

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Maria Aládia Brandão Silveira Guilherme

Formação em contexto dos professores de Educação Infantil: Programa Mais Paic
na CREDE 3

Juiz de Fora

2020

Maria Aládia Brandão Silveira Guilherme

**Formação em contexto dos professores de Educação Infantil: Programa Mais Paic
na CREDE 3**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Guilherme, Maria Aládia Brandão Silveira .
Formação em contexto dos professores de Educação Infantil:
Programa Mais PAIC na Crede 3 / Maria Aládia Brandão Silveira
Guilherme. -- 2020.
233 p.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação Infantil. 2. Formação em contexto. 3. Programa de
Aprendizagem na Idade Certa. I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço ,
orient. II. Título.

Maria Aládia Brandão Silveira Guilherme

**Formação em contexto dos professores de Educação Infantil: Programa Mais Paic na
CREDE 3**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 12 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof(a). Dr(a). Ana Rosa Costa Picanço Moreira - Orientador(a)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof(a). Dr(a). Alessandra Zanetti
Prefeitura de Juiz de Fora



Prof(a). Dr(a). Luciana da Silva de Oliveira
Instituto Federal de Minas Gerais

Você não sabe
O quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas
Antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras
De frio chorei.
A vida ensina
E o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia
Encontrar a solução.
(Cidade Negra, s.d.)

RESUMO

O caso de gestão apresentado evidencia a formação em contexto dos professores de Educação Infantil promovida por meio do Programa de Aprendizagem na Idade Certa, MAIS PAIC, desenvolvido pelo estado do Ceará em regime de colaboração com os municípios no âmbito da CREDE 3. A escolha da problemática dialoga com a trajetória profissional e acadêmica da autora e com a atual função que exerce, técnica e formadora regional, no Eixo de Educação Infantil da Célula de Cooperação com os municípios (CECOM) na CREDE 3, que acompanha e presta assessoria técnica-pedagógica através do programa MAIS PAIC aos municípios de Acaraú, Itarema, Cruz, Bela Cruz, Marco, Jijoca de Jericoacoara e Morrinhos, cenário onde foi efetivada a pesquisa. A questão mobilizadora foi: Quais os desafios e possibilidades da formação continuada em serviço oferecida aos professores que atuam na Educação Infantil promovida pelo Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC nos municípios da CREDE 3? A investigação considerou o desenvolvimento das ações de formação sob a perspectiva da gestão local a partir do desenho proposto pelo Programa e tem como objetivo geral aprofundar os conhecimentos sobre o percurso da formação oferecida nos municípios e a forma como as ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC têm se efetivado na prática da rede municipal na região da CREDE 3. Enquanto objetivos específicos, temos: I) descrever os processos e etapas de formação do MAIS PAIC no Eixo de Educação Infantil, os objetivos e concepções que as orientam no contexto da CREDE 3; II) analisar a gestão das ações de formação continuada dos professores de educação Infantil diante das demandas para as quais são planejadas e a efetividade dessa política, tendo como referência o contexto da prática, os objetivos e orientações dadas por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC; III) propor estratégias de intervenção no processo de formação de professores do MAIS PAIC nos Municípios da CREDE 3 que contribuam para a efetivação de práticas pedagógicas e de gestão na Educação Infantil que correspondam às diretrizes estaduais e nacionais.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Formação em Contexto. Programa de Aprendizagem na Idade Certa.

ABSTRACT

The management case presented highlights the context training of Early Childhood Education teachers promoted through the Learning at the Right Age Program, MAIS PAIC, developed by the state of Ceará in collaboration with CREDE 3 counties. The problem's choice dialogues with the professional and academic trajectories of the author as well as with the current role played by her of technical and regional trainer in the Education Axis of the Cooperation Cell with the counties (CECOM) at CREDE 3, which accompanies and provides technical-pedagogical advice through the MAIS PAIC program to the counties of Acaraú, Itarema, Cruz, Bela Cruz, Marco, Jijoca de Jericoacoara and Morrinhos, where the research was done. The mobilizing question was: What are the challenges and possibilities of the continued education in service offered to teachers working in Early Childhood Education promoted by MAIS PAIC's Early Childhood Education Axis in CREDE 3 counties? The investigation considered the development of training actions from the perspective of local management based on the design proposed by the Program and has the general objective of deepening knowledge about the training path offered at the counties and the way in which the Early Childhood Education Axis actions have performed in the practice of the county network in CREDE 3 region. The following are the specific objectives: I) to describe the processes and stages of the MAIS PAIC training in the Early Childhood Education Axis, and the objectives and concepts that guide them in the CREDE 3 context; II) to analyze the management of continuing education actions for Early Childhood Education teachers considering the demands for which they are planned and the effectiveness of that policy having the context of the practice, the objectives and the guidelines given through the Early Childhood Education Axis of MAIS PAIC as reference; III) to propose intervention strategies in the training process of MAIS PAIC teachers in the counties of CREDE 3 that contribute to the effectuation of pedagogical and management practices in Early Childhood Education that correspond to state and national guidelines.

