

PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VOZ DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PERCEPTIONS AND CONTRIBUTIONS OF CONTINUING EDUCATION IN THE VOICE OF CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva^{1, 2}, Maria Aparecida Campos Diniz²

ORCID IDS

Silva DCBS - <http://orcid.org/0000-0002-9004-5127>

Diniz MAC - <https://orcid.org/0000-0002-1934-5231>

Resumo

Este estudo se refere a um recorte da dissertação de mestrado da pesquisadora, que tem como título: “SIM, EU SOU PROFESSORA: formação continuada na visão do docente da educação infantil”, defendida em fevereiro de 2019, e por objetivos identificar e compreender a visão das docentes atuantes na Educação Infantil, no que tange à formação continuada e em serviço da qual participam e se esta contribui ou não para a sua profissão. Para isso optou-se por uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, na qual o alcance dos dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e relatos de vida profissional docente, expressos em diários reflexivos, apoiados em narrativas autobiográficas. Foram entrevistadas 7 professoras da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, uma de cada região da cidade, sendo duas na região sul, região que apresenta o maior número de escolas de educação infantil. Os dados obtidos foram estudados a partir da metodologia de análise de conteúdo e interpretados a partir das contribuições teóricas de autores como Freire (2019), Nóvoa (2017), Oliveira (2017), Angotti (2014), Gatti (2010), Marcelo García (2009), entre outros. As análises dos dados nos revelaram que as professoras reconhecem que o programa de formação continuada oferecido pela referida rede municipal contribuiu com a sua profissão, no tocante a momentos oportunos para estudo, trocas de experiências, reflexão sobre a prática. As vozes das 7 professoras participantes também expressaram o desejo de maior participação destas nos processos formativos, ressaltando que estes devem abarcar o intercâmbio dos docentes com os pares de outras unidades escolares, especialistas e pesquisadores da educação, além de serem sujeitos desta formação, com autoria e autonomia do delineamento desta a partir das reais necessidades que emergem do seu trabalho.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Profissão Docente.

Abstract

This study refers to an excerpt of the researcher's master's dissertation, which has the title: “YES, I AM A TEACHER: continuing education in the view of the teacher of early childhood education”, defended in February 2019, and for the purpose of identifying and understanding the view of teachers working in Early Childhood Education, with regard to continuing and in-service training in which they participate and whether it contributes or not to their profession. For that, we opted for a descriptive research, with a qualitative approach, in which the reach of the data took place through semi-structured interviews and reports of teaching professional life, expressed in reflective diaries, supported by auto-

¹ Universidade Estácio de Sá

² Universidade de Taubaté

Autor Correspondente: daniberaldo.unitau@gmail.com

biographical narratives. Seven teachers from the municipal network of a city in Vale do Paraíba Paulista were interviewed, one from each region of the city, two in the south, a region that has the largest number of early childhood schools. The data obtained were studied using the content analysis methodology and interpreted based on the theoretical contributions of authors such as Freire (2019), Nóvoa (2017), Oliveira (2017), Angotti (2014), Gatti (2010), Marcelo García (2009) among others. The analysis of the data revealed that the teachers recognize that the continuing education program offered by the said municipal network contributed to their profession, with regard to opportune moments for study, exchange of experiences, reflection on the practice. The voices of the 7 participating teachers also expressed their desire for greater participation in the training processes, emphasizing that they must include the exchange of teachers with peers from other school units, specialists and researchers in education, in addition to being subjects of this training, with authorship and autonomy in designing it based on the real needs that emerge from your work.

Keywords: Continuing Education. Child education. Profession Teacher

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida recentemente como a primeira etapa da Educação Básica, apesar dos avanços alcançados por meio da legislação (BRASIL, 1988) e de um olhar mais atento do poder público e sociedade no que tange às suas especificidades, necessita construir um caminho que reverbera e valoriza as suas práticas e fortaleça os processos vividos pelas crianças e profissionais na garantia dos direitos de aprendizagens, para que se desviem do improvisado e transpareçam seus procedimentos, os processos formativos de pesquisa, reflexão sobre a prática, trocas, registros, avaliações, que sustentam o trabalho realizado por seus profissionais.

Verifica-se a partir da legislação vigente, que o direito e o acesso das crianças brasileiras à Educação Infantil e o seu reconhecimento como a primeira etapa da educação básica têm pouco mais de três décadas de existência, assegurados a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 (BRASIL, 1996).

O que a referida legislação previa a partir de 1988 ao estabelecer a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado, foi alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que estabelece em seu artigo 208, parágrafo I: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Avançou-se um pouco mais no tocante à legislação, embora isso não se apresente como único

caminho para uma transformação efetiva no tocante à valorização da Educação Infantil como etapa que possui as suas especificidades e do trabalho realizado por seus profissionais.

Parece ser este um grande desafio, uma vez que mesmo diante do empenho de grande parte dos professores deste segmento da educação em reverter essa visão e trazer ao conhecimento da sociedade o caráter educacional do trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 5 anos, a Educação Infantil carrega marcas de uma visão assistencialista e improvisada de suas práticas e concepções (OLIVEIRA, 2017; MONÇÃO, 2013).

