exercício profissional da docência, seria mais fácil se construir processos formativos mais ligados ao dia a dia que ajudassem na compreensão de situações de ordens maiores, como as econômicas e sociais, ao invés de abordar temas diversos, generalizados para todas as práticas pedagógicas.

Pensar numa formação que estimulasse e desafiasse os professores de Educação Infantil, considerando o patamar formativo em que cada um se encontra, não deve significar propor específicas formações para cada professor, mas uma formação em que cada um se perceba parte integrante da proposição, sendo capaz de participar das discussões dos temas em questão a partir do conhecimento que possuem. Uma formação dessa natureza traria benefícios maiores às relações que se estabelecem entre as professoras e as crianças.

Uma formação com esse enfoque poderia ser abrangente o suficiente para atender, como propõe Formosinho (2002), as várias necessidades formativas dos professores, para que possam desempenhar de forma competente as ações de natureza intelectual, técnica, relacional, física e moral.

Aos considerarmos “**As Contribuições das formações para a prática pedagógica**”, foi possível identificar os avanços e as aprendizagens construídas durante esses processos. Admitindo suas próprias limitações em compreender, aceitar e mudar determinadas atitudes, as professoras percebem como são lentas as mudanças e que só podem ser alcançadas através de estudos, reflexões e apoios de todos os envolvidos com os processos educativos das crianças.

Nesse sentido, é importante considerar para a formação docente as reflexões oriundas diretamente das práticas pedagógicas como forma de superar propostas de formação tradicionais decorrentes da academização da formação dos educadores de infância (FORMOSINHO, 2002), da antecipação dos conteúdos do ensino fundamental ou mesmo de uma prática espontânea dedicada, exclusivamente, às necessidades de alimentação e de higiene das crianças.

Um ponto interessante diz respeito à ênfase que as professoras dão às formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, não se referindo a outras possibilidades ou outras instituições, o que pode ser interessante se pensarmos na necessidade de continuidade articulada das políticas públicas no tocante a formação dos professores.

Vale, também, destacar a falta de hábitos de frequentar espaços culturais que afloram a sensibilidade humana através do contato com a arte nas suas mais variadas formas, ou ainda a pouca interlocução com os movimentos sociais, todos eles entendidos, também, como espaços de formação (KRAMER, 2005).

A sensibilidade é inerente a ação docente. Dessa forma, a professora, especialmente a que atua junto às crianças em idade de creche e pré-escola, precisa estar envolvida com a cultura e com as artes, portanto os cursos de formação continuada precisam incluir em seus programas temas relacionados às diversas formas de linguagem como afirma Malaguzzi (1999).

Tentando explicar as contribuições dos processos de formação para as práticas pedagógicas, no geral, as professoras não apresentaram argumentos consistentes, limitando-se a afirmações subjetivas assentadas no senso comum, afirmando que gostaram dos cursos e que as formadoras eram boas. Excepcionalmente, identificam em específicos professores-formadores qualidades que marcaram suas formações, como o caso de um professor que estimulava as discussões, os questionamentos e as argumentações.

Reconhecem-se, também, as contribuições nas mudanças de enfoques das ações de formação, em virtude de documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil – DCNEI, tendo sido citado como muito positiva a proposta de reconhecimento da criança como centro do processo educativo.

Citaram-se, também, as formações promovidas pelo PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa, que as ajudou a perceber as ‘ações de formação’ como possibilidades teóricas e práticas de aprendizagens. Foi enfatizada a importância do papel do professor ao incentivar a criança a escrever, dando-lhe segurança e confiança na sua capacidade de produzir e escrever textos desde a Educação Infantil. Nesse caso, é preciso cuidado para que essa compreensão não signifique um “adiantamento” das práticas e dos conteúdos disciplinares próprios do Ensino Fundamental.

Tal preocupação explicitou-se nas ponderações de uma professora ao colocar em pé de igualdade as possibilidades e necessidades de escrita de crianças de 5 anos, que estão na Educação Infantil, e aquelas que estão no 1º ano do Ensino Fundamental, o que se caracteriza como uma confusão na elaboração de conceitos relativos ao processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, entendemos que talvez seja necessária uma abordagem conceitual mais elaborada e vinculada com a prática, no que diz respeito aos enfoques pedagógicos da alfabetização e do letramento nas classes da Educação Infantil. É importante ressaltar a necessidade de se compreender as concepções das professoras sobre o assunto na tentativa de esclarecer dúvidas e favorecer, como propõe Malaguzzi (1999), a construção de uma teoria consistente e adequada para se lidar com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores, em tempo real, nas suas salas de aula.

Uma das mudanças reconhecidas como decorrentes de ações de formação foi a prática de dar liberdade para a participação do aluno; reconheceu-se, também, um convencimento frágil em relação ao papel da brincadeira como matriz do desenvolvimento e de aprendizagens das crianças, evidenciados, por exemplo, na fragmentação da prática pedagógica ao se separar o tempo de aprender do tempo de brincar.

