

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Maria do Espírito Santo Alonso Coelho

**“UMA MISTURA DE NECESSIDADE COM DESEJO” – formação continuada e
em serviço na educação infantil**

Belo Horizonte

2015

Adriana Maria do Espírito Santo Alonso Coelho

“UMA MISTURA DE NECESSIDADE COM DESEJO” – formação continuada e em serviço na educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos

Belo Horizonte

2015

Adriana Maria do Espírito Santo Alonso Coelho

“UMA MISTURA DE NECESSIDADE COM DESEJO” – formação continuada e em serviço na educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Sandro Vinicius Sales dos Santos

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Sandro Vinicius Sales dos Santos – Faculdade de Educação da UFMG

Erica Dumont Pena – Escola de Enfermagem da UFMG

Dedico este trabalho aos meus amados Antonio e Juliana, meus maiores incentivadores e que nos meus momentos de dificuldade estiveram prontos para me ajudar e aos meus guias espirituais que sempre se fizeram presentes ao longo desta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às colegas de trabalho que me apoiaram e se dispuseram a colaborar sempre que solicitadas.

À Sandra Valéria e Helem Rejane professoras da Educação Infantil apaixonadas pela educação de crianças pequenas que sempre incentivaram a minha participação nesta formação

A professora Alzira Maria Quiroga Mendoza pelo interesse e dedicação em revisar este trabalho dando preciosas contribuições.

A orientadora Érica Dumont Pena pela leitura deste trabalho acompanhando desta forma uma das etapas do meu processo de formação.

E em especial ao orientador Sandro Vinicius Sales dos Santos pelo acompanhamento constante, pelas intervenções precisas que resultaram em uma produção valiosa.

RESUMO

Esta monografia buscou compreender as possibilidades de efetivação de propostas de formação continuada em serviço na visão das professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Do ponto de vista teórico o estudo se fundamenta nas discussões de Demo (2003), Therrien(2002) Cerisara (2002); Pinto, Duarte e Vieira (2012), dentre outros. O estudo de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994; 2011), teve como principal instrumento de produção de dados a realização de um grupo focal (GATTI, 2005). O campo de pesquisa foi a Unidade Municipal de Educação infantil “Mangueiras” e contou com a participação de 5 professoras de educação infantil. Por meio do desenvolvimento de um plano de ação (que se configurou como uma estratégia de possibilitar o debate e a reflexão sobre o tema em questão no interior da instituição), tornou-se possível se aproximar do ponto de vista das docentes sobre a formação continuada em serviço. Constatou-se que embora as professoras percebam e busquem continuar sua formação acadêmica, essa não é o único modo de formação em serviço. Elas mostraram que podem ser criados momentos de reflexão coletiva no interior da instituição e que, muitas vezes, esses momentos são extremamente necessários.

Palavras-chave: Professoras; Educação Infantil; formação continuada em serviço

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1. REFERENCIAL TEÓRICO | 12 |
| 1.1. <i>Um breve histórico da Educação Infantil</i> | 12 |
| 1.2. <i>Professoras para a Educação Infantil</i> | 14 |
| 1.3. <i>Formação Continuada</i> | 18 |
| 1.4. <i>Formação continuada em serviço</i> | 21 |
| 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS | 25 |
| 2.1. <i>Instrumentos de produção e coleta de dados</i> | 25 |
| 2.2. <i>Caracterização da instituição de educação infantil</i> | 27 |
| 2.3. <i>Apresentação dos sujeitos da pesquisa</i> | 29 |
| 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 33 |
| 3.1. <i>Proposta de formação continuada: o que diz o PPP da UMEI Manguieras</i> | 33 |
| 3.2. <i>A compreensão das professoras sobre a formação em serviço e continuada</i> | 35 |
| 3.3. <i>A importância da formação continuada e em serviço para o aumento da qualidade do trabalho pedagógico na visão das professoras</i> | 39 |
| 3.4. <i>Possibilidades apontadas pelas professoras de formação continuada e em serviço possíveis na UMEI Manguieras</i> | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 45 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 48 |

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos no campo da pesquisa em educação tem se tornado recorrente a produção de trabalhos acadêmicos (GATTI, 2003; KISHIMOTO, 1999; PINTO, DUARTE e VIEIRA, 2012; para citar apenas alguns) que põem em discussão a formação continuada das professoras que atuam na educação infantil; hoje considerada etapa inicial da educação básica. Reflexões que remetem a questionamentos não só sobre a formação inicial deste profissional, mas sobre a formação continuada e os significativos avanços que tal formação traz para a qualidade do trabalho realizado no cotidiano de creches e pré-escolas.

Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa realizada em uma unidade municipal de educação infantil (no tocante, a UMEI Mangueiras) e teve como o objetivo principal investigar as percepções das professoras desta instituição a cerca da formação continuada (COSTA, 2008) e de formação continuada em serviço (FRANCO, 2005; FUSARI, 1999) possibilitando a ampliação dessa discussão (e a reflexão dela decorrente) no cotidiano desta escola. Os depoimentos registrados são resultantes da realização de grupo focal que contou com a participação de cinco docentes que trabalham nesta UMEI revelando como o processo de formação e suas variações acontecem nesta instituição infantil.

Os referenciais teóricos que deram suporte a este trabalho foram as discussões realizadas por Demo (2002) que defende que a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor, argumentando em favor de outras formas e novos modos de formação de docentes, tanto no âmbito da formação inicial (refere-se a ela como original) como a formação continuada

defendendo que todo o professor possui o direito de estudar. Therrien (2002) argumenta que o trabalho docente deve ser analisado sob o ponto de vista da interação que o professor desenvolve ao longo das práticas que elege e que constrói ao longo de sua trajetória de trabalho.

Ao propor como problema de pesquisa a questão das possibilidades de formação continuada em serviço nos espaços de uma instituição de cuidados e educação, estamos indiretamente discutindo a qualidade da educação ofertada e que se quer ofertar. Desse modo, cabem as seguintes reflexões: estariam os currículos tanto dos cursos de formação em nível médio como em nível superior com lacunas ou com programas insuficientes no que diz respeito à formação do professor para educação infantil? Será que tais cursos de formação têm se preocupado em formar profissionais voltados para auxiliar e contribuir para o desenvolvimento infantil na faixa etária de zero a seis anos? Tais cursos têm proporcionado aos professores, no exercício da docência, desenvolver suas atribuições de forma adequada?

A relevância deste estudo justifica-se pelo fato de ser uma investigação da prática pedagógica que proporcionou às professoras a possibilidade de reflexão, debate e construção coletiva acerca dos processos de formação continuada e em serviço à todas as docentes que atuam como profissionais da educação infantil. Este processo ocorreu de modo não linear revelando avanços, retrocessos, permanências e possibilidades de propostas de formação continuada e em serviço desenvolvidas no interior da instituição onde estas profissionais atuam. A reflexão esteve alicerçada nas práticas pedagógicas das professoras articulando tanto os saberes do campo pedagógico quanto aqueles ligados aos conhecimentos que emanam da própria atuação profissional cotidiana.

O trabalho de campo foi realizado na UMEI Mangueiras e, por meio de uma reflexão coletiva foi possível colher os depoimentos das professoras sobre as possibilidades de se construírem práticas e processos de formação continuada e em serviço no âmbito do trabalho realizado no interior da instituição de cuidados e educação. Esse processo de produção de dados foi revelador de aspectos valorativos referentes a possibilidades de formação continuada e em serviço realizados tanto no âmbito da UMEI quanto em outros espaços/instituições. Através da exposição dos seus pontos de vista o coletivo de profissionais da instituição que participou do estudo concluiu que várias são as possibilidades/procedimentos formativas que podem ser elaborados/ressignificados por este grupo no âmbito do trabalho cotidiano.

Neste sentido, a presente pesquisa teve como objetivo central analisar a percepção das professoras da UMEI Mangueiras sobre a formação continuada e formação em serviço, possibilitando a ampliação dessa discussão no cotidiano da instituição e, mais especificamente: compreender o que as professoras entendem como formação em serviço e a formação continuada; analisar as implicações da formação continuada e em serviço para o trabalho docente na visão das professoras; identificar e possibilitar ações de formação continuada e em serviço apontadas pelas próprias professoras que sejam possíveis de serem realizadas no cotidiano da instituição.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo – Referencial Teórico – apresento uma revisão dos conceitos de professor de Educação Infantil; formação continuada, formação continuada e em serviço no âmbito da instituição de cuidado e educação. Essa revisão de conceitos serviu como

uma lente que permitiu a interpretação dos dados, o que possibilitou a análise posterior dos pontos de vistas das professoras por mim entrevistadas.

