

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções de professoras de municípios cearenses

CONTINUOUS TRAINING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: conceptions of teachers from ceará counties

Marta Suiane Barbosa Machado Gomes¹ - UECE
Romária de Menezes do Nascimento² - UECE
Giovana Maria Belém Falcão³ - UECE

RESUMO

Tendo em vista a marca feminina na docência da Educação Infantil, realidade ainda presente no Brasil, este trabalho oportunizou a escuta a mulheres sobre sua formação. Buscou-se, portanto, compreender as concepções sobre a formação continuada de quatro professoras, atuantes nos municípios de Sobral e Fortaleza, pertencentes ao estado do Ceará. A pesquisa tem abordagem qualitativa, tendo sido feito uso da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que há regularidade na oferta de formação continuada nas duas cidades, no entanto, pouca participação das professoras nas temáticas abordadas. As docentes veem a formação como uma oportunidade de refletirem sobre a prática e reconhecem o papel mediador dos formadores. Com isso concluímos que embora a formação não responda sozinha pelo atendimento às necessidades das professoras, sem ela é alargada a distância entre a Educação que se tem e a que se deseja.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Formação Continuada; Educação Infantil; Formação de mulheres

ABSTRACT

Bearing in mind the female mark in the teaching of Early Childhood Education, a reality that is still present in Brazil, this work made it possible to listen to women about their education. Therefore, we sought to understand the conceptions about the continuing education of four teachers, working in the counties of Sobral and Fortaleza, belonging to the State of Ceará. The research has a qualitative approach, using content analysis. The results show that there is regularity in the offer of continuing education in the two counties, however, little participation of teachers in the topics addressed. Teachers see training as an opportunity to reflect on practice and recognize the mediating role of trainers. Thus, we conclude that although training does not respond alone to meet the needs of teachers, without it, the distance between the education we have and the one we want is widened.

KEYWORDS: Continuing Education. Child education. Training of women.

DOI: 10.21920/recei72021722169189
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72021722169189>

¹Mestre em Educação (UECE). Graduada em Pedagogia (UFC). Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Fortaleza e superintendente escolar do Distrito de Educação 5, pertencente à Secretaria Municipal de Educação. E-mail: marta.suiane@aluno.uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9797-8264>.

²Mestre em Educação (UECE). Graduada em Pedagogia (UVA). Professora da Educação Infantil na Rede Pública do município de Sobral/Ce. E-mail: romariamenezes1108@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5247-1889>.

³Doutora em Educação (UECE). Professora Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas/UECE). E-mail: giovana.falcao@uece.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute a formação docente, de forma específica a formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil, no estado do Ceará. O termo professoras é adotado neste estudo com o intuito de demarcar o gênero das profissionais investigadas, coincidente com a realidade educacional brasileira, em que a ampla maioria dos profissionais que atuam na Educação, e sobretudo na Educação Infantil, são mulheres (SAPAROLLI, 1997; SOUSA, 2015; COSTA, 2017).

Nosso objetivo é identificar as concepções sobre a formação continuada de professoras da Educação Infantil, atuantes nos municípios de Sobral e Fortaleza, pertencentes ao estado do Ceará. O interesse em pesquisar professoras que atuam na primeira etapa da educação básica e sua formação decorre da constatação de que ainda há predominância feminina entre os docentes no ensino de crianças de 0 a 5 anos, embora partilhemos da defesa de que os homens também possam encontrar e ocupar, cada vez mais, seu espaço de atuação neste nível educacional.

Quanto às mulheres, consideramos essencial o papel que desempenham em seus contextos de trabalho, pela potência e força de seu discurso. Isto nos levou ao interesse de escutarmos algumas delas, que têm representado maior parte do público-alvo das propostas de formação, importando saber sobre suas concepções a respeito da formação continuada que têm vivenciado em seus locais de atuação, afinal os sentidos que atribuem à formação reverberam em suas práticas docentes.

A escolha dos municípios investigados se deu em razão de seu protagonismo no cenário estadual. O município de Fortaleza por ser a capital do estado do Ceará, estando entre as maiores redes públicas municipais do País⁴, e o município de Sobral por ser referência para outros municípios na área educacional, especialmente, por sua política de alfabetização, responsável pela obtenção de desempenho acima da média nacional nas avaliações externas do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Ceará (SPAECE)⁵. Além disso, a escolha se deu por serem, essas cidades, os espaços de atuação profissional das pesquisadoras, o que se acredita ser um elemento que contribuiu com a análise dos dados obtidos.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e assume uma perspectiva descritivo-exploratória. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritivo-exploratória é caracterizada pela descrição das características de determinadas populações ou fenômenos, com o objetivo de aprofundar o conhecimento da realidade. Como técnica de análise de dados, optou-se pela análise de conteúdo segundo Minayo (2016).

O trabalho se organiza trazendo inicialmente uma discussão sobre a marca feminina na Educação Infantil, explicitando alguns aspectos históricos que esclarecem as razões por trás da predominância feminina na docência, especialmente na primeira etapa da Educação Básica. Adiante, trazemos reflexões acerca da formação continuada à luz de autores como Imbernón

⁴ Notícia vinculada no Canal Educação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza evidencia que o Município é a quarta maior Rede de Ensino entre as capitais brasileiras (antecedida por São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus) em número de matrículas de escolarização, e primeira do Nordeste, representando 27,8%. Dos números do Censo Escolar 2019, a referida rede totalizou 220.420 alunos matriculados. Notícia disponível em: <http://educacao.fortaleza.ce.gov.br/index.php/sistemas/informes?layout=edit&id=76>

⁵ Em documentário realizado pela Burity Filmes, noticiado no Programa Fantástico da Rede Globo de Televisão, intitulado Educação. Doc e que resultou em publicação com o mesmo título (EDUCAÇÃO.DOC, 2014), a cidade de Sobral apareceu como destaque no combate à evasão docente, assim como a escola CAIC Raimundo Pimentel Gomes, que foi a melhor escola do Ceará, com índice 8 no IDEB de 2011, dois pontos acima da média projetada pelo Ministério da Educação para 2021.

(2011), Lima (2001) e André (2009), seguido do percurso metodológico utilizado na investigação, que apresenta as mulheres, sujeitos de nossa investigação.

A discussão prossegue com a caracterização dos municípios de Sobral e Fortaleza, especialmente no que concerne à oferta de formação continuada por suas respectivas Secretarias de Educação. Por fim, foram analisadas as concepções das professoras investigadas, que realizaram importantes considerações sobre a formação continuada nos municípios em que atuam, seguidas das considerações finais.

MULHERES, PROFESSORAS: a predominância feminina na educação infantil e a importância da escuta a essas profissionais

As características de uma sociedade marcadamente patriarcal, em que a maioria das funções sociais de relevância só podiam ser desempenhadas pelo sexo masculino, ficando a cargo da mulher o cuidado dos filhos e das atividades domésticas, realçam as desigualdades entre os homens e as mulheres. É fato que esta realidade está em transição e que a luta por espaço na sociedade e no contexto de trabalho tem acompanhado as mulheres por muitos anos. Batalha esta que já garantiu significativos avanços, o que é visível, atualmente, pela destacada atuação feminina nas diferentes áreas, muitas desempenhando funções de alta complexidade, com cargos de relevância inclusive na política, espaço de atuação de notável predominância masculina.