A problemática até aqui desvelada demonstra representar um desafio para a formação de professores, uma prática também recente, em que a sua institucionalização enquanto programa de formação em serviço ganha força à medida que se reconhece a necessária formação profissional dos professores, inicial, contínua e consistente para assegurar o direito de aprender dos alunos (BRASIL, 1996).

Verifica-se nos estudos de Aragão e Kreutz (2013), que no início do século XX não se falava em formação para professoras da creche, já que se acreditava que cuidar de crianças conferia o que era próprio da natureza feminina, reforçando o caráter assistencialista e maternal deste trabalho.

O trabalho docente nesta época era realizado por mulheres religiosas e voluntárias que não possuíam formação específica ou participavam de qualquer curso que possibilitasse a elas conhecer, refletir e considerar as características da faixa etária das crianças atendidas, atuando de acordo com o que credi-

tavam ser o melhor para elas, utilizando-se muitas vezes de violência física e verbal em ambientes pequenos e superlotados, culminando em um trabalho desfavorável para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Pesquisas recentes na área, Mendes *et al.* (2016), Barros (2015), Angotti (2014), Barros e Medeiros (2014), Corrêa (2014), Santos (2014), Sarraipo (2014), Medina (2013), Azevedo (2012), destacam a importância do professor da educação infantil como profissional essencial no processo de mudanças positivas na sociedade e a formação continuada como um caminho efetivo que transpassa a dimensão do conhecimento construído pelos docentes, e oportuniza um espaço de reflexão crítica, de construção coletiva, de possibilidades de transformação da realidade.

Sobre a necessidade de uma formação continuada de professores no que tange à especificidade da Educação Infantil, Angotti (2014) reforça que este segmento da educação necessita de professoras bem formadas e qualificadas, que passem a entender esta etapa educacional como parte, de fato, da educação e não somente ensino e isso envolve processo formativo, construção de concepções que o professor deve fazer à medida que vai estudando, refletindo, levando o seu contexto e as suas necessidades às discussões coletivas do grupo de formação do qual faz parte.

A partir da formação continuada, os docentes têm a oportunidade de se fortalecer na profissão, ao vivenciar momentos oportunos de estudos, compartilhamento de ideias e saberes, reflexões sobre a prática, aprendendo a profissão em um processo de autoria e colaboração.

É neste panorama que apresentamos neste artigo um recorte dos resultados alcançados com este estudo, com o objetivo de refletir sobre a visão dos docentes em relação a formação continuada da qual participaram e se esta trouxe contribuições junto ao seu desempenho profissional. Reconhecemos o valor da formação continuada e consideramos a hipótese de que é a partir dela que os docentes encontrarão caminhos para fortalecer a sua prática e aperfeiçoar-se profissionalmente, nesse caso, na Educação Infantil.

Evidencia-se assim, que a educação continuada não representa apenas a oportunidade de “atualizar” conhecimentos e sim de identificar quais conhecimentos e quais práticas pedagógicas são social e historicamente necessários para concretizar objetivos idealizados e projetos da escola e da sociedade e pretendidos.

No prosseguimento deste texto, busca-se apresentar aspectos imprescindíveis à formação dos professores da Educação Infantil, apoiados nos estudos mais recentes da área, na interlocução destes com os extratos das falas das participantes, o percurso metodológico adotado, compondo-se de entrevistas e histórias de vida das docentes, devidamente registradas em diários reflexivos, que ganharam significado a partir da análise possibilitando anunciar o que as participantes da pesquisa têm a dizer sobre o processo formativo vivido na profissão docente, finalizando com as considerações em tessitura aos resultados alcançados.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a profissão docente na atualidade é considerar a formação continuada como um fator indispensável e um processo contínuo e constante que deve acompanhar toda a trajetória profissional do professor, a construção da sua identidade docente, sustentando a transformação da sua ação pedagógica e profissional.

Alguns pesquisadores têm se dedicado a discutir a importância da formação continuada em serviço para a construção da profissionalidade docente e trazemos à lume a teoria de alguns deles para aprofundarmos esse tema, como Freire (2019), Nóvoa (2017), Gatti (2010), Imbernón (2010), Marcelo García (2009; 1999), Oliveira (2017), Kramer (2002).

Os estudos de Imbernón (2010), alertam para as transformações ocorridas nos processos de formação de professores, que inicialmente foram criados com a intenção de buscar soluções para problemas gerais, uniformes, que se imaginavam comuns aos professores e que se acreditava ser possível resolvê-los a partir da prescrição genérica conferida por especialistas.

A formação pensada desta forma, segundo o autor, acarretou a descontextualização do ensino e da realidade vivida pelos professores, sendo concebida e realizada como um treinamento.

Para Imbernón (2010), neste formato, o especialista define o que deve ser trabalhado com os professores, supondo o que eles necessitam, concebendo que:

uma série de comportamentos e técnicas [...] merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas e [...] o significado da prática educacional deve ser transmitido verticalmente pelo especialista que seleciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores (p. 53).