No segundo capítulo – Percursos metodológicos – apresento as escolhas metodológicas realizadas para produção e coleta dos dados de pesquisa; apresento uma breve caracterização da UMEI Mangueiras – que serviu de palco para o trabalho de campo e apresento também as professoras que contribuíram com o estudo. Por último descrevo como ocorreu o plano de ação.

No terceiro capítulo – Análise e Discussão dos dados – apresento as análises os dados do estudo. Busco apresentar a visão das professoras sobre a importância da formação continuada e em serviço. Em seguida, procuro compreender quais a relevância do processo de formação continuada e em serviço para qualidade do trabalho por elas desenvolvido. E consecutivamente, apresento as possibilidades apontadas pelas professoras para realização de uma formação continuada e em serviço no âmbito do trabalho desenvolvido na UMEI Mangueiras.

As considerações finais dão ênfase aos resultados obtidos na construção e realização do referido plano de ação que, pautado nas concepções de formação continuada e formação continuada em serviço puderam subsidiar a consolidação de práticas formativas através de novos encaminhamentos instituídos pelo grupo.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. *Um breve histórico da Educação Infantil*

No Brasil, a educação da infância começa a ganhar importância em 1875, quando surgem no Rio de Janeiro e em São Paulo os primeiros jardins de infância (inspirados, em sua grande maioria, na proposta de Froebel) que foram introduzidos, naquele momento, aos sistemas educacionais da esfera privada. Em sua maioria, essas instituições objetivavam atender às crianças da emergente classe média industrial.

Embora as instituições de atendimento às crianças menores estivessem presentes na sociedade brasileira desde o final do século XIX, é em meados da década de setenta do século passado que nosso país assiste a um *boom* das creches e pré-escolas. Campos (1998) afirma que por volta da segunda metade da década de 70, o Brasil presenciou uma forte “expansão do atendimento às crianças menores de 7 anos, através de várias modalidades de serviços, tanto privados como governamentais e comunitários” (CAMPOS, 1998, p. 35). Este período foi essencial para a reivindicação de direitos tanto das crianças pequenas, quanto para outras categorias sociais marginalizadas. Isso se deu por meio da ação “dos movimentos sociais e da produção teórica das Ciências Humanas e Sociais, mais especificamente da educação, que se voltou para questões relacionadas às condições de vida da parcela da população com idade inferior a 7 anos” (SILVA, 2009, p. 63).

A Constituição Federal de 1988 tem sido considerada por muitos autores/as (SILVA, 2009; CAMPOS, 1998) como um marco em relação ao direito das crianças à educação infantil. Com a promulgação da Constituição de 1988

(artigo 208, inciso IV), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como um direito da criança, e não apenas das mães ou dos pais trabalhadores. A partir daí, a Educação Infantil (que anteriormente era realizada em duas instituições distintas – creches e pré-escolas) passou a ser legalmente considerada como um dever do estado, direito da criança.

Barreto (1998) compreende que a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – sancionada em 20 de dezembro de 1996 se configura como outro marco de significativa representatividade para área. Para autora, é a primeira vez que a expressão “educação infantil” aparece na legislação educacional brasileira e sendo tratada em uma seção específica (p. 23).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL, 1996) resolve que a Educação Infantil passa a ser definida como primeira etapa da Educação Básica (composta pela Educação Infantil, pelo Ensino fundamental e pelo Ensino Médio), sendo regulada pelos princípios e finalidades da educação brasileira. A LDB também define creches e pré-escolas como instituições educativas, diferenciando-as apenas pela faixa etária de atendimento: creche para crianças de zero a três anos e; pré-escola para crianças de quatro a cinco anos e oito meses, conforme o texto da Seção II do Capítulo II da própria LDB:

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Silva (2004) afirma que na Seção II do Capítulo da Educação Básica da LDB, o objetivo principal da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. Com essa Lei, a Educação infantil legalmente, passa a ser reconhecida como etapa inicial da educação básica. Além, disso a nova LDB formaliza a municipalização dessa etapa de ensino, isto é, a educação infantil passa a ser responsabilidade dos municípios em parceria com os estados e a União.

Em 1998 é criado RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar – que tem se configurado como um dos maiores desafios da área. Quando a LDB 9394/96, inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, o foco do trabalho com crianças pequenas deixa de ser somente o assistencialismo e a higiene, passando a ter como eixo norteador o cuidar e o educar numa perspectiva que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Surge a preocupação em valorizar a identidade cultural das crianças. É nessa perspectiva que o trabalho nas instituições de Educação Infantil deve ser fundamentado e desenvolvido cotidianamente, pois o cuidar e o educar na Educação Infantil são práticas indissociáveis.

1.2. *Professoras para a Educação Infantil*

Diante deste contexto, atribui-se nova formação e identidade para o profissional que atua nas instituições de educação infantil: caracterizado como

docente, sua formação dar-se-á em nível superior, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal (LDB, 1996). Silva e Vieira (2008) atentam para o fato da formação do profissional ser pautada na especificidade da faixa etária atendida em instituições de educação infantil, enfatizando que uma formação consistente é a base para a construção de uma proposta pedagógica que contemple as especificidades da criança de zero a cinco anos. Segundo elas:

Os estudos sobre a educação infantil, mais especificamente aqueles que tratam dos (as) profissionais que atuam ou que virão a atuar nessa etapa da educação básica, têm ressaltado a especificidade do trabalho com crianças de 0 até 6 anos de idade em instituições educativas. Têm enfatizado, também, a necessidade da construção de um projeto educativo, entendido como um conjunto de ações, situações e experiências com e para as crianças pequenas que favoreça o seu desenvolvimento global e sua participação na cultura (SILVA e VIEIRA, 2008, p. 23).

Uma vez considerada a primeira etapa da Educação Básica e tendo profissionais com formação qualificada para tal função (agora professores, mesmo que com formação mínima – magistério em nível médio) as instituições de educação infantil devem construir propostas pedagógicas condizentes com a realidade socioeducativa das crianças. Na elaboração e implantação das práticas pedagógicas os docentes da educação infantil devem contemplar as funções de cuidado e educação. Para Campos (1994) a noção contemporânea de cuidado é parte integrante do educar, e neste sentido, a criança, desde o princípio de seu desenvolvimento, requer uma variedade ampla de “condições, contatos e estímulos, por parte do ambiente que a circunda” (CAMPOS, 1994, p. 34). Para a autora, tal perspectiva é

coerente com a moderna noção de "cuidado" que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar" (CAMPOS, 1994, p. 34).

A autora ainda acrescenta que esta nova visão busca contribuir para a superação da dicotomia entre o que habitualmente denominamos "assistência" e educação, uma vez que, todas as crianças têm estas necessidades e, se todas, nos tempos atuais, têm seu direito à educação pública e de qualidade reconhecido, todas as instituições que as atenda devem levá-las em conta ao determinar seus objetivos e seu currículo.

Na educação infantil, a formação de profissionais sempre foi foco de discussões na área como comentam Nadolny e Garanhani (2008, p. 11464) uma vez que desde “os anos 70 começou uma valorização do tema, pois nesta época a ‘educação pré-escolar’ começa a ocupar maior destaque entre as políticas governamentais e a construir-se como uma preocupação dos estudiosos da educação brasileira.” Diante de tal afirmação, percebe-se que com a promulgação da LDB a Educação Infantil passou a ser considerada componente da educação básica e as alterações em torno da formação de profissionais passam a ganhar mais força.

Através da LDB as políticas públicas de educação infantil foram se delineando de forma mais específica, apresentando quais seriam os requisitos necessários para a formação do profissional que atuaria com crianças em espaços de cuidado e de educação. Nadolny e Garanhani (2008, p. 11465) destacam que “novos elementos são considerados na discussão sobre os diferentes espaços e tempos de formação, articulando a valorização do profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos bem como as responsabilidades educativas que se espera dele, o professor.”