Finalmente, na quarta e última categoria, **“As Necessidades das professoras de Educação Infantil com relação aos cursos de formação”**, foi possível identificar exemplos práticos vivenciados no dia a dia nas salas de aula, retratando as dificuldades enfrentadas, com destaques para aquelas relativas à vulnerabilidade social que aflige às crianças e as famílias da comunidade atendida pela escola que, inevitavelmente, afetam os aspectos relacionais presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Foi possível perceber, também, percepções opostas em relação à importância pedagógica das brincadeiras e dos jogos, tema tratado durante os encontros de formação, abordado através de oficinas para envolver o lúdico na prática pedagógica das professoras.

Outro aspecto interessante, que deve ser sublinhado, é a existência de contradições no pensamento de uma das professoras, indicativo de que “habitam” percepções diferentes que, em momentos distintos, podem fazer emergir percepções também distintas. Em certo momento da entrevista, uma das

professoras defendeu a importância da teoria como base para as práticas pedagógicas, sugerindo que os momentos de formação fossem recheados de “teorias” e, em outro momento, defendeu que o foco dos cursos devessem ser atividades práticas para serem ‘aplicadas’ nas turmas de referência. O que ela parece querer dizer é que, na verdade, a teoria é importante para discutir e consolidar idéias, portanto pode ser interessante levar um pouco dessa teoria para as ações de formação, no entanto, o que realmente interessa, na opinião da mesma, é, nos encontros de formação, ‘trabalhar com o prático mesmo’, opinião compartilhada com outra professora entrevistada.

Nesse sentido, foi sugerido que fossem inseridas nas formações propostas de ‘atividades práticas para trabalhar a leitura e a escrita’ já que, segundo a mesma professora, não é mais aceitável ‘alfabetizar’ usando as letras de forma isoladas ou ainda através de exercícios de prontidão. Tal percepção pode, ao mesmo tempo, estar mascarando o estímulo de práticas que podem se configurar como “antecipação da escolarização do ensino fundamental”, com a correspondente aceleração do processo de alfabetização

Para além das sugestões referentes a metodologias e a estratégias utilizadas nos encontros de formação, criticou-se a falta de apoio institucional e de acompanhamento especializado para orientar as crianças e suas famílias, uma tarefa que sobrecarrega o trabalho das professoras. Há indícios claros que os cursos de formação não conseguem ajudá-las a lidar com crianças que, por um motivo ou outro, não conseguem adaptar-se à rotina da sala de aula. Paralelamente a isso, convém lembrar que, apesar dos avanços reconhecidos individualmente, há professoras que mostram dificuldades na compreensão do papel da brincadeira como oportunidade lúdica e diversificada de alimentar, de forma envolvente, os desenvolvimentos das crianças. Há indicações, também, que reconhecem não saber, ainda, como lidar com momentos de liberdade para as participações das crianças nas atividades de sala de aula.

Há, também, sinais de incompreensão da proposta defendida durante o curso de formação, que coloca a criança como aquela que pode apontar, direta ou indiretamente, suas necessidades de aprendizagens, dando pistas das estratégias a serem desenvolvidas de modo a lhes permitir as apropriações dos conteúdos disciplinares. Em circunstâncias como essas, podemos pensar o que poderia ser mais interessante para uma criança: produzir um texto coletivo, onde o professor é o

escriba, após uma visita ao quintal ou jardim, por exemplo, ou ficar sentada em uma mesinha na turma de referência e transcrever letras do quadro para o seu caderno?

Na ampliação da problemática, mostrou-se necessário que as formações continuadas dessem conta de instrumentalizar as professoras para que pudessem dialogar com a comunidade, pois há questões bem peculiares, e delicadas, que dificultam, inclusive, a construção das identidades das crianças, às vezes, por falhas severas nos vínculos familiares. Apesar desses fatos não atingirem a maioria das famílias e das crianças, são comuns nas salas de aula e, portanto, deveriam ser merecedoras de atenção por parte de todos os envolvidos com a Educação Infantil no sentido de conhecer as dificuldades presentes no contexto educativo para compreender a realidade da comunidade da qual se faz parte.

Como possibilidade para encaminhar a questão, sugeriu-se o desenvolvimento de ações de natureza psicológica, destacando que as questões que causam fragilidade emocional prejudicam seriamente a qualidade da aprendizagem das crianças, o que não pode ser resolvido apenas com propostas de natureza metodológicas.