Faz-se necessário que se reflita a partir destas ideias, no sentido de que o professor é uma pessoa, que ao chegar ao contexto escolar tem uma história construída, uma cultura produzida, seus valores e crenças, suas experiências e por esta razão é um sujeito que se insere neste contexto imbuído de todas essas questões, e se move com elas na construção de sua profissão, portanto, precisa ter voz no processo formativo, para que na interlocução com seus pares, expresse as suas necessidades e aprenda a olhar para a sua realidade. Isso contrapõe o modelo que busca ensinar o professor que a sua formação deve se pautar na reprodução de conceitos, procedimentos e atitudes.

Imbernón (2010) também ressalta que esse modelo de formação se sustenta no positivismo, pautado na racionalidade técnica que buscava modelos ditos de sucesso para apresentar às escolas, para que fossem seguidos.

Vale retomar as contribuições de Freire (2019), no que tange à crítica ao modelo de educação bancária que desconsidera o que os sujeitos sabem, como pensam, quais são suas necessidades, silenciando as relações que pode estabelecer com os diversos conhecimentos, como se o professor, dono de um saber que está acima do aluno, pudesse ensiná-lo algo pelo ato mecânico de depositar-lhe o conhecimento.

Assim como o aluno chega à escola com saberes prévios, construídos, relacionados às suas vivências, o professor também inicia a sua trajetória da mes-

ma forma e isso precisa ser considerado como ponto de partida, valorizado pelos programas de formação continuada em todas as redes de ensino.

Imbernón (2010), considera que as formações que trazem propostas pautadas em pesquisas-ações, podem promover, a partir de situações em que se considere as necessidades e situações problemáticas vividas no contexto educacional e profissional, mudanças na própria realidade da escola, pelos professores e com os professores, com maior autonomia para que a ação-reflexão-ação se efetive e seja o fio condutor desse processo.

Encontramos nos estudos de Marcelo García (1999) importantes contribuições que coadunam com as ideias de Imbernón (2010), no sentido de afirmar, apoiado nas contribuições e conceptualizações de vários autores sobre a formação de professores, como Ranjard (1989), ao refletir que a formação de professores não pode ser concebida como treino, partindo do princípio que os professores, como sujeitos adultos, devem contribuir para o seu processo formativo, a partir das representações e conhecimentos que já possuem.

Em outro estudo, Marcelo García (2009), se refere à formação de professores preferindo o termo desenvolvimento profissional docente, pois para ele é mais coerente com um processo evolutivo, movido pela ação permanente de insatisfação, de problematização da realidade, de busca por soluções.

As contribuições de Nóvoa (2017), corroboram uma formação que contemple a constituição da profissão docente como prioridade e os professores como seres ativos, autores reflexivos de sua formação, para que possam se inserir na profissão sentindo-se parte dela, da escola, aprendendo com os pares mais experientes, no intercâmbio de ideias e práticas, firmando-se como profissionais, se distanciando cada vez mais da concepção de que o seu trabalho é uma espécie de missão ou vocação.

Também é possível vislumbrar, nas contribuições de Gatti (2010), a defesa por uma formação de professores profissionais para a educação básica que necessita partir da sua prática e “agregar a esta os conhecimentos necessários selecionados como va-

lorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes” (p. 1375).

Na atualidade, identifica-se a formação do educador como um *continuum*, em permanente desenvolvimento. Nesta perspectiva, a formação contínua do professor não mais concebida como mera aquisição de conteúdos/conhecimentos específicos, mas passou a ser reconhecida como um processo (necessário) de reflexão permanente sobre a própria prática e o contexto no qual ela se insere. Assim, a formação poderá ser recorrente e útil para a equipe docente e para a escola como um todo, pela participação efetiva dos sujeitos no coletivo, oportunizando uma reflexão conjunta, identificando possibilidades e limites e buscando meios para fortalecer ações bem-sucedidas e superar dificuldades.

As ideias expressas a partir das contribuições dos estudos dos referidos autores provocam reflexões sobre a importância das experiências e vivências dos professores nas diversas situações e demandas do exercício da sua profissão, pois são elas, que comunicadas, compartilhadas, tocam as histórias dos demais e os fazem pensar sobre a sua própria prática, contribuindo com o seu desenvolvimento profissional, que portanto é ativa, não passiva, tem voz, não deve ser silenciada e nem se manter estática, em que se deve colaborar e não somente receber.

O que ainda devemos destacar é que o contexto escolar é um espaço privilegiado por ser o lugar onde o professor se desenvolve e constrói seu saber, nas vivências cotidianas, na mediação com seus pares e alunos, num exercício permanente de troca e reflexão sobre a prática. Cabe pensar e desenvolver uma proposta consistente de formação, embasada teoricamente alinhada às especificidades do trabalho do grupo em formação, aqui orientado para atender aos professores da Educação Infantil.