Kishimoto (1999,p.61) adverte que “a formação profissional para a educação infantil ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988,o

Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica de Assistência Social e a LDB.” Portanto, através destes marcos legais a inserção da criança de zero a seis anos na educação básica não só garante o direito da criança à educação como determina ao estado a obrigatoriedade de ofertar instituições para essas faixas de idades.

Para Campos (2006) mudanças importantes se fazem presentes a partir destas definições legais dentre as quais destaca: a) a inserção das creches para as crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais, b) a responsabilidade do setor público para com a oferta de vagas na educação infantil respeitando a opção das famílias, sem a obrigatoriedade que caracteriza o ensino fundamental, c) adoção de critérios universais, inclusive o da idade para diferenciar creches (para crianças de até 3 anos) e pré-escolas (dirigida a crianças de 4 a 6 anos). Buscando caracterizar a parcela da sociedade que vem usufruindo deste direito, Campos(2008, p. 3) destaca que

o acesso à educação infantil no Brasil não é equitativo: as crianças de famílias de maior renda, brancas, com mães de escolaridade mais alta que trabalham, residentes na zona urbana estão matriculadas em proporções significativas muito superiores às famílias mais pobres, negras, com mães de escolaridade baixa e/ou residentes na zona rural entre outras características.

E é pensando justamente nestes perfis de famílias que a professora para a educação infantil tem que estar preparada através de uma de formação robusta que a capacite para lidar com as especificidades que cada agrupamento de idades possui, articulando os conhecimentos às linguagens de que a criança se vale para estar no mundo, compreendê-lo e interagir com ele.

Buscando caminhos para o desafio posto de elevar a qualidade da educação escolar através de uma formação consistente para o profissional da

docência, o Ministério da Educação, através dos Referenciais para Formação de Professores relata ao longo de suas propostas de reverter este quadro onde

A função de professor é hoje uma profissão muito desvalorizada, não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja do poder público seja da sociedade de forma geral, ainda muito presa à concepção de que o professor é um mero técnico e que ensinar é algo simples, depende apenas de boa vontade e treinamento. É preciso desencadear ações que viabilizem condições adequadas de trabalho, carreira e salário, desenvolvimento pessoal e profissional (BRASIL, 2002, p. 17).

A exigência da formação mínima para o cargo de professor para a educação infantil não determina em um primeiro momento quais serão as práticas a serem desenvolvidas pelo professor que irá atuar com crianças pequenas em instituições de cuidado e educação embora dada a natureza do recorte etário subentendem-se que as mesmas requerem um atendimento específico.

No município de Belo Horizonte, o cargo de Educador Infantil, atualmente Professor para a educação Infantil faz parte do quadro especial da Secretaria Municipal de Educação como cargo de provimento efetivo do Plano de Carreira dos Servidores da Educação (art. 3º, lei n.8.679/2003) sendo que o ingresso do professor se dá através de concurso público de Provas e Títulos em acordo com o que estabelece o art.67 da LDB (lei n.9.394/1996) onde através do seu edital são apresentados os vencimentos, a qualificação exigida e a jornada de trabalho.

1.3. Formação Continuada

Buscando uma qualificação maior para atuar como docente na educação infantil os atuais professores constroem iniciativas que buscam favorecer o investimento no desenvolvimento profissional. Apresentada na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996) o seu artigo 67 orienta sobre a formação continuada ao recomendar que os sistemas de ensino deverão promover entre outros propostas para a valorização dos profissionais na forma do aperfeiçoamento profissional contínuo.

A Constituição de 1988 marca a inclusão da educação infantil no patamar de primeira etapa da educação básica como parte do processo de democratização do ensino. Conseqüentemente ocorre a ampliação do número de vagas em função de uma demanda crescente de crianças tanto na creche como na pré-escola o que resulta no acréscimo no número de professoras que irão atuar com estas crianças. Nesta perspectiva, ser docente neste contexto considerando-se as especificidades desta faixa etária pressupõem uma preparação diferenciada que seja capaz de promover o desenvolvimento integral da criança de zero à cinco anos e oito meses nos seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social completando a ação das famílias (BRASIL,1996). Pensando neste compromisso, surgem questionamentos sobre o perfil mais adequado do profissional que irá atuar com estas crianças, capacitado para conduzir processos educativos que serão desenvolvidos a partir das linguagens que a criança utiliza para interagir no mundo em que vive.

A formação inicial que a LDB considera como mínima para o exercício da docência na educação infantil (técnico em nível médio na modalidade normal)é realizada com o objetivo de adequar habilidades e conhecimentos que permitam a inclusão do profissional no mercado de trabalho. Neste momento da sua profissionalização há toda uma estruturação de conteúdos a serem aprendidos que lhe darão condições para trabalhar com as crianças. Entretanto, na prática percebe-se que esta formação é insuficiente e, muitas vezes, inadequada para o exercício da docência com crianças de até cinco anos e oito meses de idade.

Segundo Kishimoto RCNEI (1999 p.63) a formação de profissionais de educação infantil começa a ser debatida, com mais força, “neste final de milênio em virtude das especificações da Lei 9.394/96, que propõem em seu artigo 87 que até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” caracterizando assim a formação continuada em serviço com o objetivo de uma preparação condizente com a função que irá desempenhar.

Outros autores (FRANCO, 2005; FUSARI, 1999) procuram caracterizar a formação continuada a partir da diferenciação entre formação inicial e a formação contínua. Para (Franco 2005, p.47) “(...) Tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois entra na categoria de formação contínua(...)”. E no decorrer de seu desenvolvimento no próprio trabalho, os docentes têm buscado construir formas de qualificação e ou capacitação profissional que têm sido denominadas de inúmeras formas, tais como: “educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem entre tantos outros que os autores afirmam que diferentes entendimentos que foram feitos sobre formação contínua influenciam na formação do profissional docente” (FUSARI, 1999, p.221).

Kishimoto (1999,p.72) afirma que, na busca por uma profissionalização que se desenvolva através de formação continuada, tal percurso formativo deve ser pensado de modo a “intensificar a formação nas áreas pouco privilegiadas dentro de uma política de profissionalização que garanta a continuidade dessa formação.” Desta forma, ao se pensar em propostas de formação continuada dentro de uma instituição de educação infantil, deve-se permitir não só a promoção de avanços na escolaridade das profissionais que atuam com estas crianças, mas também

valorizara aquisição de conhecimentos relativos aos fazeres diários na instituição de ensino e criar condições para uma reflexão das práticas cotidianas que vêm sendo realizadas na UMEI.

1.4. *Formação continuada em serviço*

Na discussão proposta sobre a formação das professoras que atuam na educação infantil busca-se implementar ao longo da profissionalização para esta docência situações de formação que agreguem qualidade no desenvolvimento da prática profissional para atuar com crianças pequenas.

Conforme vem sendo apresentado, o desenvolvimento profissional que se inicia com a preparação realizada no curso de formação inicial deve continuar após o ingresso no magistério, aperfeiçoamento este que possibilita enfrentar novos desafios e responsabilidades.

Assim como na formação continuada existem dificuldades a serem superadas como que ela se torne parte da construção da carreira da docência na educação infantil, a proposta da formação continuada em serviço também esbarra não só em questões conceituais como da apropriação enquanto um formato que possa ser assumido pela instituição de educação infantil através das professoras que nela atuam. Ao assumir uma proposta de formação continuada em serviço com o seu professorado estamos falando de uma formação que pode se dar em diferentes espaços sociais (tanto na instituição como em outros espaços formativos)propiciando qualificação para os profissionais da educação infantil.

A formação continuada em serviço busca, através de estratégias diferenciadas, proporcionar as professoras da educação infantil oportunidades de

reflexão, de análises pensando na própria prática no sentido de trazer para mesma contribuições decorrentes de investimento em estudos, no diálogo com os pares em um diagnóstico do trabalho que vem sendo feito.

No artigo “Contribuições de educadoras de creche para se repensar a formação de educadora(e)s da infância” Maria Bernadete Diniz Costa (2008, p.227) nos apresenta o resultado de um levantamento prévio para suas pesquisas no qual comenta ter tomado “conhecimento ao longo da pesquisa realizada das precárias condições de trabalho das educadoras e de pesquisas que apontam um perfil inadequado dessas profissionais para atender as necessidades de crianças até seis anos. Entendemos com esta fala que através dos fazeres em sala de aula como nos demais espaços da instituição infantil o trabalho do professor emerge sinalizando em suas condutas e práticas quais concepções ele tem sobre criança, infância e educação.