Evidenciou-se a compreensão que o universo infantil das crianças da comunidade atendida pela escola é bem mais amplo e, por que não dizer, mais cruelmente real, o que coloca em desvantagem propostas de ensino com base em histórias de fantasia. De acordo com essa percepção, é possível dizer que o contato dessas crianças com a “dura realidade” acontece desde muito cedo e, por mais assustador que isso seja, ela não é poupada de nenhum dos detalhes.

De uma forma ou de outra, todos os argumentos veiculados durante as entrevistas indicam a necessidade de processos de formação continuada que as ajudem a lidar com todas as potencialidades e fragilidades presentes nas salas de aula em virtude dos múltiplos universos que representam as vidas de cada uma das crianças das instituições de Educação Infantil, de modo que as auxiliem, enquanto profissionais, a trabalhar nos espaços escolares.

Diante de tantos argumentos, é importante reconhecer que planejar e colocar em prática ações de formação continuada para professores de Educação Infantil, que lhes permitam avançar qualitativamente na melhoria das práticas pedagógicas, é algo de natureza bem complexa.

Mesmo assim, observando os relatos das professoras e os argumentos por elas apresentados nos arriscamos a concordar com Imbernón (2009) ao apontar

que a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e ao contexto, o desafio está em construir uma nova cultura formativa, capaz de produzir novos processos na teoria e na prática da formação dos professores.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994
- BRASIL. CNE/CEB. PARECER 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**.
- _____. CNE/CEB. Resolução nº 05, de 07 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- _____. MEC/SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.
- FORMOSINHO, João. Formação contínua e mudança de práticas. **Atas do IX Congresso Nacional de Centros de Formação de Associação de Escolas**. Guimarães, Portugal, 3/5mai 2007, p. 67/70.
- _____. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In.: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005 p. 169 – 188.
- FORTALEZA. SME. **Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação Infantil**. Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, Eixo Educação Infantil. Fortaleza: 2013
- FREITAS, Helena Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc. v.23 n.80 Campinas set. 2002.
- GATTI, Bernardete A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 485/508.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**/ Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In.: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005 p. 107 – 115.
- KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In.: . In.: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005 p. 117 – 132.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, Loris. História, Ideias e Filosofia Básica. In.: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella. FORMAN, George. (Org.) **As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARZOLA, Norma. A formação de professores num processo de mudança da alfabetização. In.: GROSSI, Ester Pillar e BORDIN, Jussara (Org.). **Paixão de aprender**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992 p. 79 – 82.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In.: NÓVOA, António (Coor.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de Infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In.: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005 p. 133 – 167.

SAVIANI, Dermeval. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia: da regulação à implementação. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 551/568.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In.: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005 p. 203 – 211.

SOARES, Rosana Maria Cavalcanti. **A constituição do ser professor: uma análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica**. Dissertação: Mestrado. Faculdade de Educação UFC, Fortaleza, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Percurso escolar/trajetória na Educação Básica

- 1- Você fez Educação Infantil?
- 2- Onde?
- 3- Com que idade iniciou?
- 4- Que vivências marcantes tem desse período?
- 5- Onde fez o Ensino Fundamental?
- 6- Com que idade iniciou?
- 7- Quais vivências marcaram esse período de escolarização?
- 8- Enquanto aluna, como percebia o exercício da profissão de professora?

Obs.: Perguntar, somente se a situação for propícia.

Formação profissional/trajetória de formação profissional

- 1- Onde fez o Ensino Médio?
- 2- Com que idade iniciou?
- 3- Que vivências marcantes você tem desse período?
- 4- Fez graduação?
- 5- Onde? Quando?
- 6- Qual (is) curso (s)?

Obs.: Se houver feito mais de uma graduação, “repetir” o mesmo elenco de questões para cada uma delas.

- 7- Por que escolheu esse (s) curso (s)?
- 8- Teve opção?
- 9- Que acontecimentos ou eventos marcaram esse período?
- 10- Já trabalhava na época?
- 11- Teve disciplina ou disciplinas marcantes?
- 12- Teve professor ou professores marcantes?
- 13- O curso ofertou disciplinas ligadas a Educação Infantil?
- 14- Eram opcionais ou obrigatórias?
- 15- Você as fez?

- 16- Qual (is)?
- 17- Houve estágio em educação infantil?
- 18- Onde?
- 19- Que vivências marcaram esse momento?
- 20- Fez cursos de formação continuada?
- 21- Onde?
- 22- Ofertados pela instituição/rede ou por iniciativa própria?
- 23- Que vivências marcantes tem desses cursos?

Experiências profissionais/trajetória na profissão

- 1- Onde começou a trabalhar como professora?
- 2- Quando?
- 3- Foi na Educação Infantil (creche e/ou pré-escola) ou Ensino Fundamental?
- 4- Foi uma escolha?
- 5- Qual (is) acontecimentos marcaram esse período?
- 6- Como foi sua relação com os colegas de trabalho, no início da profissão?
- 7- Qual o maior desafio?