A Educação Infantil que ocupou por muito tempo um lugar de simbolismo romântico, em que se utilizava de metáforas para comparar a criança a uma semente ou flor e o professor ao jardineiro¹, que

bastava regá-la com todo cuidado e carinho para que crescesse e florescesse, transformou a sua realidade e avançou na ressignificação desta concepção (OLIVEIRA, 2017).

Essa transformação ocorreu a partir do grande empenho de seus profissionais em se dispor a seguir aprendendo, estudando, inconformados por sua realidade.

É possível perceber que hoje, há bom número de estudos e amplo interesse nas questões da infância e nas especificidades da criança pequena. É na escola de Educação Infantil que a criança de 0 a 5 anos, sujeito que deve ter os seus direitos de aprendizagem garantidos pela escola, deve ser recebido pelo grupo de profissionais, preparados para contribuir na construção de sua identidade, favorecendo-se das interações com outras crianças e adultos.

O que se faz, quem faz, como e onde se faz deve ser proposto pelos docentes, na condução do processo pedagógico, valendo-se de iniciativas promissoras para levar a criança a vivenciar e explorar a infância com os seus sentidos, acessando bens culturais, ampliando o seu conhecimento de mundo, ampliando saberes e conhecimentos de diversas naturezas, vivenciando uma rotina diária interessante, desafiadora, que instigue o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (OLIVEIRA, 2017).

Os aspectos supracitados se apresentam como um desafio para a formação de professores atuantes na Educação Infantil, que mais do que abarcar propostas que envolvam conhecimentos específicos sobre a infância, deve estar pautada no aprofundamento da compreensão do que de fato caracteriza educar crianças pequenas, mediada pelo binômio educar e cuidar, permeada pelo verdadeiro interesse e competência para o trabalho profissional docente realizado com elas, sensibilizando-se às necessidades sociais e emocionais das crianças (OLIVEIRA, 2017).

Os estudos de Kramer (2002), também confirmam a especificidade da formação dos docentes da Educação Infantil no sentido de que se reconheça

1 Metáfora criada por Fröebel no século XIX, ao se referir ao

professor e à criança pequena, momento em que a escola frequentada por elas passa a se chamar jardim de infância.

que a infância é uma etapa singular da vida humana e não pode ser sobreposta pela escolarização, com práticas que não tenham sentido para a própria infância e sua natureza curiosa, lúdica, exploratória do mundo que a cerca. Ademais, a autora, assim como os demais que sustentam essa reflexão, defende que “os profissionais [...] que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais” (KRAMER, 2002, p.129).

Refletimos com a autora, no sentido de que os currículos dos cursos de formação de professores, devem ser refletidos com os professores e necessitam acompanhar as mudanças e avanços deste segmento educacional ao contemplarem tais preceitos, que precisam ser fundantes nas diversas propostas acadêmicas de estudos, pesquisas e tematização das diversas práticas que cercam o universo da Educação Infantil e o trabalho dos docentes para que estes tenham a oportunidade de refletir a sua realidade, aprender entre pares, mediados por problematizações e intervenções que provoquem o pensar e o avançar na transformação e fortalecimentos de suas práticas e profissão, não mais invisível, mas atuante, não mais silenciada, mas autora.

A partir do exposto é possível afirmar que a profissão docente se constrói a partir do dia a dia, das vivências no chão da escola, ao exercer a profissão, aprendendo com os pares, resolvendo problemas, estudando, avaliando o processo, refletindo e agindo permanentemente, em um processo permeado por diálogos, conflitos, desestabilizações, estudo, aprendizagens colaborativas.

No prosseguimento deste estudo, faz-se necessário explicitar o percurso metodológico utilizado para a coleta, análise dos dados e alcance dos objetivos do referido estudo.

MÉTODO

Com o objetivo de captar a visão dos sujeitos de pesquisa acerca da importância da formação continuada na sua trajetória profissional, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, a partir de rela-

tos de histórias de vida, descritas por meio de narrativas autobiográficas, que nos permitiu universalizar as experiências vividas nas trajetórias formativas dos sujeitos desta pesquisa.

Para Minayo (2011), a pesquisa qualitativa abarca o universo subjetivo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos vividos.

A escolha pelo método biográfico se justifica pelo fato do mesmo ser estruturado pelas narrativas, organizadas por meio dos relatos e registros, que ofereceram dados para a identificação dos saberes construídos pelos sujeitos, tomando-os como significativos no curso de sua vida profissional.

Para Josso (2004) a abordagem biográfica, configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

Como critério de amostra, elegeu-se abordar as professoras sempre atuantes nas salas de aula da Educação Infantil e na mesma região do município, supondo que estas tiveram a oportunidade de participar de um percurso considerável na formação continuada proposta pela rede, em suas Unidades Escolares.

Após a pesquisa ser autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com as Orientadoras de Escola (OE), das escolas municipais de Educação Infantil, que indicaram as professoras com o perfil supracitado.