Apesar do recorrente movimento de tornar a formação continuada em serviço uma prática permanente nas instituições infantis, esta formação precisa estar calcada em uma proposta que oportunize às professoras pensarem o que sabem; suas dificuldades, em que precisam melhorar. De forma sistemática se apropriar do que existe não só a nível federal como no âmbito municipal da legislação que normatiza e estabelecem quais são as funções que a professora da educação infantil deverá desempenhar. Desta maneira, possibilita-se um confronto entre a formação inicial que a qualifica como professora e por outro lado dentro da sua formação inicial perceber quais áreas precisa ser mais bem trabalhado proporcionando um fazer pedagógico de qualidade na medida em que contemple as especificidades da criança na primeira infância.

Pinto, Duarte e Vieira (2012) tecem relevantes considerações a respeito do trabalho docente nas instituições públicas de educação infantil. Entre os relatos feitos são apresentadas as atividades desenvolvidas pelas professoras e educadoras descritos da seguinte forma: De acordo com o trabalho prescrito na documentação legal, as professoras e educadoras devem entre outras atividades: 1) Organizar tempos e espaços que privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação; 2) Assegurar momentos de higiene, alimentação e repouso, objetivando o cuidar e o cuidado das crianças.

Segundo as autoras “as atividades realizadas pelas docentes compreendem além do cuidado e da educação das crianças, os horários de estudo que acontecem individualmente, com os pares ou com a coordenação pedagógica”(PINTO, DUARTE e VIEIRA, 2012, p. 615). Surgem assim momentos em que o trabalho que vem sendo desenvolvido na instituição passa por um planejamento, replanejamento, verificando-se o que foi feito pressupondo ajustes que o tornem melhor. Dentro das condições de trabalho com crianças na PBH, existem momentos destinados ao planejamento e que, podem ser considerados momentos de estudo. Esse período é chamado de ACEPATE (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do trabalho Escolar). Em sua gênese, o ACEPATE tem como função central a preparação, o planejamento, avaliação e replanejamento de seu trabalho pedagógico – o que pode ser interpretado como tempo/espaço de formação em serviço.

As autoras relatam que “o trabalho realizado com as crianças é apenas uma parcela da atividade docente. Constata-se também uma diversidade de outras tarefas, variáveis em relação à duração e frequência, que afetam a carga de trabalho das professoras e educadoras” (PINTO, DUARTE e VIEIRA, 2012, p. 615). Sendo

assim, podemos vislumbrar que a proposta de formação em serviço deva se apropriar destes momentos para acontecer justamente pelo fato das professoras ao longo da profissão assumirem responsabilidades que acabam comprometendo seu direito de estudar, uma vez que a tarefa de ser professora na educação infantil exige competências próprias ao seu atendimento. Desse modo, é necessário se concentrar mais na formação que ocorre nas próprias escolas privilegiando assim a formação contínua em serviço. Isso justifica a caracterização dessa formação como contínua porque simultaneamente o professor se nutre de conhecimentos e saberes culturais, assim como ressignifica as relações educativas na escola. Não se aprende sozinho, mas coletivamente, com o outro e pelo outro.

Cria-se desta forma um processo de desenvolvimento profissional circunstanciado por necessidades diferenciadas de se superar desafios postos na docência do dia a dia ou por dificuldades que vão surgindo mediante a sua atuação.

2 – PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1. Instrumentos de produção e coleta de dados

Conforme dito anteriormente, a pesquisa objetivou compreender o lugar da formação continuada em serviço na visão das professoras de educação infantil.

De acordo com o problema de pesquisa proposto, a saber: como as professoras da UMEI mangueiras percebem a formação continuada e a formação continuada em serviço e quais as possibilidades de ampliação dessa discussão no cotidiano da instituição, escolhi a abordagem de investigação qualitativa.

Uma pesquisa com abordagem qualitativa busca fazer emergir indícios para que o pesquisador envolvido no processo de pesquisa alcance explicações para fenômenos sociais diante das situações que se apresentam no cotidiano estudado. Segundo Pereira e Vieira (1999), fazer pesquisa, enquanto prática fundamental para a construção do conhecimento científico é um trajeto cujo percurso é repleto de caminhos curvos e retilíneos, ou seja, repleto de avanços e retrocessos. Na pesquisa qualitativa são trabalhados significados, motivações, crenças, valores que não podem ser reduzidos às questões quantitativas, pois estas respondem a questões muito objetivas (MINAYO,1996).

O principal instrumento de produção de dados utilizado neste trabalho foi a realização de grupos focais (dividido em dois encontros) com cinco professoras da educação infantil. O objetivo dos grupos focais foi captar os modos como as docentes concebem a formação continuada em serviço e quais as estratégias mais eficazes para implementá-las nesta UMEI. Assim, as concepções que fundamentam a atuação destas professoras tornam-se importantes elementos no levantamento

das representações de formação que se fazem presentes. Revelam-se nesse processo de compreensão das concepções norteadoras do trabalho atravessamentos entre as dimensões da formação cultural e da formação ocorrida no âmbito institucional, ou seja, aquelas situações formativas ocorridas no interior da UMEI.

O grupo focal¹ possibilitou um momento de discussão nunca antes realizado na instituição em questão, configurando-se como uma intervenção na prática pedagógica: um momento de se discutir, pela primeira vez, as possibilidades de implementar práticas de formação continuada em serviço com professores em nossa UMEI.

O grupo focal é concebido, segundo Powell e Single (1996, p. 449 apud GATTI 2005, p. 05), como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Gatti (2005) aponta que o grupo é “*focalizado*” no sentido de ser reunido com o intuito de se discutir coletivamente acerca de um conjunto específico de questões (p. 7). Nesse sentido, o grupo focal é uma técnica de produção de dados de pesquisa qualitativa que tem como objetivo promover um diálogo aberto que propicia aos seus participantes o expressar de ideias em relação ao tema proposto. Na discussão, emergem, desta forma, relatos cheios de significados de acordo com a fluência do diálogo sobre processos formativos vivenciados ou não.

A partir das trocas entre os participantes, o grupo focal possibilita a emergência de múltiplos pontos de vista permitindo ao pesquisador captar

1 Gatti (2005) postula que, no âmbito das abordagens qualitativas de pesquisa social, o uso da técnica de grupo focal, vem sendo utilizada de forma ascendente, principalmente: nos campos da Psicologia, da Educação, do Serviço Social e da Sociologia.

significados que, por meio de outras técnicas, são mais difíceis de captar, pois, conforme Bernadete Angelina Gatti:

A pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários (GATTI, 2005, p. 09).

A cada narrativa feita pelo grupo de professores participantes desta pesquisa são evidenciadas suas vivências e experiências dentro do tema proposto, num distanciamento revelador da capacidade reflexiva das mesmas sobre o cotidiano e suas possibilidades de construção e reconstrução da prática pedagógica. A seguir, apresento uma breve caracterização da UMEI Mangueiras.

2.2. Caracterização da instituição de educação infantil

A unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Mangueiras é uma instituição pública e está situada à Rua Coroa de Frade, nº328, Bairro Mangueiras, cidade de Belo Horizonte-Minas Gerais. A mesma tem como escola pólo² a Escola Municipal Professor Hilton Rocha, situada a Rua Vicente Surette, nº215, bairro Mangueiras e tendo como entidade mantenedora e grupo fundador a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Iniciou seu funcionamento no dia 21 de junho de 2007 e a inauguração foi no dia 29 de outubro do mesmo ano. Na ocasião, contou-se com as presenças do então prefeito Fernando da Mata Pimentel, do secretário de educação, da gerente de educação da regional Barreiro Maristela Bruno, lideranças comunitárias,

² A escola Polo é uma designação utilizada na PBH para se referir a uma Escola de Ensino fundamental que gerencia os recursos financeiros da UMEI. Do ponto de vista administrativo, todas as UMEIs da cidade estão vinculadas à Escolas de Ensino fundamental que fazem a gestão dos recursos financeiros e do trabalho administrativo das instituições de cuidado e educação.

professoras para a educação infantil, pais e famílias e representantes de toda a comunidade escolar.