Como dito, as mulheres têm ocupado significativos espaços nos contextos de trabalho e o campo educacional, especialmente a Educação Infantil, é por excelência, um locus de atuação com inegável predominância feminina. Convém, portanto, que se reflita sobre as razões pelas quais a docência é tão fortemente vinculada à figura da mulher, que tem, ao longo da história, dado provas de sua competência na árdua tarefa de educar, mas também no desempenho de outras atividades profissionais.

Saparolli (1997) enumera algumas razões pelas quais, no decorrer da história, a docência representou uma função desempenhada prioritariamente por mulheres: 1) a atividade docente historicamente foi uma função de pouco prestígio ocupacional, associada a baixos salários que afastavam os homens; 2) o magistério poderia, com maior facilidade ser conciliada com o cuidado dos filhos e com o trabalho doméstico; 3) Escassez de alternativas de trabalho feminino até o final da década de 30; 4) Correntes de pensamento que defendiam diferenças naturais entre os sexos, de forma que somente às mulheres era atribuída a capacidade de socializar crianças; 5) O sentido de vocação atribuído ao ensino.

Costa (2017) também contextualiza historicamente a docência, atitude essencial para que se compreenda o fato de que essa atividade, especialmente na Educação Infantil, esteve atrelada às qualidades pessoais da professora, que se sobrepunham aos aspectos profissionais, pois o “mito da maternidade”, da mulher como educadora nata, manteve-se por muitas gerações, estereotipando o perfil de quem atua na primeira etapa da Educação Básica.

Facci (2004) explica que, ao logo da história, a formação dos professores que atuam neste nível de ensino sempre foi muito carente, associada a conhecimentos maternos e com forte predominância feminina, não havendo nem mesmo a exigência de formação superior.

[...] circula, muitas vezes entre educadores que é muito mais importante ser passivo, cordato, amoroso, do que ter uma formação profissional. Tal visão romântica e idealista do professor traz como consequência a reprodução da alienação da vida cotidiana e uma desqualificação do trabalho docente. (FACCI, 2004, p. 26).

O trecho acima explicitado dialoga com uma realidade do trabalho docente que é injusta e que reside no fato de que, em geral, as professoras da Educação Infantil são consideradas por seus próprios pares, que atuam em outros níveis de ensino, como profissionais menos preparadas ou que desempenham um trabalho mais fácil, pois para muitos, atuar neste ensino requer apenas ‘gostar de crianças’.

Reside ainda, mesmo entre professoras que atuam na Educação Infantil, uma hiper valorização da dimensão do cuidado em detrimento da perspectiva educacional, e uma compreensão construída culturalmente que somente mulheres podem desempenhar com êxito a função docente nesta etapa da Educação Básica. Para evidenciar este aspecto, apresentamos um trecho do depoimento pessoal de Sousa (2015), homem e educador infantil, que no trabalho intitulado “Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?”, apresenta os desafios que encontrou em sua inserção profissional nesta etapa de ensino.

...tive uma experiência de professor substituto numa escola da Rede Pública Municipal de Fortaleza onde convivi, paralelamente, com a receptividade admirada e cortês de algumas professoras e a aversão de outras. As primeiras se aproximavam afirmando ser bom ter homens se interessando pela educação infantil. Já as últimas pediam desculpas por não concordarem com as colegas e diziam com veemência que não confiariam deixar as ‘suas’ crianças aos cuidados de um homem (SOUSA, 2015, p. 13).

Como profissionais e pesquisadoras da Educação Infantil, sabemos que esta concepção de que somente mulheres podem atuar no ensino de crianças de 0 a 5 anos precisa ser fortemente desmistificada, pois é fato que em ambos os sexos reside a capacidade de atuar nesta etapa de ensino e de formar-se para melhor desempenhar esta atuação.

Chamamos atenção, ainda, para a complexidade do trabalho docente em qualquer nível educacional, e na Educação Infantil ainda mais, pelo fato de que há muitas especificidades nesta etapa relacionadas à dupla dimensão que a envolve: cuidar e educar.

Oliveira-Formosinho (2002) realiza esta análise ao argumentar que o trabalho no ensino de crianças menores de 6 anos se diferencia do que é realizado em outras etapas, devido às características específicas das crianças pequenas: globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. Não que nas outras estas características deixem completamente de existir, mas, na Educação Infantil, elas são mais latentes e influem diretamente no exercício profissional das professoras.

Haddad (1991) contribui com a discussão acerca da depreciação do trabalho da educadora infantil, ao destacar que, principalmente, no trabalho voltado aos bebês e às crianças até os três anos de idade, nas instituições de atendimento em período integral, predominava a ideia de que a creche e suas profissionais exerciam a função de substitutas da família e da mãe, sendo que grande parte das pessoas responsáveis pelas crianças nas creches e também em pré-escolas não contavam com formação profissional adequada para a função que deveriam exercer, que envolve, além do cuidado, a educação delas em espaços coletivos.

Facci (2004) assegura que, por haver uma forte predominância feminina entre os profissionais que atuam na Educação Infantil, a questão de gênero pode ter contribuído para a desprofissionalização do magistério, uma vez que, mesmo na atualidade, as professoras são valorizadas pelo aspecto afetivo, no relacionamento com os alunos, e não pela possibilidade de ensinar. Embora se reconheça a importância do papel afetivo em qualquer relação educativa, defende-se, assim como a autora, o rompimento desta concepção maternalista relacionada à esta etapa do ensino.

Sobre isso ela advoga, e também nós, que a mulher, que tem a docência como profissão, necessita de uma formação que rompa com os estereótipos de que a professora é uma ‘segunda mãe’ e a escola ‘um segundo lar’, pois reconhecemos a potencialidade feminina para desempenhar a complexa tarefa de educar, mas que para isso, seja valorizada como profissional e que tenha uma formação condizente com a função assumida, sendo importante a escuta sobre as expectativas das docentes em relação à sua formação, intento que esse trabalho busca cumprir.

Eleger como objeto de estudo a formação direcionada especificamente a profissionais que atuam na Educação Infantil representa consideração às especificidades dessa etapa educacional e à sua essencialidade para o desenvolvimento infantil. Além disso, representa visibilidade às mulheres, professoras que atuam nesse nível educacional e reconhecimento do papel social que desempenham na vida de tantas crianças, pois a teoria que versa sobre a Educação Infantil evidencia que as experiências vividas na infância repercutem por toda a vida.

Realizar uma pesquisa que visa oportunizar a escuta a mulheres que são professoras, sobre sua formação, significa atribuir importância a elas, significa comunhão com a defesa realizada por (TARDIF, 2014, p. 238), quando diz que “se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa”. Esse autor demonstra que, muitas vezes, a pesquisa universitária sobre o ensino é produzida em benefício dos próprios pesquisadores, quase sempre excluindo os professores de profissão ou menosprezando-os. Intenciona-se que esse estudo caminhe na contramão dessa crítica, ao reconhecer que as mulheres professoras têm muito a dizer, que são sujeitos de sua formação e do trabalho que desenvolvem e que suas percepções sobre esses processos são importantes e merecem ser contemplados.

Ainda sobre o diálogo que precisa acontecer entre a pesquisa e a prática docente na Educação Infantil, Oliveira (1994) defende que essa relação precisa acontecer de forma cada vez mais estreita.

Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas realizadas pela Universidade devem ser confrontados com aqueles construídos pelos educadores em sua experiência de vida e sua formação profissional. Daí que atividades de assessoria e formas de pesquisa participativa entre universidades e educadores de creches e pré-escolas podem constituir modalidade extremamente rica de formação e aperfeiçoamento profissional, desde que haja respeito e autonomia de ambas as partes (OLIVEIRA, 1994, p. 66).

Esse trabalho comunga com Tardif (2014) quando diz que é preciso “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento e que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional” (p. 240).

Considerou-se, portanto, indispensável ao estudo realizar considerações sobre as propostas de formação continuada oferecidas pelas secretarias de educação dos municípios de Fortaleza e Sobral, mas que essas considerações fossem realizadas pela ótica das professoras a quem essas propostas se destinam, como uma atitude de reconhecimento da importância dessas mulheres como sujeitos e profissionais de uma etapa educacional que precisa cada vez mais ser considerada em sua essencialidade.

No tópico a seguir, discutiremos a formação continuada como um espaço de desenvolvimento profissional das educadoras infantis, destacando o quão imprescindível é a realização de estudos, que, como esse, conferem protagonismo às professoras da Educação Infantil, etapa que precisa crescer em visibilidade, reconhecimento e qualidade, e isto passa, inegavelmente, pela formação adequada dos profissionais que nela atuam.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO, TROCA DE EXPERIÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS

Ao considerar as diferentes fases da formação de professoras⁶, este trabalho elegeu como foco a formação continuada, aquela em que se dá o processo de consolidação dos conhecimentos profissionais, compreendida aqui na perspectiva do desenvolvimento profissional, definido por Francisco Imbernón como:

[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2009, p. 45).

Em síntese, o pesquisador espanhol define o desenvolvimento profissional como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o intuito de elevar a qualidade docente. Também, que a melhoria da formação envolve a de outros fatores relacionados às docentes, como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho e legislação trabalhista, pois estes fatores repercutem não só no desenvolvimento da profissão, mas também no desenvolvimento pessoal e identidade docente.

Como complementação a esta definição, trazemos uma autora brasileira, Lima (2001), que, assim como Imbernón, discute a formação continuada, utilizando expressão correspondente, a saber, formação contínua e definindo-a como a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.⁷

Tendo Lima (2001) chamado a atenção para a articulação entre teoria e prática, oportunizada pela formação contínua, Imbernón (2011) também destaca que a formação tem como base a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir um revisitar das teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, permitindo que a docente realize um processo de autoavaliação que orienta seu trabalho. Neste sentido, o autor afirma que:

A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentos subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente (p. 51).

⁶ Tardif (2014) situa a formação profissional como um *continuum*, que perpassa por toda a carreira docente. O autor identifica quatro fases de formação para a profissão docente que são cronologicamente distintas e que abrangem conhecimentos e competências diferenciadas: a formação da professora começa antes mesmo de seu ingresso em uma universidade, inicia-se em sua própria formação escolar, através do exemplo dos professores que teve na infância e ao longo da vida; continua com sua formação universitária inicial; encontra características novas por ocasião do seu ingresso na profissão e primeiros anos de atividade docente; alcançando sua plenitude no decorrer da vida.

⁷ O conceito de Lima (2001) significa a prática refletida e transformadora, e se apoia no significado atribuído por Pimenta (1998, p. 169): “Isso significa definir o trabalho do professor como intelectual e não como um técnico executor.”

Formosinho (2009), por sua vez, aponta a formação continuada como um dos fatores de diferenciação entre os professores⁸, uma vez que é inegável a existência de variadas oportunidades de ampliar o conhecimento, distintas vontades de educar-se permanentemente e diversificados aproveitamentos das oportunidades de formação.

Ao retornarmos às reflexões de Imbernón (2011), percebemos o abandono do conceito de formação como mera atualização científica, didática e psicopedagógica e sobre a adoção de um conceito que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Esse conceito parte da afirmação de que “o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (p. 51).

Sobre isso, o autor explicita que ao ser privilegiada uma concepção de professora, que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional está centrado nas atividades em sala de aula. Nessa perspectiva, ele é orientado para a disciplina, os métodos e as técnicas de ensino. Por outro lado, ao ser privilegiado uma concepção de professora como uma profissional crítico-reflexiva, a docente é orientada para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulações de projetos, sejam eles profissionais, sociais ou educativos.

O mesmo autor acrescenta que a complexidade social e formativa da profissão faz com que a docência e a formação também se tornem mais desafiantes, pois precisam superar o interesse estritamente técnico aplicado ao conhecimento profissional, posto que a professora, na perspectiva tecnicista, se converte em instrumento mecânico e isolado de reprodução, dotada de competências apenas técnicas. Nesse âmbito Imbernón (2011) assevera que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância (p. 55).

A perspectiva trazida pelo autor nos leva a refletir sobre a importância de cada um dos modelos de formação, com ênfase na proposição ao professor de conhecimentos e habilidades ancorados na investigação, pensamento e reflexão sobre a prática docente, a educação e a própria realidade social.

Ainda tratando da formação continuada em serviço, faz-se mister fazermos referência à figura e ao papel do professor formador⁹. Segundo Nunes e Nunes (2013, p. 93), “a tarefa do formador não é fácil”, pois passa pela capacidade de conhecimento, análise e domínio de questões referentes ao trabalho docente em sala de aula e na escola. Os autores ainda destacam que a tarefa deste profissional precisa ser revista, posto que as discussões sobre a formação estão

⁸ Segundo Formosinho (2009, p. 47), os fatores que atuam na diferenciação entre os professores são: diferenças naturais (diversidade de capacidades, interesses, motivações e personalidade de cada um); diferenças de disponibilidade e empenhamento; diferenças no ciclo de vida profissional ou maturidade profissional e diferenças relacionadas à formação contínua.

⁹ Embora a questão de gênero tenha sido trazida neste trabalho no que se refere às professoras que atuam na Educação Infantil, este não foi um elemento considerado em relação aos professores formadores, portanto, o termo formadores, no decorrer do texto, faz referência aos diferentes gêneros.

avanzando e ressaltam que os professores formadores também devem estar inseridos em um processo de desenvolvimento docente.

Para Nunes e Nunes (2013), o formador de professoras é aquele que desenvolve seu papel no cenário da escola, Secretaria de Educação, Centros, Institutos e Escolas Normais. Os mesmos autores indicam a necessidade de que esses profissionais trabalhem em grupos, compartilhando suas ideias, experiências, sentimentos com seus pares, de forma que melhor possam atuar junto aos professores no seio das instituições educacionais.

Para André (2009), o campo de estudos da formação continuada de professores é atraente, haja visto a crescente produção científica sobre temas relacionados ao trabalho docente e à formação. Neste sentido, explicita que olhar a qualificação docente contínua permite enxergar como está a formação dos professores, inclusive a inicial, a qualidade do trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Embora a formação continuada represente um importante elemento para a educação, André (2009) destaca que a formação dos professores e a prática na sala de aula não podem responder a todos os problemas da Educação.