Das onze professoras indicadas pelas OE, definiu-se por um grupo de 7 (sete) para participar dessa pesquisa, sendo cada uma delas originária de uma das regiões do município e duas da Região Sul, onde encontramos o maior número de escolas. Adotou-se tal critério por acreditar que desta forma, cada região esteja representada na pesquisa. Excluiu-se as cinco professoras indicadas pelas OE, por terem ocu-

pado cargo de direção ou orientação de escola, não correspondendo ao perfil desejável.

Nesta pesquisa as sete professoras participantes são chamadas pelos nomes de grandes mulheres, que foram muito importantes para a formação da pesquisadora e para a educação de sua cidade: Carmelina, Beatriz, Maria, Neusa, Terezinha, Ana e Marcia, na intenção de resguardar a identidade das professoras, garantindo o exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por elas.

Para a produção de dados para essa pesquisa, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e os diários reflexivos, que são cadernos brochura pautados, entregues a

cada participante da pesquisa, contendo na primeira folha um roteiro de consignas, a partir da ótica da formação continuada vivenciada por elas, durante o percurso de trabalho na rede municipal de ensino.

A escrita narrativa permitiu às professoras ter contato com suas lembranças, resultantes de suas experiências, revelando as aprendizagens e reflexões críticas construídas em sua trajetória de participação no programa de formação continuada.

A tabela 1 possibilita a visualização de dados, como a região em que estão localizadas as escolas, locais de trabalho das entrevistadas, a data em que a entrevista foi realizada e o tempo de duração de cada uma:

Tabela I – Contexto das Entrevistadas e das Entrevistas

Entrevistada	Região em que está situada a Unidade Escolar	Professora da EI nesta rede desde:	Data da entrevista	Duração da entrevista
Professora Carmelina	Centro	1996	09/11/17	14 min. 53s.
Professora Beatriz	Leste	1996	04/12/17	18 min. 42s.
Professora Maria	Sul	2003	14/12/17	19 min. 51s.
Professora Neusa	Sul	1989	04/01/18	34 min. 50s.
Professora Terezinha	Oeste	1994	28/03/18	23 min. 37s.
Professora Ana	Sudeste	1992	03/04/18	33 min. 50 s.
Professora Marcia	Norte	1994	12/04/18	31 min. 22s.

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora.

Após a realização das entrevistas, a pesquisadora fez um trabalho de transcrição das mesmas, na íntegra.

Cada participante recebeu o diário reflexivo ao final da entrevista, um caderno brochura de 50 folhas, contendo na sua primeira página algumas consignas para orientar e apoiar as narrativas autobiográficas. Os cadernos ficaram com as participantes cerca de quarenta dias, em média e depois recolhidos conforme combinado com a pesquisadora.

O caminho escolhido para contemplar os dados obtidos por meio das entrevistas e das narrativas descritas nos diários foi traçado no foco da Análise de Conteúdo, definida como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2011, p.37).

A análise dos dados foi organizada em torno de três momentos distintos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que envolve a inferência e a interpretação, tal qual orienta BARDIN (2011).

Reuniu-se o conjunto de entrevistas realizadas e transcritas pela pesquisadora e numa primeira etapa realizou-se uma leitura geral do conteúdo, distribuído em uma tabela assim organizada: na primeira coluna, na vertical, encontram-se todas as perguntas

feitas às participantes e na horizontal, distribuiu-se os nomes das professoras, com as respectivas respostas dispostas nas linhas. Essa organização possibilitou inicialmente, uma leitura vertical da tabela, para conhecer a visão de cada professora, acerca do que se pretendia e em seguida, uma leitura horizontal, buscando identificar as similitudes e diferenças nas falas das participantes, ou seja, o que se repete e o que se diferencia e se apresenta de forma única, identificando assim, quais delas poderiam responder o problema da pesquisa e contribuir para o alcance dos objetivos.

Os dados coletados por meio das entrevistas, foram lidos criteriosamente em mais de uma oportunidade. Esses dados posteriormente, somaram-se às informações colhidas e expressas nos diários.

Explorou-se minuciosamente as narrativas autobiográficas produzidas por meio da escrita, codificando e decompondo os discursos e seus recortes (BARDIN, 2011), somando-se posteriormente às informações colhidas nas entrevistas. Este trabalho produziu um conjunto de categorias, as quais foram examinadas, reexaminadas e modificadas, caminhando gradativamente para as considerações dos resultados.

O quadro 1 apresenta as categorias elencadas a partir da análise dos dados gerando as suas respectivas subcategorias:

Quadro 1: Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Significado da docência, escolha da profissão	Trabalho como missão, contribuição para o desenvolvimento humano A escolha pela Educação Infantil
Dificuldades e desafios da profissão	O excesso de trabalho e o desvio da função ao longo do tempo
Formação continuada e a qualificação da profissão docente	Espaço de autoria, estudo, transformação, trocas e aprendizagens

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora.

Neste artigo, optou-se pela categoria intitulada “Formação continuada e a qualificação da profissão docente: espaço de autoria, estudo, transformação, trocas e aprendizagens”, a partir da qual foi possível identificar e compreender as vozes das professoras participantes, no que tange à sua visão sobre o programa de formação continuada do qual participaram em sua trajetória profissional na rede pública municipal em que trabalham e as relações estabelecidas por elas, a partir dele.