As religiões predominantes entre as crianças atendidas pela instituição são a evangélica e católica e a maioria das famílias se declaram, do ponto de vista étnico-racial como brancos, algumas como pardos e pretos. Uma parte significativa recebe benefícios do governo Federal (Bolsa escola, Bolsa família).

Os responsáveis pelas crianças (pais, mães e membros da família extensa como avós, tios e tias) ao buscarem esta instituição desejam que seus filhos esperam que eles sejam cuidados com carinho e dedicação, que tenham oportunidade de interagir com outras crianças, que participem de situações de aprendizado de forma lúdica e que desenvolvam habilidades cognitivas e físicas de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Instituição.

Essa instituição tem capacidade de atendimento de 270(duzentos e setenta) crianças com idades compreendidas entre de 0 a 5 anos, divididas em dois ciclos de idades: 1º ciclo- (0 a 2 anos) – 40 crianças em horário integral (07:00 às 17:30); 2º ciclo (3 a 5 anos) – 220 crianças – 110 crianças no primeiro turno (07:00 às 11:30) e 110 no segundo turno (13:00 às 17:30). O atendimento é definido de acordo com o fluxo do ano anterior e com a demanda atual da comunidade.

Segundo o texto do PPP da UMEI Mangueiras:

Acredita-se que através deste atendimento é possível promover uma educação de qualidade à comunidade, possibilitando às crianças construir estruturas básicas de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, trabalhando com uma metodologia que possibilite que as mesmas adquiram maior autonomia e desenvolvam todas as suas potencialidades, capacitando-as para uma análise crítica da realidade. (PPP DA UMEI MANGUEIRAS, 2014, p.4)

Com base na legislação em vigência atualmente (LDBEN de 1996, ECA de 1991, Constituição Federal de 1988 e a DCNEI, 2009) a UMEI Mangueiras tem por objetivo garantir que essas ações sejam consolidadas na prática diária, acompanhando a infância como um todo, sem rupturas, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Acredita-se em uma organização por ciclos, que pressupõe uma nova relação com o conhecimento, que passa a ser considerado na perspectiva do sujeito, numa dimensão ampliada do processo educativo.

A rotina diária das crianças nesta instituição infantil baseia sua organização em três princípios importantes: o cuidar compreendido como parte do educar, integrando vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas, a brincadeira na qual as crianças podem exercer suas capacidades de criarem de forma rica e diversa uma vez que o brincar é uma das linguagens humanas mais presentes na vida infantil. As situações de aprendizagens são baseadas essencialmente na escuta das crianças e na compreensão do papel que elas desempenham na experimentação e no erro como partes estruturantes do processo de construção do conhecimento, orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do educador permitindo que as crianças trabalhem diversos conhecimentos. Destaca-se, portanto, que a partir destas considerações, o respeito às necessidades de cada idade/ciclo as aprendizagens devam ser, planejadas construídas com as famílias bem como com a comunidade escolar, professoras tendo em vista a rica contribuição que cada profissional poderá vir a fazer.

2.3. Apresentação dos sujeitos da pesquisa

Para que a coleta das informações fosse realizada cinco professoras que atuam na educação infantil com agrupamento de idades distintas nesta UMEI, no período da tarde, contribuíram voluntariamente deste processo investigativo.

A adesão das professoras ocorreu através da divulgação feita pela vice direção e coordenação pedagógica após terem sido devidamente esclarecidos sobre a proposta da pesquisa. Elas receberam uma carta de autorização que foi devidamente apresentada pelos gestores da escola e assinada professoras participantes do estudo..

As professoras participantes da pesquisa encontram-se na faixa etária dos 30 e 50 anos e tem experiência em docência com crianças pequenas. Quanto a formação inicial das cinco professoras participantes três tem o magistério e a pedagogia, uma tem magistério e normal superior e a outra ensino médio e pedagogia.

Em continuidade aos seus estudos três professoras deste grupo de cinco participantes já concluíram uma pós-graduação, sendo que no momento uma destas três encontra-se em estudos para posterior conclusão no final do primeiro semestre de 2015 de uma nova pós-graduação todas com ênfase na educação infantil e as demais ainda não a fizeram embora demonstre interesse em fazê-lo.

Todas as profissionais atuam em carreiras docentes há mais de dez anos exceto uma professora que tem mais de vinte anos de atuação profissional. Já como professoras na educação infantil o tempo de atuação varia de quatro a nove anos (diferença respaldada pela época/ano em que realizou o concurso e tomou posse no

cargo). E em termos de tempo de serviço computado na UMEI Mangueiras, local onde se deu a pesquisa, os tempos variam de quatro á sete anos.

Os encontros com o grupo de professoras participantes ocorreram na sala multiuso da própria instituição no momento de ACEPAT (horário de estudo e planejamento do professor, também conhecido como tempo pedagógico) de forma previamente combinada com a coordenação pedagógica e de comum acordo com este grupo. Como os horários de ACEPAT são distribuídos ao longo do turno de trabalho, a coordenadora fez um arranjo possibilitando que essas cinco professoras pudessem ter o horário de planejamento juntas, o que possibilitou a construção e realização dos grupos focais. Os encontros ocorreram em dois dias com a duração de uma hora e trinta minutos cada um. As professoras participantes foram dispostas em círculo; privilegiando um contato visual que favoreceria a interação verbal de forma mais direta como recomenda Gatti (2005, p.25).

O registro inicial com este grupo focal se deu através da gravação em áudio para que posteriormente a transcrição do que foi debatido sobre o tema proposto se constituísse como material de análise. Foi elaborado um roteiro composto por cinco questões semiestruturadas cujo objetivo era fomentar a discussão e o debate sobre o tema proposto entre as participantes, questões estas elaboradas a partir da prática docente na educação infantil no intuito de potencializar as reflexões.

Por serem colegas de profissão em uma mesma instituição, ao trabalharem na perspectiva dos ciclos de idades as professoras lidam com crianças com semelhanças e diferenças desafiadoras que alimentam em sua diversidade o processo de ensino e de aprendizagem o que as colocam em posição de potenciais

colaboradoras nesta pesquisa, além desta instituição ter se mostrado bastante receptiva.

Gatti (2005) aponta que a composição do grupo focal deve priorizar uma maior homogeneidade dos participantes envolvidos, mas, “com variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes” (p. 18). A escolha das profissionais que participaram dos grupos focais foi realizada a partir de alguns critérios estabelecidos para garantir a heterogeneidade na formação dos grupos. Desta forma, as participantes deveriam ter no mínimo três anos de atuação em sala de aula como professora referência ou como professora de apoio com o objetivo de contribuir com vivências de formação após a sua formação inicial, graduação em curso normal superior ou pedagogia com o objetivo de realizar apontamentos formativos baseados nas disciplinas estudadas na graduação voltadas para a educação infantil. Esse misto de homogeneidade e heterogeneidade na composição do grupo focal é compreendido como fator relevante para o sucesso da discussão coletiva que nele se instaura (GATTI, 2005).

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. Proposta de formação continuada: o que diz o PPP da UMEI Manguueiras

Segundo o Projeto Político Pedagógico desta instituição, o espaço escolar é (de forma explícita) local propício para que a formação continuada e em serviço possam ser desenvolvidas envolvendo todo o corpo docente tanto do turno da manhã e quanto do turno da tarde.

O documento prevê que a formação continuada e em serviço, é vista como uma busca superação dos enfrentamentos que surgem em função das especificidades inerentes à organização da educação infantil (no que diz respeito aos seus tempos e espaços, à sua materialidade, assim como as demandas específicas da docência para atuar com as crianças pequenas na creche e na pré-escola). Nesse sentido, de acordo com o PPP da UMEI Manguueiras, há interesse e um movimentar do corpo docente, como um todo, que estratégias de formação aconteçam.

O PPP da instituição ainda ressalta que, com a dimensão não só da importância como também da necessidade da ampliação dos saberes e dos fazeres docentes no cotidiano da educação infantil, o trabalho de formação se reporta também ao próprio movimento de elaboração do Projeto Político Pedagógico. O documento, por seu turno, foi construído (e é sempre reformulado) por meio de um amplo processo dialógico, no qual ele é discutido, refletido e (re)elaborado à luz das contribuições tanto das professoras bem como das famílias e da comunidade onde esta UMEI está inserida.