A autora interpõe que, fora do tecnicismo e do racionalismo que envolve suas práticas, a professora precisa pensar a educação, a quem ela serve, e pensar na concepção que adota para sua prática diária em sala. Neste âmbito, destaca que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado que se dá ao longo da vida, e que se relaciona com processos intencionais e planejados que possibilitam mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Tendo sido explicitada a compreensão que construímos acerca da formação continuada, a partir da teoria estudada, no tópico a seguir adentraremos na apresentação da metodologia de nossa investigação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DAS MULHERES PROFESSORAS, SUJEITOS DA PESQUISA

Compreende-se a metodologia de uma investigação, a partir das considerações realizadas por Minayo (2011), como um processo que precisa envolver, além da descrição dos métodos e técnicas utilizados na pesquisa, a adequada integração entre estes métodos e os objetivos pretendidos.

Esta seção contempla, portanto, a explicitação do percurso metodológico percorrido nessa análise, que, como já mencionado, objetivava alcançar as concepções das professoras de Fortaleza e Sobral sobre a formação continuada recebida de suas respectivas Secretarias de Educação.

A abordagem selecionada para esse estudo é qualitativa. Segundo Stake a denominação “qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p. 21). A escolha se deu por considerar-se que esta abordagem é a mais apropriada para a análise pretendida, uma vez que o que se propõe é compreender concepções docentes de mulheres atuantes na Educação Infantil.

O cenário do estudo são os municípios de Sobral e Fortaleza, locais onde atuam profissionalmente as professoras investigadas e também as pesquisadoras.

Os sujeitos participantes são quatro mulheres, professoras dos referidos municípios: duas que atuam na cidade de Fortaleza e duas que atuam na cidade de Sobral. A fim de diversificar a

análise pretendida, foram selecionadas em cada município, uma professora que atuasse na creche e outra, na pré-escola¹⁰.

Como procedimentos éticos da investigação, solicitamos às professoras a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que explicitava os propósitos da investigação e assegurava a confidencialidade¹¹ das informações prestadas, portanto, para assegurar que as professoras tivessem sua identidade preservada, substituímos seus verdadeiros nomes pelo de flores. A escolha objetiva demarcar a feminilidade do estudo, elaborado por mulheres e que contou com elas como sujeitos da pesquisa. As flores servem, ainda, como uma homenagem e reconhecimento às profissionais pelas informações concedidas que foram essenciais à realização da investigação.

O instrumento para coleta de dados, aplicado às professoras Jasmim, Margarida, Rosa e Tulipa foi um questionário que continha questões fechadas, com o objetivo de identificar as características das profissionais investigadas, como local e tempo de atuação no município, e questões abertas, para adentrar em suas concepções sobre a formação continuada recebida. Também fez parte da coleta de dados a observação documental da legislação dos dois municípios, no que concerne à oferta de formação continuada aos profissionais da educação. A análise possibilitou identificar semelhanças e divergências entre as concepções apresentadas pelas professoras e as propostas de formação previstas pelas Secretarias de Educação.

Como parte integrante da metodologia da investigação, apresenta-se a caracterização das mulheres, sujeitos da pesquisa¹²:

A professora Jasmim é docente do município de Fortaleza, atua na creche, no Infantil III, tem 32 anos, possui especialização, 8 anos de docência, sendo seis anos na Educação Infantil. Nesta cidade, a docente atua há um ano e onze meses.

A professora Margarida atua na pré-escola do município de Fortaleza, tem 31 anos e possui especialização em Educação Infantil. Tem vínculo profissional com o município há dez anos, sendo que, durante oito anos, atuou como assistente de Educação Infantil e depois como professora titular.

A professora Rosa é docente em uma creche do município de Sobral. Ela está lotada especificamente no Infantil III, tem 33 anos, é pedagoga e atua há dois anos, nesta cidade, como professora temporária, o que corresponde também à sua experiência como titular da sala de aula.

A professora Tulipa atua em uma pré-escola do município de Sobral, tem 26 anos, trabalha na Educação Infantil há oito anos, quatro deles na referida cidade. É professora concursada da rede. Pedagoga, com especialização em psicopedagogia clínica e institucional, estando lotada, no período de realização do estudo, no Infantil V.

Conforme defendido por Minayo (2011), a análise de dados da pesquisa qualitativa tem como foco a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado e deve caminhar na perspectiva de contemplar tanto a singularidade, como a diversidade de opiniões. O procedimento metodológico adotado na pesquisa, em

¹⁰ Segundo o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) a Educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. Em seu Art. 30 destaca que a educação infantil será oferecida em creches ou entidades equivalentes para crianças de até três anos ou em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

¹¹ Bell (2008) explica a diferença entre confidencialidade e anonimato. A confidencialidade garante que os sujeitos não serão identificados ou que não serão apresentados de forma identificável, enquanto o anonimato é uma promessa de que nem o pesquisador será capaz de dizer quais respostas vêm de determinado entrevistado.

¹² Destaca-se que as informações referentes às professoras, tais como idade e turma em que atuam, refere-se ao período em que a pesquisa foi realizada, primeiro semestre de 2020.

correspondência às distintas fases de coleta, foi a análise de conteúdo a partir da descrição realizada por Minayo (2011), que em concordância com a proposta da autora, contou com as seguintes fases: categorização, inferência, descrição e interpretação. A ordem desta análise não é rígida e pode ser definida de acordo com a natureza da pesquisa e a preferência do pesquisador. A sequência de ações adotada para efeitos deste estudo segue descrita abaixo:

1. **Categorização:** Decomposição do material analisado em partes, de acordo com as principais informações obtidas por meio dos questionários respondidos pelas professoras investigadas. Definição das categorias centrais a serem analisadas, a partir das repostas obtidas, para posterior distribuição dos achados entre a categoria que com ele melhor se relaciona.

2. **Descrição:** Apresentação dos resultados obtidos após a categorização.

3. **Inferência:** Inferir sobre os resultados obtidos a partir das premissas aceitas pelos pesquisadores.

4. **Interpretação:** Discussão sobre os resultados obtidos, considerando a fundamentação teórica adotada.

O questionário aplicado às professoras contou com nove questões fechadas para identificar características gerais sobre as docentes (nome, idade, formação), local de atuação (creche ou pré-escola), tempo de trabalho no município e na Educação Infantil. As questões abertas, para identificação das concepções das professoras sobre a formação, contaram igualmente com nove questões que visavam identificar que tipo de formação continuada as docentes recebiam em seu município, a frequência desta formação, os principais temas e atividades abordados e se as professoras participavam desta escolha. Também, se elas consideravam que a formação recebida contribuía para sua atuação profissional, e como aplicavam estes conhecimentos em sala de aula.

Além disso, nos interessou saber se a formação recebida pela Secretaria atendia às necessidades surgidas na prática docente destas profissionais, qual o papel do formador nos encontros formativos e se além da formação ofertada pelo município, as professoras participavam de outras, quais eram e com que frequência.

As referidas questões foram organizadas em categorias, atendendo ao princípio estabelecido por Minayo (2011) para análise dos dados. Portanto, a discussão trazida na seção que trata sobre as concepções das professoras nos diferentes municípios, contempla três categorias, a saber: 1. Periodicidade, organização das temáticas e atividades desenvolvidas na formação; 2. A contribuição da formação e o papel do formador; 3. A diversificação da formação.