RESULTADOS: AS VOZES DAS DOCENTES ECOAM E CONVIDAM À REFLEXÃO

O grupo de professoras se apresenta heterogêneo em suas concepções, conhecimentos específicos, científicos, saberes construídos a partir de suas experiências, valores, histórias de vida, crenças e cultura.

Pensar a formação continuada de professores envolve aprender a conviver com a utopia de realizá-la considerando esta heterogeneidade, priorizando a voz e a participação efetiva dos mesmos ao construir um processo de autoria, ao administrar as questões que a burocracia do sistema educacional impõe, para tornar este um espaço que de fato garanta a construção do conhecimento, as trocas, estudos, pesquisas, circulação de ideias, práticas a serem tematizadas, problematizadas, discutidas, construindo um caminho pautado nas necessidades específicas de um grupo, que vão se colocando no percurso profissional.

Entende-se que toda profissão necessita acompanhar as transformações que afetam diretamente ou indiretamente trabalho de seus profissionais e para isso, a participação sistemática e constante em atividades que envolvam estudos e intercâmbios de práticas devem ser prioridade na vida profissional.

Na esfera educacional, pode-se afirmar, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), representou e representa um marco para a sistematização e valorização da formação dos professores, ao estabelecer e com isso ressaltar, a im-

portância da formação inicial e continuada desses profissionais.

Muitas redes de ensino, instituíram, a partir da lei vigente, os seus programas de formação continuada em serviço, para contribuir com a formação permanente dos seus docentes.

Verifica-se, no extrato da entrevista da professora Terezinha, que antes mesmo do programa de formação continuada ser instituído na rede de ensino municipal, os docentes demonstravam necessidades e interesses em se reunir para estudar, compartilhar saberes e experiências:

[...] eu sou da época que nem existia HTC, falo que aprendi muito nos HTCs, muito, mas antes de ter, a gente já tinha, porque quando eu entrei para trabalhar aqui nesta escola, nós tínhamos uma orientadora, que a gente chegou a fazer um grupo de estudo, então ela viu qual era a necessidade do grupo e a gente trabalhava em cima dessa necessidade, ela trazia material (Professora Terezinha).

O estudo e a busca constantes das professoras no processo de construção de saberes essenciais à sua profissão, sem que ninguém lhes peça ou as obrigue a isso, são identificados na fala da professora Terezinha, como uma necessidade descoberta por elas em função do próprio trabalho e de questões que emergem no cotidiano do seu fazer, corroborando a autonomia necessária no processo identitário de cada docente.

A atividade conjunta dos professores, que entendem a formação continuada como um hábito no funcionamento do cotidiano escolar, caracteriza-se como um lugar seguro onde podem trazer as necessidades que emergem do seu cotidiano, num movimento de trocas e compartilhamento de significados, que possibilitam a ampliação do conhecimento da realidade, sendo e se fazendo professores, em processo evolutivo de indagações e busca por soluções aos problemas e dificuldades (MARCELO GARCÍA, 2009).

A falta de estudos e pesquisas mais aprofundadas acerca das diversas temáticas que envolvem o trabalho do professor da educação infantil, bem como a oportunidade de exercer autonomia para estabelecer relações com esse conhecimento, sem receber

pelo outro algo já construído, uma ideia pré-estabelecida, são necessidades pontuadas pela Professora Carmelina no que se refere à formação da qual participa atualmente:

[...]eu sinto falta, na formação continuada hoje em dia, do que eu tive lá atrás, em 1990, quando entrei na prefeitura, mais profissionais de áreas específicas dando suporte para gente trabalhar, um outro olhar. Às vezes uma vez por mês [...] ter um outro profissional dando um outro olhar, ter mais contato com a área acadêmica, com um pesquisador [...]um toque de como que estão acontecendo as coisas. Acho que a gente fica um pouco fechado, só na rede. O que as orientadoras aprendem, passam para gente com esses especialistas, mas o professor precisa ter contato com os especialistas e não ter esse tradutor no meio, porque a gente acaba passando a visão delas em relação à fonte e o professor tem direito a ter um pouquinho de fonte, não só no seminário, ter mais contato com a fonte dos estudos (Professora Carmelina).

A falta de investimentos ao trazer inovações para os momentos de formação é vista como algo que foi se perdendo na trajetória da rede municipal, quando a docente revela o desejo pelo contato direto com especialistas e pesquisadores, tendo acesso à fonte direta de estudos e pesquisas em sua área de atuação.

Essa visão crítica anuncia algo bastante positivo no posicionamento do professor em relação à sua formação, para que esteja atento às mudanças, novos conhecimentos e reflita criticamente sobre a sua realidade, o que Freire (2019) considerava essencial no processo de formação docente permanente.