Essa dialogicidade busca, entre outras coisas, efetivar a prática de formação continuada e em serviço através de dois pilares: I) Curso de formação oferecido pela RME/PBH (são divulgados nos espaços da escola através de informativos encaminhados a instituição pela SMED)³ e; II) cursos oferecidos no próprio espaço da instituição organizados dentro do horário do ACEPAT, em escala de horários organizada pela coordenadora pedagógica, custeados através da verba do Plano de Ação Pedagógica (PAP) geralmente contemplando demandas propostas pelo grupo de professoras, que possibilitem contribuições relevantes para a proposta de trabalho desenvolvida nesta instituição que realiza atendimento voltado para as crianças pequenas.

Além desses dois pilares que tem sustentado as estratégias de formação continuada em serviço presentes no PPP da UMEI Mangueiras, cabe ressaltar que, nos últimos anos têm surgido inúmeros cursos de aperfeiçoamento, capacitação e atualização profissional e, até mesmo, Pós-Graduação (especialização *Lato Sensu* e programas de pós-graduação *strictu sensu*). Essas atividades, muitas vezes, têm sido ofertadas aos profissionais da educação do município de Belo Horizonte a partir de acordos firmados entre o poder público e as universidades. São exemplos de projetos de formação continuada em serviço: o Programa Regional de Especialização de Professores de Ensino Superior (PREPES) em parceria com a PUC-Minas, o Programa de Pos-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica LASEB/FEB em parceria com a UFMG, o Mestrado profissional para Gestores em parceria com a UFV e a UFJF, e no âmbito do aperfeiçoamento profissional: os cursos de Aperfeiçoamento em Educação Infantil (ofertados pela

³Uma vez afixados no quadro de avisos da sala dos professores os mesmos que apresentarem vontade em realizá-lo se inscrevem e diante do grupo concorrem a um sorteio da vaga para participar. Nestas condições os gestores responsáveis por este sorteio asseguram a participação da professora na ótica da representatividade uma vez que tem sido recorrente a formação não contemplar os docentes como um todo.

FAE/UFMG), só para citar alguns exemplos. Embora, Kishimoto (1999) assevere que a formação continuada em serviço não se configura apenas como processos formativos que avancem na escolarização dos professores, essas estratégias também são fundamentais não só para o desenvolvimento individual da professora que as cursou, mas também de toda a instituição, pois além de possibilitar novos debates e reflexões no interior da UMEI, pode também estimular a inserção e participação de outras docentes em tais processos.

Nessa perspectiva, as possibilidades de formação a serem desenvolvidas na escola tem importância e vão se desenhando não só dentro do que é estabelecido no PPP da instituição como no que lhes é ofertado em instâncias superiores como ordenamento na rede municipal de educação. Vale destacar que tais formatos não foram pensados na especificidade da organização da educação infantil e partindo do princípio que são professores na docência de crianças pequenas.

3.2. A compreensão das professoras sobre a formação em serviço e continuada

Por meio da realização dos grupos focais tornou-se perceptível que, num primeiro momento, as professoras compreendiam apenas a continuação da formação acadêmica como possibilidade real de formação continuada. Desse modo, nos grupos focais realizados na UMEI Mangueiras, foi muito recorrente as professoras apontarem a necessidade de realizarem cursos de graduação e pós-graduação (em sua grande maioria *Lato Sensu* – especialização). Isso pode ser percebido nas falas das docentes, quando as mesmas ponderavam sobre sua trajetória profissional e, consecutivamente, seu percurso acadêmico:

“Só não pode acontecer com você o que aconteceu comigo. No início, depois que eu formei [em nível técnico – médio na modalidade normal] eu não achei que precisava estudar mais, mas, depois de dez anos, a necessidade apareceu e eu fui fazer Pedagogia. Aí sim! Eu me senti preparada para lecionar melhor” (Professora Regina – 10/03/2015).

“Ah, eu até já adiantei a resposta. Só que eu não fiz magistério. Eu fiz Ensino Médio e Faculdade” (Professora Valquíria – 10/03/2015).

“Ah gente! A situação é complicada. Assim ... igual... eu participei destes cursos de curto prazo oferecidos pela PBH [...] Eu ainda não tenho uma pós-graduação, mas pretendo fazer” (Professora Silmara – 11/03/2015).

Cabe ressaltar que o sentido produzido pelas professoras sobre a formação continuada, de que a mesma se configura como a continuação da formação acadêmica delas se dá em função do contexto histórico por elas vivido nos últimos anos. De acordo com o artigo 67 da LDB, cabe, a título de recomendação, que os sistemas de ensino devam promover propostas para a valorização dos profissionais na forma do aperfeiçoamento profissional contínuo. Desse modo, na PBH, presenciamos desde o surgimento do cargo de professores para educação infantil (naquele momento educador infantil) diversos projetos de formação para os profissionais da RME-PBH, como por exemplo: no âmbito na formação em graduação, o “Projeto Veredas”; no âmbito da formação em nível de Aperfeiçoamento o Curso de Aperfeiçoamento em “Infâncias e Arte” em parceria com a Escola de Belas Artes da UFMG e, no âmbito da pós-graduação (especialização) o LASEB-FEB.

No caso específico da professora Valquíria (que é a única das docentes que não possui formação inicial em nível médio, mas sim iniciou sua formação profissional pela graduação em Pedagogia) o sentido atribuído à formação continuada, quando analisado na perspectiva da continuação da formação acadêmica, pode ficar comprometido em função também do contexto histórico, pois a PBH só permite que as profissionais cursem essas formações após saírem do

estágio probatório – o que pode gerar certo desânimo nas docentes em buscar essa formação. Isso não é um impeditivo de que a professora busque complementar sua formação acadêmica em outras instituições que não sejam aquelas conveniadas com a PBH.

Também fica claro que as professoras esperam esse auxílio (em termos de oferta de cursos de especialização) da própria PBH no processo de continuação da formação acadêmica, como por exemplo, a professora Silmara que afirma que embora ainda não tenha feito uma especialização, anseia por fazê-la. Ter a oportunidade de realizar um curso gratuito e de qualidade é almejado por muitas docentes da instituição.

Algumas professoras alegam que, após a formação inicial, realizaram uma pausa no que diz respeito à continuidade da formação acadêmica. Em muitos casos, essa pausa se deu em função do matrimônio, da maternidade, e de assuntos ligados à educação dos/as filhos/as. Conforme as professoras:

“Como eu tive três filhos, nem sempre eu tinha disponibilidade de tempo e nem de dinheiro para fazer [uma especialização]. Por isso que eu acho que os cursos a distância ajudam, por que você paga um valor razoável, mas não tem despesas com transporte, com xerox e essas coisas que dão despesas quando estamos estudando” (Professora Edna – 10/03/2015).

“Ah, eu até falei que eu queria ter continuado a estudar depois que eu fiz Pedagogia, mas com uma gravidez atrás da outra, eu tive que adiar. Mas assim que os meninos foram para a escola, retomei os estudos” (Professora Betânia – 10/03/2015).

Nas falas dessas professoras percebe-se que as possibilidades delas continuarem a formação acadêmica é atravessada por uma dupla condição de suas identidades profissionais (DUBAR, 2005): a de gênero e a de classe. As duas professoras apontam que tiveram que interromper o processo de formação acadêmica, mesmo contra o desejo, em função da maternidade. Cerisara (2002, p.

37), considera “como eixos fundamentais da socialização feminina a maternagem e o trabalho doméstico”. Essa perspectiva apontada por Ana Beatriz Cerisara é também assinalada por Dagmar Meyer, que postula a ideia de que, em nossa sociedade, “o lugar [tido como] natural da mulher é o lar e sua função é cuidar da casa e da família” (MEYER, 2007, p. 10).

Para além dessa dimensão de gênero, existe também na fala das docentes (especialmente na fala da professora Edna) uma implicação de Classe que impacta no processo de continuação da formação acadêmica. Uma vez que as professoras não são contempladas nas formações ofertadas pela prefeitura, nem sempre é possível pagar por cursos na rede privada de ensino superior. E associando isso ao fato de elas serem esposas e mães que trabalham fora, a decisão de realizar um curso de especialização (que em muitos casos pode se configurar como uma terceira jornada de trabalho fora de casa) se trona um tanto quanto inviável. A professora Edna aponta que os Cursos de Educação a Distância se configuram como uma alternativa, pois além de as docentes-cursistas poderem adequar seus estudos à suas realidades em termos de tempo livre, tais cursos possuem um “valor razoável”, ou seja, muitas vezes se encaixam no orçamento das professoras.