Nas seções seguintes, adentraremos nas características da formação continuada, segundo as regulamentações vigentes nos municípios de Fortaleza e Sobral, que servirão como subsídio para a análise das concepções apresentadas pelas professoras em seguida.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FORTALEZA

O município de Fortaleza, capital do estado do Ceará, responde atualmente pelo maior percentual de matrícula do estado, sendo ainda, uma das maiores redes de educação do país. Embora tendo permanecido por alguns anos entre os municípios com menor desempenho em avaliações externas, teve, a partir do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), melhoria

em seus indicadores educacionais.¹³ A ampliação do atendimento em tempo integral e os investimentos empreendidos na formação de professores e gestores, que têm sido selecionados por mérito, evitando-se interferências político-partidárias, tem conferido progresso à educação municipal.

Cabe destacar, inclusive, que o município de Sobral serviu de modelo e inspiração para a implantação de melhorias que viessem a qualificar as rotinas pedagógicas do município de Fortaleza, portanto, existe uma parceria firmada entre essas cidades contemplados nesse estudo.

A formação continuada em Fortaleza, não só a voltada às profissionais da Educação Infantil, mas a todos os profissionais da rede, é regulamentada pela Portaria nº 204/2014 da Secretaria Municipal de Educação (SME), que estabelece as seguintes diretrizes para a realização de formação continuada:

Art. 1º A formação continuada de professores é processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Art. 2º- A formação continuada será ofertada no decorrer do ano letivo, nas modalidades presencial e/ou à distância, sempre respeitando o período de férias coletivas dos profissionais da educação.

Art. 3º- A participação dos profissionais da educação nos eventos de formação continuada oferecidos pela SME será obrigatória e considerada uma atribuição inerente ao exercício das atividades educacionais.

Art. 4º- A carga horária da formação continuada será previamente estabelecida por esta Secretaria e será contabilizada para efeito de certificação, ficando a sua emissão vinculada à carga horária mínima de participação do cursista no curso - 75%.

Parágrafo Único - Os certificados dos cursos e capacitações da formação continuada serão passíveis de aproveitamento para fins de progressões e promoções nos termos da Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007, que instituiu o Plano de Cargos, Carreiras e Salário do Magistério do Município de Fortaleza - PCCS/Educação.

As diretrizes previstas na Portaria nº 204/2014 evidenciam que existe reconhecimento, por parte da administração pública municipal, da importância da formação continuada para a prática docente, tendo em vista o estabelecimento de sua obrigatoriedade para os profissionais da rede, independentemente do nível em que atuam: Educação Infantil ou Ensino Fundamental, certificação e utilização da formação para progressão funcional.

As referidas formações, tanto as realizadas nos Polos de Formação¹⁴, nos respectivos Distritos de Educação¹⁵, como as promovidas na própria escola pela Coordenação Pedagógica, recebem suporte e supervisão de técnica(o)s formadora(e)s. A estes profissionais é delegada a responsabilidade de identificar os temas que se configuram como necessários ao estudo das

¹³Notícia vinculada no Jornal Diário do Nordeste, em 17 de setembro de 2020, aponta as escolas do Ceará como sendo as melhores do Brasil, conforme nota alcançada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A reportagem menciona a elevação dos indicadores na capital do estado e faz referência à Escola Municipal Edith Braga, que registrou, na ocasião, o melhor índice do Ideb na rede municipal do 1º ao 5º ano, com nota 7,4. Notícia disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/educalab/o-que-faz-as-escolas-do-ceara-serem-as-melhores-do-brasil-segundo-o-ideb-1.2989698>

¹⁴Os polos de formação são espaços cedidos por alguma instituição, ou alugados pela Secretaria de Educação de Fortaleza para realização das formações.

¹⁵Os Distritos de Educação, vinculados à Secretaria Municipal de Educação, são territorialmente divididos pela administração municipal e a eles corresponde determinada quantidade de escolas. Na cidade de Fortaleza há 6 Distritos de Educação.

professoras, de ministrar a formação aos coordenadores pedagógicos e docentes, além de acompanharem, nas próprias escolas, a incorporação dos estudos às aulas ministradas.

A FORMAÇÃO CONTINUADA PROPOSTA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SOBRAL

A cidade de Sobral ocupa posição de destaque no cenário da educação nacional em razão dos resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, em 2017, alcançou a nota 9,1¹⁶ nos anos iniciais do ensino fundamental.

Calil e André (2014), ao discorrerem sobre a formação continuada nesse município, enfatizam que as políticas de educação sobralenses acompanharam as necessidades de mudança educacional, com destaque para a prática de formação continuada tanto para a equipe gestora quanto para os professores iniciantes e mais experientes.

Calil e André (2014) situam algumas mudanças importantes que alavancaram os resultados do sistema educativo municipal de Sobral. A primeira delas é a mudança no papel dos diretores que passaram a assumir o gerenciamento administrativo, financeiro e pedagógico nas escolas, os investimentos nas formações e conhecimentos relacionados ao Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC. Seguindo as exigências da rede, além do 1º e 2º anos, passou-se a exigir melhor nível de aprendizagem para os alunos do 3º ao 5º ano, ampliando a formação continuada e a premiação destas séries.

Segundo as autoras, as modificações também atingiram as práticas de sala de aula, na rotina e na didática do professor. Foi criada a Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM)¹⁷ em 2006. Conforme apontam Calil e André (2014), a formação oferecida pela referida escola contempla todos os níveis de ensino seguindo os objetivos da Secretaria de Educação do município.

São formações presenciais¹⁸ que ocorrem, mensalmente, fora do ambiente escolar. De acordo com os dados produzidos pela pesquisa de Calil e André (2014), através da formação, os professores aprendem novas estratégias de ensino que os tornam mais aptos a desenvolver com eficiência o seu trabalho. Além disso, nas formações são dadas sugestões de rotinas que orientam o trabalho diário dos docentes.

Atualmente, a Escola de Formação além de oferecer formação para os profissionais do magistério, oferece também para os gestores da escola da rede, e por isso passou a se chamar Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE).

Os professores formadores, conforme as referidas autoras, realizam visitas às unidades de ensino para observar a prática das atividades orientadas no encontro de formação mensal, sendo que o foco da formação visa atender às demandas e solicitações dos professores.

¹⁶Informação disponível no site: <<https://www.gove.digital/outras-tematicas/sobral-boa-pratica-educacional/>>. A reportagem intitulada Como alavancar a qualidade da educação municipal em um cenário de recursos reduzidos? Um olhar para o caso de Sobral ilustra os avanços da rede, principalmente a partir dos índices do IDEB.

¹⁷Informação retirada do Blog da ESFAPEGE, disponível no endereço: <<http://esfapege.blogspot.com/>>.

¹⁸Acontecem, geralmente no Centro de Convenções do município ou em outros espaços como na brinquedoteca e no planetário, espaços amplos e que bem alocam os participantes das formações.

CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Após nos debruçarmos sobre os dados fornecidos pelas professoras, sujeitos da pesquisa, nos detivemos a organizá-los para a análise, a partir dos procedimentos definidos por Minayo (2011) para a análise de conteúdo. Apresentamos abaixo as três categorias analíticas deste estudo que são, primeiramente, periodicidade da formação, organização das temáticas e atividades desenvolvidas na formação. Em seguida, a contribuição da formação e o papel do formador e, por último, diversificação da formação continuada das professoras.