Keywords: Early Childhood Education. Context Training. Learning at the Right Age Program.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1 -	Porcentagem de crianças de 4 a 5 anos na escola	36
Gráfico 2 -	Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na escola	38
Figura 1 -	Estrutura e organização da formação do MAIS PAIC 2019	42
Figura 2 -	Cronograma de formação do MAISPAIC 2019	43
Gráfico 3 -	Porcentagem de Professores atuantes na Educação Infantil de acordo com a formação inicial – CREDE 3.....	47
Gráfico 4 -	Estrutura das Instituições de Educação Infantil nos municípios da CREDE 3 (2019)	57
Quadro 1 -	Estruturação do processo de formação nos municípios da CREDE 3.....	50
Quadro 2 -	Perfil dos formadores municipais da CREDE 3 (2019)	52
Quadro 3 -	Caracterização dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014).....	68
Quadro 4 -	Comparação entre o tipo de formador acadêmico/especialista e o colaborativo/mediador a partir da visão de Imbernón (2010)	80
Figura 3 -	Diagrama Formação em Contexto por Júlia Formosinho, 2003-2009.....	96
Quadro 5 -	Eixos Temáticos utilizados como categorias para análise das entrevistas individuais.....	105
Quadro 6 -	Visão dos formadores em relação ao Programa MAIS PAIC	115
Quadro 7 -	Percepções relativas ao desenvolvimento do programa nos municípios.....	117
Quadro 8 -	Conhecimentos essenciais ao professor que atua na Educação Infantil e seus encadeamentos na prática pedagógica.....	156
Quadro 9 -	Perfil do formador na visão dos próprios formadores.....	167
Quadro 10 -	Fragilidades e dificuldades apontadas pelos formadores no processo de formação dos professores de Educação Infantil por meio do Programa MAIS PAIC	175
Quadro 11 -	Proposições para a construção do plano de ação.....	184
Quadro 12 -	Síntese das propostas do PAE	188
Quadro 13 -	Proposta de fortalecimento dos Fóruns de Secretários Municipais de Educação e Gerentes Municipais do MAIS PAIC na CREDE 3.....	193
Quadro 14 -	Proposta para a estruturação de um Plano de Formação que atenta às necessidades formativas identificadas nos municípios	194
Quadro 15 -	Proposta de registro, compartilhamento e análise sistemáticos dos acompanhamentos e avaliações das formações.....	195
Quadro 16 -	Proposta de estruturação de um Plano de Formação Municipal que atenta às	

necessidades formativas identificadas nas instituições de Educação Infantil ...	198
Quadro 17 - Proposta de fortalecimento das visitas técnicas e acompanhamento sistemático do formador regional aos municípios.....	200
Quadro 18 - Realização de eventos pedagógicos que incluam coordenadores pedagógicos e professores.....	203
Quadro 19 - Fortalecimento dos tempos e espaços de formação em contexto sob a articulação do coordenador pedagógico	207
Quadro 20 - Revitalização do planejamento coletivo.....	210

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Atendimento às crianças na Educação Infantil nos municípios da CREDE 3.....	45
Tabela 2 - Distribuição das instituições públicas que atendem a Educação Infantil por localização	46
Tabela 3 - Quantidade de professores que participam do processo de formação continuada por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC na região da CREDE 3 em 2019 com as respectivas formações iniciais	48