A importância que é dada à formação continuada está explícita na fala da professora Beatriz, que também ressalta sentir falta de momentos de troca entre os pares, por ficar limitada à formação somente no contexto da unidade escolar em que trabalhar:

Tive a oportunidade de fazer a formação de berçário com outras creches, uma vez que foi enfatizada esta faixa etária específica, pois dificilmente temos na escola várias salas do mesmo nível, o que empobrece muito e dificulta a troca entre os pares (Professora Beatriz).

Os momentos de intercâmbio de experiências cor-

roborados na fala da Professora Beatriz apontam mais uma lacuna no programa de formação continuada da rede de ensino, pano de fundo deste estudo, considerando que na mesma unidade escolar nem sempre as professoras participam da formação no mesmo horário, o que não garante o contato entre professoras que trabalham com a mesma faixa etária.

Os recortes das narrativas das Professoras Ana e Neusa revelam que as atividades realizadas por elas no contexto da formação continuada favoreceram a reflexão e a construção de novos conhecimentos:

Lembro-me que em princípio, as tintas e pincéis eram atividades importantes, que trabalhava quase todos os dias, mas em 1990, ainda desconhecia as possibilidades de intervenções que realizo atualmente, a importância da apreciação para o desenvolvimento e percurso criador que é realizado pelo aluno durante esse processo. O caminho foi longo. Adotei práticas que, conforme os estudos foram avançando, extingui, por exemplo, como trabalhar com os alunos a reprodução de obras de arte. Hoje os materiais podem ser os mesmos, tintas e pincéis, mas o processo que utilizo é totalmente diferente[...] (Professora Ana).

[...] lembro de aprender sobre rodas de conversa, planejamentos para as diferentes faixas etárias, repertório de músicas, brincadeiras e propostas em artes. Lembro que líamos textos, estudávamos e debatíamos nossas percepções e ideias. [...] eu estava aliando teoria à prática, aprendendo a fazer fazendo. Isso tudo me ajudou a refletir sobre a função do trabalho pedagógico na Educação Infantil, já que me permitiram agir mediante a teoria e justificá-la ou questioná-la por meio da prática (Professora Neusa).

Verifica-se que além da construção de conhecimentos, a formação representa para as professoras a possibilidade de expor suas ideias, ter a sua voz respeitada e considerada.

A professora Neusa demonstra, a partir do extrato de sua entrevista, que deseja participar das decisões coletivas, exercer o seu direito de contribuir com o seu grupo, sendo autora do processo, pensando junto, opinando, tendo a sua voz ouvida:

[...] eu penso que o grande diferencial da nossa rede é propor uma formação continuada [...] de peso, de

responsabilidade, e eu percebo isso nas condições em que hoje eu atuo [...], dentro da sala de aula e como professora também, pertencente ao HTC. Por muitos anos eu não fiz parte do HTC, por ser uma professora que dobrava período e isso pra mim era muito angustiante, porque eu ficava fora das definições da escola, não que eu não fosse consultada, não fosse querida para uma série de situações, mas como eu não estava presente, eu não poderia sugerir, nem sempre eu podia opinar, eu não tinha oportunidade de levar também meu ponto de vista e eu não posso negar que eu tive bons orientadores em que puderam, de uma forma ou de outra, me inserir nos contextos de formação dentro da escola. Por outro lado, não estar presente nos HTCs da escola, me fizeram sentir distante do processo decisório[...] (Professora Neusa).

A professora Marcia reconhece que conhecer a realidade de outras escolas é importante, mas sem desconsiderar a própria realidade, sem deixar de olhar para si e para o próprio contexto, valorizando o percurso e os saberes construídos.

[...] a formação continuada para nós, na rede municipal [...], apesar da secretaria buscar informações de outras escolas, como por exemplo, a Escola da Vila, [...] poderia ter um outro olhar, mais específico a nossa realidade [...] não trazer somente de fora para dentro, [...] parece que a gente tem que acatar, muda-se a gestão, mudam-se as ideias (Professora Marcia).

Podemos inferir, portanto, que a formação continuada representa momentos importantes que envolvem a aprendizagem de conceitos, procedimentos para essas docentes, mas acima disso, de atitudes, reafirmando a sua posição ao ser e estar na profissão.

Entendemos que pensar reflexivamente a vida profissional do professor, não pode ser adiado e nem se dar fora dos contextos de formação e sem que o próprio professor participe com autoria, podendo ser ouvido e tendo a liberdade de se posicionar na defesa de melhores condições de trabalho, construindo, entre os pares, novas estratégias para enfrentar os desafios e as mudanças no âmbito do seu ofício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário destacar que esse trabalho se

concretizou a partir da pronta disponibilidade das sete participantes em compartilhar as suas trajetórias de vida profissional. Entre pausas e indagações ao tempo, as professoras foram tecendo suas histórias e dos grandes momentos, marcas ficaram expostas, algumas boas e outras, nem tanto. Todas com muitos significados na história de vida de cada uma delas.