Periodicidade da formação, organização das temáticas e atividades desenvolvidas na formação

Perguntamos às participantes da pesquisa sobre a periodicidade das formações que recebem. A professora Jasmim, que atua em uma creche de Fortaleza, afirmou que recebe formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal, e que esta acontece uma vez por mês, especificamente na terceira semana durante o período da manhã.¹⁹

A professora Margarida, por sua vez, docente da pré-escola, relatou que participa de duas formações mensais, uma que acontece no polo de formação e outra na própria instituição onde atua. O relato da professora Margarida demonstra que a proposta de formação que ocorre em Fortaleza é subsidiada também na escola.

Para entender como acontecem as formações nos municípios, procuramos saber se há participação das professoras na seleção das temáticas a serem abordadas nos encontros. Segundo a professora Jasmim, ela não participa desse processo de escolha.

Ao ser questionada sobre as atividades realizadas durante a formação, a professora relatou que o encontro envolve estudos de trechos de livros, momento em que normalmente se realiza a leitura e o debate de uma parte do texto em grupo. Em seguida, outros tópicos são discutidos em grupos menores e compartilhados posteriormente para o grupo maior. Relatou que sempre ocorre a troca de experiências, sendo em forma de apresentações de alguns professores convidados ou durante os debates. Relatou que é realizada uma pequena avaliação da formação ao fim da manhã, momento em que os docentes escrevem sobre o que aprenderam durante o encontro.

A descrição que a professora faz da formação que recebe no município de Fortaleza revela a diversidade de atividades promovidas e nos remete ao que cita Imbernón (2011) ao tratar dos inúmeros enfoques a que a formação do professor está relacionada, do aspecto prático e técnico até o reflexivo.

Segundo a professora Margarida, ela participa da seleção das temáticas da formação ocorrida na própria instituição, mas não mencionou contribuir para a escolha da temática da formação geral, recebida no Polo de formação.

Entendemos como essencial uma formação de professores pensada e sistematizada a partir das necessidades formativas dos docentes. Isso implica a devida atenção e valorização que devem ser dadas ao professor e que se materializam no atendimento às suas demandas, na escuta de suas angústias e anseios advindos não só do espaço da sala de aula. Isto quer dizer que não podemos considerar o trabalho dos educadores sem contextualizá-lo em um universo mais

¹⁹ No município de Fortaleza, as professoras são distribuídas em turmas de formação, de acordo com a série em que atuam, portanto contemplamos aqui o horário indicado pela professora Jasmim, o que não significa que todas as professoras da rede recebem formação neste mesmo dia e horário.

amplo, que envolve suas condições reais de vida e sobrevivência, pois entendemos que estas variáveis interferem na forma como os docentes organizam seu trabalho.

Quando a formação é voltada às mulheres, a escuta dos desafios cotidianos que enfrentam, pela condição de jornada de trabalho ampliada, tendo em vista que muitas delas também são mães e donas de casa, algumas até arrimo de família, representa que não se é alheio às suas dificuldades.

O relato da professora Margarida nos instiga à investigação da proposta de formação que se dá no espaço da escola, pois o fato de que pode sugerir e participar das temáticas de formação nos faz inferir que existe, nesse espaço, uma maior partilha de ideias, experiências e sentimentos. Também pelo fato de que a formação se dá com o grupo com o qual se convive diariamente na instituição, situação diferente da que ocorre no Polo de formação, que acolhe professoras de diferentes instituições.

Se por um lado a partilha com professoras de diferentes contextos é enriquecedora, por outro lado a formação oferecida na própria instituição faz emergir questões específicas daquele local de trabalho e que importa serem objeto de reflexão por parte das docentes.

Quanto aos aspectos deste tópico, vejamos o que dizem as professoras de Sobral:

A professora Rosa que atua em uma creche municipal, relatou que recebe formação oferecida pelo município, inclusive, mencionou a Escola de Formação, entidade responsável pela realização das formações para professores e gestores locais.

A educadora Tulipa, professora da pré-escola, relatou que recebe formação específica, de acordo com a turma da Educação Infantil em que atua, e acrescentou que a formação é realizada pela Escola de Formação permanente dos professores e gestores do município.

Quando questionada se participa da escolha das temáticas desenvolvidas na formação, a professora Rosa destacou que não participa diretamente, mas que a Escola de Formação entrega, ao final de cada encontro, um pequeno formulário com questões avaliativas referentes à formação, solicitando sugestões de temas para as formações subsequentes.

Embora a experiência de formação na escola não tenha sido aprofundada no relato da professora do município de Fortaleza, é notório que a experiência de Fortaleza difere da formação do município de Sobral, pois nesta cidade não há relatos de formação na instituição em que as professoras atuam. E, no caso de Sobral, diferente do que foi apontado pelas professoras de Fortaleza, é solicitado, de forma escrita, ao fim das formações, a avaliação do encontro e as sugestões de temáticas para as formações subsequentes.

Sobre o tipo de atividades propostas na formação, a professora Rosa salienta que são atividades voltadas para a didática, em que são sugeridas atividades/práticas de ensino relacionadas ao material didático dos alunos.

Ao dar ênfase ao uso do trabalho com o material didático, a participante da pesquisa destaca um aspecto prescritivo da formação. Segundo Shiroma (2003), as reformas educativas, datadas de 1990, tinham como centro a formação de professores competentes para o fornecimento de conhecimentos úteis, dado que a preocupação é modelar um perfil de professor tecnicamente bem preparado.

A professora Tulipa, ao ser questionada se participa da escolha das temáticas desenvolvidas na formação, diz que não e que elas são escolhidas pela Escola de Formação. Sobre as atividades propostas nas formações, a professora destaca o estudo de textos teóricos sobre a temática do dia da formação, confecção de materiais pedagógicos, desenvolvimento de atividades lúdicas, contação de histórias, orientações para a utilização do livro didático e compartilhamento de experiências. No caso, Tulipa apresenta uma descrição mais ampla que a da professora Rosa, mas que se relacionam também à orientação das práticas das docentes.

Aqui percebe-se que a professora Tulipa, embora seja do mesmo município que a professora Rosa, diz não participar da escolha das temáticas. Isso, porém, nos faz inferir que ela não vê de forma decisiva o formulário que pergunta ou pede sugestões sobre as próximas formações.

Refletimos sobre a pouca participação demonstrada pelas professoras na escolha das temáticas abordadas na formação, o que faz inferir que a formação ainda está distante das necessidades reais que enfrentam no seu cotidiano profissional. Se na Educação Infantil há a defesa de um planejamento centrado na criança, naquilo que verdadeiramente a motiva e interessa, por que então na formação voltada às profissionais que atuam nesta etapa seus interesses podem ser desconsiderados? A própria professora, que vivencia diariamente as dúvidas e os desafios de sua função, e ninguém melhor que ela, tem condições de registrar os elementos que podem compor sua formação e que contribuiriam com sua prática.

Como a formação a qual nos referimos se dirige às mulheres, dialogamos com a reflexão de que “seria muito bom para a escola que acordasse para a visibilidade, audibilidade das diferenças de gênero, cultura, cor, etnia, orientação sexual, deficiências; emergir as histórias submersas de educadores(as), de alunos(as) da nossa população (...) (TRINDADE, 1999, p. 15).