Mas não só a continuação da formação acadêmica é, na perspectiva das professoras, vista como possibilidade de formação continuada, principalmente quando se trata de formação continuada em serviço. As docentes apontam que tais processos formativos são de fundamental importância para os seus fazeres diários. Tratarei dessa questão na seção a seguir.

3.3. A importância da formação continuada e em serviço para o aumento da qualidade do trabalho pedagógico na visão das professoras

As professoras se mostram desejosas de continuar a estudar. Se não é possível avançar nos estudos do ponto de vista da continuação da formação acadêmica, como vimos na seção anterior, as mesmas sentem a necessidade de buscar informações e conhecimentos diversos que são derivados da própria prática de trabalho pedagógico em espaços públicos de cuidado e educação. Mais do que isso, as docentes afirmam que essa postura de buscar capacitação para lidar com as questões do cotidiano são de suma importância para a prática pedagógica na educação infantil. Desse modo, a necessidade sobrepõe-se ao desejo de formação continuada em serviço, pois muitas vezes, emerge como parte constitutiva da experiência profissional. Nas falas das professoras:

“No meu caso, em relação a formação, senti mais necessidade que desejo, principalmente quando eu tenho um aluno com dificuldade de aprendizagem, eu vejo a necessidade de fazer uma especialização voltada para as questões, por exemplo da alfabetização e do letramento e entender melhor” (Professora Valquíria – 10/03/2015).

“Agora, por exemplo, a criança ou a sala tá assim... com alguma dificuldade e eu não sei o que fazer, aí eu vou na internet. Leio para resolver a situação” (Professora Betânia – 10/03/2015).

Percebe-se pela fala das duas professoras que no cotidiano da educação infantil, existem situações específicas em que as professoras percebem diversas demandas que não necessariamente elas tenham como resolver. Isso desencadeia nelas uma “necessidade” de buscar capacitação por conta própria seja em sites da internet como afirma a professora Betânia seja pela busca em outras instituições e outras pessoas como no caso da professora Valquíria, ou seja, da relação profissional que elas desenvolvem com os pares e com as crianças podem surgir

questões que ao serem por elas investigadas se configuram como situações de desenvolvimento profissional e, portanto, contribuem para a formação continuada e em serviço.

As professoras na UMEI Mangueiras que participaram dos Grupos Focais são quase unânimes em afirmar que a formação continuada é um desejo profissional delas. Desse modo, elas afirmam estar ávidas por continuar a estudar, porém, no âmbito da continuação da formação acadêmica elas esperam o auxílio da PBH no que diz respeito à oferta de cursos. Caso não sejam contempladas nas ações de formação da PBH, elas tendem a buscar essa formação em cursos de especialização que tenham preços mais acessíveis, como apresentado na seção anterior.

Entretanto, a busca por cursos de especialização à distância podem ser um desmotivador da formação continuada (principalmente daquela que é realizada no âmbito da continuação da formação acadêmica), pois, a PBH tem sido resistente quanto à aceitação desses cursos (à distância) para progressão de carreira e, consecutivamente para o avanço salarial. Nas falas das professoras:

“Tem gente que fala que não compensa [realizar especialização] por que a porcentagem de aumento em razão de uma escolaridade maior é ‘micharia’” (professora Valquíria – 10/03/2015).

“Alguns [cursos de especialização] a prefeitura daqui reconhece a conclusão do curso, o diploma, outros estão indeferidos e eu podia até estar com o salário melhor” (Professora Betânia – 10/03/2015).

“Mas eu concordo com a Valquíria que quem se dedica nem sempre pé valorizado como merece, nem o salário fica melhor” (Professora Edna).

Esses excertos das falas das professoras no grupo focal demonstram que o sentido de formação continuada é fortemente influenciado pela possibilidade de progressão salarial, isto é, continuar a estudar é fundamental, pois possibilita

aumentar os rendimento salarial e avançar na progressão da carreira e isso por que a PBH possui plano de carreira para os profissionais de educação. Atualmente, as professora para educação infantil têm debatido com a prefeitura de Belo Horizonte para que o plano de carreira das professoras das instituições de cuidado e educação seja compatível com a dos demais professores da rede municipal.

Importância atribuída às formações oferecidas pela Rede está relacionada com a oferta de temas de formação. As professoras questionaram o fato de os temas oferecidos pela PBH ou pelas agências formadoras serem temas que nem sempre são os temas mais relevantes para as professoras. Isso pode ser percebido na fala da professora Silmara que afirma que:

“Pois é! Como que a gente vai se atualizar se quando a prefeitura oferece cursos são poucas vagas, não atende todo mundo e as vezes nem sempre o tipo de assunto que a gente gostaria de discutir, aí a gente acaba por fazer a formação sozinha, ou fazer por fazer a formação sozinha ou fazer por fazer ou por causa de gratificação” (Professora Silmara – 11/03/2015).

Desse modo, percebe-se que as professoras necessitam de momentos de formação para além desses que a prefeitura oferece no cotidiano de trabalho na rede. Tais momentos emanam da necessidade do trabalho desenvolvido com as crianças. Esse é um trabalho que além de complexo é muito dinâmico e, nesse sentido, ações de formação são necessárias para dar conta das especificidades de formação que as crianças exigem.

3.4. Possibilidades apontadas pelas professoras de formação continuada e em serviço possíveis na UMEI Mangueiras

“Acho que a gente tem que entender o que é formação” (Professora Silmara – 11/03/2015). Essa fala da professora Silmara expressa bem o conteúdo

desta seção do texto, pois sua preocupação expressa a reflexão realizada pelas professoras em relação às possibilidades de formação continuada em serviço no interior da UMEI. Para além da formação continuada acadêmica, as professoras também apontam como possibilidade de formação continuada em serviço inúmeras situações que são passíveis de serem realizadas/executadas no interior das UMEI Mangueiras. Muitas professoras apontaram que a internet é uma forte aliada nos momentos de formação realizados dentro da instituição, assim como os livros do acervo da escola e as revistas assinadas pela gestão da UMEI:

“Eu faço pesquisa em livros, revistas, tem umas revisas com artigos que ajudam muito [...] é mais prático e eu pesquiso por causa de algo pontual e outras coisas que me interessa e que vejo que tem haver com a nossa escola” (Professora Silmara).

“É mais o computador ajuda demais! É mais rápido do que se pegar um livro. As vezes, você nem sabe como procurar e... é só clicar que aparece. O problema é que são poucos computadores aqui na escola e nem sempre dá pra acessar” (Professora Regina – 11/03/2015).

Outra interessante possibilidade de formação continuada em serviço passível de ser realizada na instituição seria a formação de grupos (com coletivos de professores) que possibilitem diálogos, discussões reflexões e debates, com as colegas de trabalho. São citados pelas docentes, por exemplo, atividades como formação de grupos de estudo, e exposições de trabalhos (acadêmicos) realizados pelas docentes das instituições em outras instancias de formação, conforme percebemos nas falas das professoras:

“A gente pode fazer grupo de estudo no momento do ACEPATE. Tipo assim, a gente organiza entre a gente como vai fazer; como vai registrando e aí quando encontramos cada um fala e a gente vai discutindo” (Professora Valquíria – 11/03/2015).

“Já pensou que legal se cada um pudesse falar sobre o que já estudou ou está estudando [em cursos de especialização e ou capacitação profissional]” (Professora Silmara – 11/03/2015).

“eu acho que a gente tá precisando de mais troca de experiência; falar da sua, ouvir a do outro” (professora Edna – 11/03/2015).

Todos estes processos devem ser de acordo com as professoras, mediado pela coordenação e pela vice direção da UMEI. A fala das professoras indica a necessidade de mediação da gestão (pedagógica e administrativa) nos processos de formação continuada em serviço que foram propostas pelas docentes:

“A coordenação poderia puxar isso, mas todo mundo colabora com a sua prática, sugestão, crítica. Aí a gente aprende e melhora a nossa prática com os meninos” (Professora Silmara – 11/03/2015).

“A coordenação pode esquematizar as primeiras formações e depois a gente dá a sequência” (Professora Valquíria – 11/03/2015).