O avanço da pesquisa e o contato com os dados coletados, aproximou a pesquisadora das vivências, experiências e memórias das professoras que lecionam na Educação Infantil, participantes deste estudo, que mesmo apresentando sólida trajetória de vida profissional, demonstraram valorizar o prosseguimento do próprio processo de formação, inquietas, desejando transformações, momentos de trocas de experiências, buscando aproximações com o mundo da pesquisa, desejando também dialogar com pesquisadores e especialistas, bem como poder participar de formações com temas comuns aos diferentes níveis, agrupando interesses e alinhando a linguagem que trata especificamente de cada faixa etária, em uma interlocução constante com seus pares, ao produzir conhecimento para o seu campo de trabalho.

Nas vozes trazidas pelas docentes presentes neste estudo, foi possível perceber intensa responsabilidade com o trabalho que realizam, além do desejo de aprender de forma contínua.

As participantes revelaram conceber a formação continuada como um momento fundamental dentro de sua profissão, pois possibilitaram fundamentar e apoiar a sua prática no coletivo da escola, de forma constante. As narrativas apontam que os conhecimentos construídos nos momentos formação continuada as instrumentalizaram a exercer e qualificar a sua profissão, a atender as necessidades de suas crianças, construindo um repertório que possibilite planejar e oferecer propostas condizentes com a faixa etária das crianças atendidas e com a cultura da infância, mas também expressaram que elas desejam mais, como o contato direto com pesquisadores e com os colegas de outras unidades escolares.

Para que o programa de formação continuada e em serviço realizado pela referida rede onde lecionam as professoras, contribua de forma permanente com

a profissão docente, acreditamos que não se pode pensar a formação de educadores sem a devida organicidade com o projeto educacional e/ou sem considerar as relações deste com o projeto sócio-político mais amplo. Tais relações devem ser concretizadas numa lógica de inclusão, comprometida com as novas tendências metodológicas, permitindo releituras do passado e reinvenção do futuro, considerando o apoio à prática dos recursos tecnológicos e estudos recentes da área em questão.

Entre os cuidados intencionais no preparo da formação continuada está o de considerar os professores autores, autônomos e competentes, criando espaços para que possam trazer e problematizar as questões que se apresentam em seu cotidiano, exercendo a sua voz, participando horizontalmente e não recebendo programas prontos, que não têm um significado para o exercício de sua profissão, pois não

nasceram no chão da escola. Por isso nos dedicamos aqui a fazer uma breve análise crítica das condições concretas que em que os processos ocorrem e como poderão vir a ser. Almejamos essa redefinição validando a importância da formação continuada e em serviço.

O desejo de que a sociedade, o poder público valorizem o professor, conheçam a sua trajetória na busca por maior conhecimento, reconhecimento e valorização, tornando públicas as práticas que emergem do fazer cotidiano, necessita primeiro da força do olhar do professor para a própria profissão, ao se colocar como profissional, ao valorizar o seu percurso, assumir-se como protagonista da sua história, contribuindo com o seu grupo, reconhecendo os encontros de formação como um evento importante, que representa e fideliza a sua classe, faz pensar, aprender, realizar.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (Org). **Educação Infantil: para que, para quem e por que?** Campinas: Alínea, 2014.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. **Representações sobre a atuação docente na educação infantil.** Revista de Educação da PUC, Campinas, v. 18, p. 9-17, jan./abr. 2013.

AZEVEDO, Priscila Domingues de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: O movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada.** 242 f. (Tese de Doutorado em Educação). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas.** 159 f. (Dissertação de Mestrado em Educação Escolar). Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2015.

BARROS, Rozane Marcelino de; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A Formação continuada em serviço dos profissionais atuantes nos centros municipais de educação infantil: estudo de caso na cidade de Curitiba.**

ba. **Revista Poiésis.** Unisul, Tubarão, v.8, n.14, p. 468 a 487, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília: Senado Federal, 1989. 336 p.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59.** Brasília, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: MEC, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2009. p. 80-71.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. 58 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 58ª Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2019. 144 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Desenvolvimento profissio-**

nal docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. Processo de Formação Continuada na Educação Infantil: A professora como pesquisadora da sua própria prática. 2013. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

MENDES, Rosane Penha. *et al.* Formação continuada e prática pedagógica: O que pensam as professoras que atuam na pré-escola. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, Vol. 26, n.51/ p. 97-111/ jan. /abr. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão Democrática na Educação Infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena**. São Paulo: USP, 2013.

NOVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cad. Pesquisa*. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

_____(org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Maria Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2017.

PALLADINI, Henrique. **Investigación educativa y capacitación docente**. Buenos Aires, Argentina, Espacio Editorial, 1994.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal, porto Editora, 1993.

PRADA, Luís. E. A. **Conceitos sobre formação de professores em serviço**. Campinas (SP): Unicamp, 1995.

SARRAIPO, Maria Aparecida dos Santos. **Formação Continuada e Desenvolvimento Humano: análise do programa de aperfeiçoamento profissional do governo do Estado de São Paulo**. 151 f. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano) Taubaté, UNITAU, 2014. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2012/dissertacoes/Maria-Aparecida-dos-Santos-Sarraipo.pdf> . Acesso em 17. Jun. 2017.