Ampliamos aqui a proposição de Trindade (1999) de forma que não seja apenas a escola que considere as questões de gênero, mas também os espaços de formação de professores, para que as docentes possam fazer repercutir em suas salas de aula o respeito a elas destinado e do qual puderam provar pessoalmente.

A contribuição da formação e o papel do formador

A professora Jasmim, docente de Fortaleza, afirmou que a formação tem contribuído para a sua prática em sala de aula, pois pôde rever sobre a importância dos cantinhos²⁰, das anotações, hoje chamadas de registros, e para a elaboração dos relatórios de acompanhamento do desenvolvimento das crianças. A professora também relatou que muitas das ideias aplicadas em sua rotina devem-se às experiências compartilhadas durante a formação.

A concepção que Imbernón (2011) traz acerca da formação, e que se alinha ao relato da professora Jasmim, é que ela funciona como um elemento que permite uma revisão de práticas que culminam em conhecimento pedagógico.

No entanto, segundo a professora Jasmim, nem todos os projetos apresentados na formação adequam-se à sua realidade, seja pela falta de estrutura da instituição, ausência de material ou dificuldades na parceria com as famílias.

A professora Margarida relatou que as formações recebidas têm caráter diversificado, no entanto não apresentou detalhes sobre as atividades propostas. Relatou, assim como a outra professora, que a formação dá a ela ideias que são aplicadas em sua rotina na escola, auxiliando na realização de seu planejamento, contudo considera que as formações deveriam ter um caráter ainda mais prático que teórico.

A professora Margarida destaca o caráter prático das formações em detrimento do teórico, no entanto, Imbernón (2011), ao tratar dos cinco grandes eixos de atuação da formação, permanente enfatiza, primeiramente, a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. Assim,

²⁰Os cantinhos são espaços organizados na sala de Educação Infantil, com diferentes materiais, a fim de diversificar as experiências das crianças em suas interações e brincadeiras. Ex.: cantinho da leitura, da matemática, da brincadeira, do cuidado pessoal, etc.

valida um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.

Quanto ao papel do formador, a professora Jasmim atribui a este a função de guia. Nas formações, relatou que este profissional busca apresentar meios de se solucionar ou amenizar determinadas dificuldades em sala de aula, assim como proporcionar momentos de reflexão sobre a prática docente. A resposta que a professora traz corrobora com o que Nunes e Nunes (2013) revelam sobre o trabalho do formador. Segundo os referidos autores, o professor formador atua como o profissional que analisa e domina as questões referentes ao trabalho docente em sala de aula e na escola.

A professora Margarida relatou que vê como essencial o papel do formador, uma vez que é ele quem apresentará o conteúdo da formação. A resposta da professora Margarida evidencia sua compreensão do formador como alguém que detém a teoria, evidenciando uma concepção desse sujeito em seu aspecto tecnicista.

Vejam os que dizem as professoras de Sobral:

Ao ser perguntada se a formação continuada contribui para sua atuação profissional, a professora Rosa disse que sim porque a formação contempla conhecimentos, competências e habilidades orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oriundos da formação teoria/prática. Relatou que procura, a partir da teoria, extrair as informações de acordo com a realidade encontrada em sala de aula. Além do material didático, relatou que os formadores procuram trabalhar com material reciclado. Ela considera que desde cedo conscientizar as crianças a cuidar do meio ambiente é de suma importância. Nesse caso, percebe-se que a professora ressalta a importância dos materiais produzidos na formação, posto que eles poderão ser utilizados para facilitar a prática em sala de aula.

Ao ser questionada se a formação que recebe atende às necessidades surgidas em sua prática docente, a professora afirmou que ela atende a uma parte delas, posto que as necessidades são diversas e diárias.

Ao ser perguntada se a formação contribui para a atuação em sala de aula e de que forma a vivência neste ambiente, a professora Tulipa disse que os conhecimentos oriundos da formação que recebe contribuem de forma significativa para a atuação docente. Relatou que desenvolve as atividades sugeridas na formação, diversificando as metodologias, atendendo às orientações acerca da utilização do livro didático, buscando mediar a resolução de conflitos em sala de aula e desenvolver as habilidades e competências para aquela série. Ao ser perguntada se a formação atende às necessidades surgidas na prática docente, a professora destacou que não totalmente, mas que auxilia bastante no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o papel do formador, a professora Rosa ressaltou que ele tem a missão de facilitar a prática docente, direcionando a uma educação mais humana, integral e inclusiva.

Já a professora Tulipa afirmou que o papel do formador é de mediador do conhecimento teórico, de quem apresenta novas metodologias de ensino, incentiva o estudo e a pesquisa, e ajuda na resolução de conflitos e no planejamento, assim como descrevem Nunes e Nunes (2013).

Diversificação da formação continuada das professoras

A professora Jasmim relatou que além da formação recebida pela Secretaria de Educação, está cursando uma Especialização particular.

A professora Margarida declarou que busca complementar a formação recebida pela Secretaria de Educação por meio da participação de fóruns e palestras, no entanto, nem sempre

consegue liberação do município para participar desses momentos formativos, pois eles quase sempre acontecem em seu horário de trabalho.

Ao ser questionada se participa de outras formações além das ofertadas pelo município, a professora Rosa diz que não participa, já a professora Tulipa diz que sim quando o assunto a interessa.

As professoras Jasmim, Margarida e Tulipa chamam atenção para uma dimensão importante do trabalho docente, a autoformação, definida por Vaillant e Marcelo (2012, p. 32) como “a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes.” Para estes autores, é a motivação pessoal para mudar que determina a aprendizagem, portanto, a responsabilidade pessoal e profissional são variáveis que interferem nos resultados obtidos ao formar-se.

Os mesmos autores afirmam que a autoformação envolve o contato direto da pessoa e que a experiência pessoal e a reflexão servem como suportes à aprendizagem. Esta dimensão da formação não deve ser compreendida como algo que acontece isoladamente, pois nela há o reconhecimento do caráter coletivo da aprendizagem. Portanto, o que a caracteriza é o compromisso individual que se assume com seu processo de desenvolvimento, compromisso este que as professoras, sujeitos da pesquisa, demonstram que a compõem, enquanto mulheres em permanente formação.

Embora tenhamos chamado atenção para a importante dimensão da autoformação, que demarca nosso reconhecimento do esforço empreendido pela própria professora em formar-se, consideramos que a formação na rede de ensino ao qual se está vinculada é um espaço do qual não se pode abdicar. Pelo contrário, este deve ser um local de escuta, de troca de experiências e de pertencimento, não algo que se configure como a única oportunidade de formação, mas que desperte no professor a consciência de que se há muito a ensinar, muito mais sempre haverá o que aprender.

Reconhecemos também, que, na formação, não reside a solução para todos os problemas enfrentados no cotidiano da escola, pois compreende-se que, no que se refere à “valorização dos profissionais da educação”, vários elementos contam além da formação, a exemplo das condições de trabalho, salário e carreira, que não devem ser desconsiderados.