Percebe-se, especialmente na fala da professora Valquíria que a coordenação tem o papel não só de mediadora dessa formação continuada em serviço, mas também, a função de ser a sistematizadora dos conhecimentos produzidos nesse processo. De alguém que tem como papel traduzir as discussões em situações direcionadas para a prática pedagógica das professoras. Para Santos (2013, p. 4-5) a coordenação pedagógica tem o papel de “mediar o processo de construção da concepção coletiva do grupo acerca da criança e de sua educação [...]” criando “o mote para pensar a construção da proposta pedagógica da instituição de educação infantil”. Esse autor segue refletindo que a coordenação é “peça chave de uma equipe possui a complexa e multifacetada tarefa de promover o crescimento cultural e social das instituições públicas contemporâneas de cuidados e educação destinados às crianças menores de seis anos” (SANTOS, 2013, p. 6).

Foi perceptível nesse processo que o plano de ação sobre formação continuada em serviço, se analisado dentro das possibilidades apontadas pelas professoras, se configurou, por si só, como uma estratégia de formação haja vista o engajamento do coletivo nas discussões e reflexões e os debates que as

professoras realizaram entre si, instaurando em nossa UMEI um momento rico de reflexões e de crescimento coletivo do corpo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras reconhecem a necessidade dar continuidade aos seus estudos, admitindo a importância de participarem de formações continuadas ao longo da sua atuação em sala de aula e apoiam a construção de estratégias de implementação no cotidiano da UMEI Mangueiras, de propostas de formação continuada e em serviço, pois, segundo as mesmas foi o tema da pesquisa que as sensibilizou e que o assunto lhes chamou a atenção. Demo (2000), ao tratar da insuficiência da formação de origem (inicial), afirma que “pela importância estratégica da profissão [...] o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos.” Desse ponto de vista, percebemos que se a docência da e na educação infantil é um assunto muito pouco debatido e experimentado na formação inicial das professoras participantes desse estudo, elas, por seus turnos, buscam mais pela necessidade do que pelo desejo, propriamente dito, uma formação continuada que dê conta das especificidades do trabalho com crianças de até 5 anos de idade.

As professoras compreendiam apenas a continuação da formação acadêmica como possibilidade de formação continuada, apontando a necessidade de realizarem cursos de graduação e de pós-graduação sendo que essa alternativa só viria a ocorrer após o término do período probatório realizando-os em instituições de ensino superior conveniadas com a PBH de forma gratuita e com qualidade. Considerando a formação dos professores da Educação Básica (que podem ser entendidos como os profissionais mais estratégicos para o desenvolvimento da sociedade) Demo (2000) ressalta que eles “precisam deter formação primorosa para não incidir em absoluta contradição performativa: ser mal formado o profissional da

formação.” As considerações de Demo (2003) ainda se tornam mais relevantes no que diz respeito às profissionais participantes deste estudo, uma vez que, são professoras de educação infantil.

Ao pensarem e planejarem sua formação estas professoras se deparam com desdobramentos vinculados as questões de gênero e de classe o que as levam a adiar o propósito dos estudos ou a reconfigurá-los dentro de sua disponibilidade de tempo e de condição financeira. Sobre as questões de classe e de gênero Cerisara (2001) evidencia que sem querer apresentar uma definição finita do perfil das professoras da educação infantil na contemporaneidade afirma que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente.

Desta maneira, a possibilidade de formação continuada em serviço se torna uma necessidade que surge em função dos desafios que emergentes no cotidiano, desencadeando uma busca por capacitação por conta própria. Nesta perspectiva, Therrien (2002) destaca que uma trajetória de formação que deve resultar na formação para uma real competência, muito além da mera qualificação conferida por um diploma, se faz necessário no interior das instituições educacionais.

As professoras argumentam que avançar na progressão da carreira e na remuneração tende a influenciar a continuação dos estudos, embora inerente a estes fatores elas reconheçam que, nesta profissão, talvez até mais que outras, estudar é fundamental.

As docentes fazem ressalvas quanto às formações oferecidas pela PBH pelo fato de que nem sempre os temas propostos coincidem com as demandas da

instituição e que nem o grupo como um todo (e muitas vezes nem as professoras na sua subjetividade) é contemplado. Por estes motivos, as professoras apontam como possibilidade de formação continuada em serviço na instituição onde atuam inúmeras modos de garantir sua efetivação: através de grupos de estudos, exposições de trabalhos acadêmicos mediados e sistematizados pela gestão pedagógica e administrativa, para citar apenas alguns exemplos. Demo (2000, p. 2) fala do direito de aprender

como trabalho, durante o trabalho, durante os 200 dias de aula porque, estudar, para o professor, é trabalho. Professor que não estuda, não pode dar aula. [...]Tende-se a pedir que estudem no fim de semana, nas férias isto também pode ser, mas o correto é embutir no trabalho normal do professor.

Sendo assim, foi possível verificar que, através da participação efetiva deste grupo nos diálogos possibilitados pelo plano de ação, as práticas das professoras, demandam reflexões cuja realização pode se possibilitar de fato nesta instituição de educação infantil práticas de formação continuada em serviço, desenvolvidas e gerenciadas por este grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Formação Contínua de Professores. Proposta Pedagógica, Salto para o Futuro.Tv. Escola. Ministério da Educação.Boletim13, agosto 2005, p.3

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: **SUBSÍDIOS PARA O CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: MEC, 1998. p.p. 23 – 34.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL. In: **SUBSÍDIOS PARA O CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: MEC, 1998. p.p. 35 – 63.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. **POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília, 1994. p.p. 32 – 42.

CAMPOS, Maria M., FULLGRAF, Jodete e WIGGRS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, jan./abr. 2006, p.87-128

CERISARA, Ana beatriz. **PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o feminino e o profissional**. **Coleção Questões da Nossa Época**. São Paulo: Cortez, 2002. 120 p.

CERISARA, Ana Beatriz. **Em busca da Identidade das Profissionais de Educação Infantil**. Florianópolis:UFSC, 1991.Relatório de Pesquisa(mimeo).

COSTA, Maria Bernadete Diniz. Contribuições de Educadoras de Creche para se repensar a formação de educadora(e)s da infância. **Revista Paidéia**,2008, p.p227-245.

DUBAR, Claude (2005), *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*, São Paulo, Martins Fontes.

Diário Oficial do Município. DOM, Lei n.º10.572.de 13 de dezembro de 2012, Transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal nas Ciências Sociais**-Brasília: Líber Editora,2005. (Série Pesquisa em Educação) vol.10:p.77

GARANHANI, M.C.NADOLNY, L.F. **Os saberes do movimento na formação de profissionais da Educação** :uma proposta da Rede Municipal de Ensino de Curitiba- Brasil. In: **Anais I Congresso Internacional em Estudos da Criança: Infâncias Possíveis. Mundos Reais**. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2008.p.11464-11465

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, p.61-79, dez.1999

MAYER LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: um debate contemporâneo na educação**. 3ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2007. p. – p. 09 – 27.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, pp. 31-50.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Análise Qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**.2011, p.623

PEREIRA, Maria L.; VIEIRA, Martha L. **Fazer pesquisa é um problema?** Belo Horizonte, 1999.

UMEI Mangueiras. Projeto Político Pedagógico.nov/dez 2014, p.4

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília MEC/SEF.2002

SHIGUNOV Neto, Alexandre e Maciel, Lizete Shizue B. (org.) **Reflexões sobre a Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora,2002

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos Santos. **A ESPECIFICIDADE DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Belo horizonte: FAE/UFMG, 2013 6p.(mimeo)

SILVA, Isabel de Oliveira e. A Criança Pequena e Seus Direitos: a construção de referencias no campo da educação. In: COELHO, Maria Inês de Matos; BELICO DA COSTA, Anna Edith (org.). **A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO HUMANA: Tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed; 2009, p.p. 63 – 89.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **PROFISSIONAIS DE CRECHE NO CORAÇÃO DA CIDADE: A LUTA PELO RECONHECIMENTO PROFISSIONAL EM BELO HORIZONTE**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2004 (Tese de doutorado). 297 p.

SILVA, Isabel de Oliveira e; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: direitos, finalidades e a questão dos profissionais** – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008. 46 p.

VIEIRA, Livia Maria Fraga, DUARTE, Adriana Maria Cancelli, PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. O Trabalho Docente na Educação Infantil Pública de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação**. v.17, n.51, set/dez2012, p.611-613