Os aspectos apresentados pelas professoras e organizados nas categorias aqui delineadas, nos aproximaram da compreensão acerca da formação que recebem em seus contextos laborais, dimensão indispensável não só do seu trabalho, mas de sua constituição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reunimos aqui algumas considerações, obtidas por meio dos relatos das professoras das cidades de Fortaleza e Sobral. Quanto à periodicidade da formação, o relato das professoras evidencia que, tanto no município de Fortaleza quanto em Sobral, existe o reconhecimento da importância da formação continuada, traduzida por meio da oferta regular de formação aos professores. Inclusive, os dois municípios têm buscado prover espaços destinados à realização dessas formações.

No que diz respeito à organização das temáticas e atividades desenvolvidas na formação, as professoras de Fortaleza demonstraram participar mais da escolha das temáticas a serem abordadas nos encontros do que as de Sobral. Acredita-se que poder opinar sobre os conteúdos a serem estudados na formação, possibilita que esta aconteça de forma mais coerente com as reais necessidades das docentes.

Os formadores, tanto em Fortaleza como em Sobral, são apontados como agentes importantes, que atuam como mediadores entre o conhecimento teórico e a prática docente. No entanto, a fala das professoras, especialmente da professora Tulipa, exemplifica o quanto a formação impõe através de seu conteúdo o que precisa ser alcançado com ênfase nos conhecimentos e exigências de cada turma, revelando um aspecto prescritivo da formação. Nesse âmbito, é importante a aproximação e articulação entre os aspectos teóricos e práticos, a fim que de que um não se sobressaia sobre o outro.

Por fim, no que diz respeito à diversificação da formação continuada, as professoras dos dois municípios demonstraram que não há uma regularidade na busca por formações externas, o que evidencia que ou ainda não há uma cultura estabelecida de autonomia docente para buscar sua própria qualificação, ou mais ainda, que as condições de trabalho precárias, e em algumas situações exaustivas, impossibilitam que o professor encontre tempo ou condições adequadas de formação.

Nesta perspectiva, trazemos à tona a questão de gênero, ao qual demos destaque no decorrer deste estudo, por considerarmos que, na sociedade em que estamos inseridos, ainda há muita disparidade nas condições de vida e trabalho vivenciadas por homens e mulheres. Como destacado em outros trechos deste escrito, a mulher tem acumulado as funções de mãe, esposa, dona de casa e profissional. É preciso reconhecer que esta multiplicidade de tarefas interfere na disposição das docentes em buscarem uma formação, pois embora exista o reconhecimento de sua importância pela maioria destas profissionais, o esgotamento é uma condição humana que caracteriza muitas delas, sobretudo as que atuam no campo da educação.

Um aspecto apontado pela professora Rosa, docente de Fortaleza, foi a dificuldade de obter liberação municipal para participação em formações que lhe despertam interesse. Este aspecto aponta para a inexistência de uma política de real valorização da qualificação docente, pois embora no plano de cargos e carreiras do município esteja prevista promoção por qualificação e por titulação, a liberação para que os docentes realizem formações, especialmente as de caráter *stricto sensu*, não tem sido concedida de forma integral, e só acontece para os professores efetivos que já concluíram o estágio probatório. Vemos, com isto, o cerceamento das condições necessárias para que o professor amplie suas possibilidades de formação para além da ofertada pelo próprio município.

Como conclusão, aponta-se o fato de que a formação docente, oferecida em Sobral e em Fortaleza para professoras que atuam na Educação Infantil, não atende, ainda, à todas as suas necessidades, no entanto, destacamos sua importância, sendo decisivo que funcione, cada vez mais, como um espaço de reflexão sobre a prática, que contemple a dimensão subjetiva das professoras, constituída e reconstituída a partir de suas condições objetivas.

Nestes municípios, reconhecemos que a formação não responde, sozinha, pela qualidade do atendimento oferecido na Educação Infantil, mas, sem ela, são alargadas as distâncias entre a educação que se tem e a educação que se deseja.

Consideramos, assim como defende Ribeiro (2007), que a diversidade compreende não só aquela existente entre as classes sociais, mas que há uma heterogeneidade mais ampla que pode ser étnica, religiosa, entre outras, que se articulam nas experiências dos indivíduos e grupos e colaboram na construção de suas identidades. Foi à heterogeneidade relativa à questão de gênero que lançamos luz neste estudo, em consideração à relevante função desempenhada socialmente pela mulher educadora.

Aponta-se, por fim, a essencialidade do papel que as mulheres, professoras da Educação Infantil dos municípios estudados, exercem em seus contextos de atuação profissional. Que a

participação nessa e em outras pesquisas, contribua sempre para que reflitam sobre a importância de ser mulher, profissional e docente da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A produção acadêmica sobre formação de professores:** um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. *Revista Brasileira de formação de professores*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa:** guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 out. 2019.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A formação continuada no município de Sobral** In Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores. Livro 2. Fortaleza: EdUECE, (2014).

COSTA, Alexandre Santiago da. **Ludicidade, Estética e Formação em contexto:** as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis. 2017. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

EDUCAÇÃO.DOC: registros da série de documentários educação.doc sobre educação pública de qualidade dirigida por Luiz Bolognesi e codirigida por Laís Bodanzky/ texto Sibelle Pedral [apresentação de Laís Bodanzky e Luiz Bolognesi] -1. ed- São Paulo: Moderna: Buriti Filmes, 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores:** Aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

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

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

- LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** 2001, 169f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2001.
- MINAYO. Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Série Manuais Acadêmicos. Petropolis, RJ: Vozes, 2016.
- NUNES. Ana Ignez Belém Lima; NUNES. João Batista Carvalho. **Papel dos professores, modelos e estratégias formativas no desenvolvimento docente.** Série- Estudos - Periódicos do Programa de Pós-graduação em Educação de UCBD. Campo Grande, MS, n. 36, p. 91-108, jul./dez. 2013.
- OLIVEIRA, Zilma Morais Ramos. **A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil.** Trabalho apresentado no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil promovido pelo MEC/COEDI. Belo Horizonte, 1994.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala de aula e o mundo.** In: FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko (Orgs.) Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. **A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática.** In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). Confluências e divergências entre Didática e Currículo. Campinas: Papirus, 1998. Cap.7 p. 153-176.
- RIBEIRO, Rosa Maria Barros. **Diversidade cultural no currículo e nas práticas educativas.** In: SALES, José Albio Moreira de. (et al). Formação e práticas docentes. Fortaleza: EdUECE, 2007.
- SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. **Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino.** São Paulo: Dissertação de Mestrado em Psicologia Social - Universidade de São Paulo, 1997.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 204/2014. Estabelece as diretrizes para a realização de formação continuada. Fortaleza: SME, 2014.
- SHIROMA. Eneida Oto. Política de profissionalização, aprimoramento ou desintelectualização do professor. **Intermeio: Revista do Mestrado em Educação.** Campo Grande, MS, v.9, n. 17, p. 64-83, 2003.
- SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?** Discussão sobre a presença masculina na docência com crianças pequenas. Curitiba: CRV, 2015.
- STAKE. Robert. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Tradução: Karla Reis - Porto Alegre: Penso, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar.** In: TRINDADE, Azoilda L. e SANTOS, Rafael (orgs.). Multiculturalismo Mil e Uma Faces da Escola. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.

TRIVIÑOS. Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa** – 1. Ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: UTFPR, 2012.

Submetido em: abril de 2021

Aprovado em: julho de 2021