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CECOM	Célula de Cooperação com os Municípios
CEI	Centros de Educação Infantil
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com os Municípios
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EAD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNCA	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
Mais PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
NRCOM	Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SME	Secretarias Municipais de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.1	EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UM DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS E DE SEUS PROFESSORES.....	18
2.2	O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA	33
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MAIS PAIC	38
2.4	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CREDE 3: EVIDÊNCIAS DE UM CASO.....	44
3	A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PRÁTICA	66
3.1	FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO EM CONTEXTO.....	66
3.2	ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
3.2.1	A docência na Educação Infantil: profissionalidade e saberes docentes	84
3.2.2	A formação em contexto nas instituições de Educação Infantil: âncora para a formação do profissional e das crianças	93
3.3	METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA	100
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	106
3.4.1	Caracterização dos formadores municipais	107
3.4.1.1	Perfil dos formadores municipais do Eixo de Educação Infantil.....	107
3.4.1.2	Os formadores e suas atribuições.....	108
3.4.2	Conhecimento a respeito da política de formação proposta pelo MAIS PAIC – Eixo de Educação Infantil	114
3.4.3	O contexto e o processo de formação	129
3.4.4	Especificidades da docência na Educação Infantil e a formação continuada.....	146
3.4.5	Impactos das formações e necessidades formativas.....	161
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: DELINEANDO POSSÍVEIS PERCURSOS	186
4.1	GESTÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO ÂMBITO DA CREDE 3.....	191

4.1.1	Fortalecimento dos Fóruns de Secretários Municipais de Educação e Gerentes Municipais do MAIS PAIC na CREDE 3.....	192
4.1.2	Estruturação de um plano regional de formação continuada anual.....	193
4.1.3	Registro, compartilhamento e análise sistemáticos.....	195
4.2	GESTÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO ÂMBITO DAS SMES	196
4.2.1	Estruturação de um Plano de Formação Municipal.....	197
4.2.2	Visitas técnicas e acompanhamento sistemático do formador regional aos municípios.....	199
4.2.3	Realização de eventos pedagógicos que incluam coordenadores pedagógicos e professores	201
4.3	GESTÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	204
4.3.1	Fortalecimento dos tempos e espaços de formação em contexto sob a articulação do coordenador pedagógico	206
4.3.2	Revitalização dos planejamentos coletivos	209
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
	REFERÊNCIAS.....	218
	APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	228
	APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista	230

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo discute os desafios e possibilidades das ações de formação continuada para os professores de Educação Infantil, desenvolvidas no contexto da 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 3), por meio do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (MAIS PAIC), em regime de colaboração entre estado e municípios, considerando o desenho proposto pelo Programa, com vistas à apresentação de uma proposta de intervenção que possa reconfigurar essas ações no âmbito dos municípios de jurisdição dessa coordenadoria.

Apresentada como uma das estratégias para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, da elevação dos indicadores educacionais, a formação continuada de professores consiste em uma temática de relevância, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que prevê em seu artigo 67, inciso II, “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 44), configurando-se, portanto, como uma obrigação dos poderes públicos e um direito do profissional.

Nóvoa (1995, p. 15) alerta que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. O autor nos apresenta um terceiro conhecimento, absolutamente decisivo para a formação dos professores, o conhecimento profissional docente, tão importante quanto o conhecimento das disciplinas científicas e o conhecimento pedagógico e das ciências da educação. Nóvoa (2019, p. 204) nos chama a atenção para esse “terceiro gênero de conhecimento” que, segundo ele, “sem a sua existência, é impossível assegurar a trilogia necessária para a formação docente”. Para o autor, formar-se como professor é compreender a importância do “conhecimento profissional docente” que se dá no exercício da profissão e que necessita de “ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração” (NÓVOA, 2019, p. 205).

É sob essa perspectiva de formação continuada em serviço ou em contexto que buscou-se analisar e refletir sobre as ações já desenvolvidas pelo estado do Ceará por meio do MAIS PAIC no processo de formação dos professores de Educação infantil das redes municipais. A mediação das discussões e reflexões acerca da temática foi apoiada nos seguintes teóricos: André (2016); Barbosa e Müller (2015); Freire (1991, 1993, 1997, 2003); Imbernón (2006, 2009, 2010, 2016); Gatti (2008, 2016); Kramer (2006, 2010); Oliveira-Formosinho (2002, 2016) Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018); Nóvoa (2011, 2017, 2019); Silva (2016); Reis e

Ostetto (2018); Richter (2016); Tardif (2014); Warschauer (2017), dentre outros.

Kramer (2006) apresenta a formação de professores como um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais voltadas à primeira infância e ressalta que “a formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal” (KRAMER, 2006, p 8). Desafio que, segundo a autora, tem muitas facetas, necessidades e possibilidades de atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

O estado do Ceará, em regime de colaboração com os municípios, tem desenvolvido o Programa de Aprendizagem na Idade Certa, MAIS PAIC, que tem por objetivo principal a cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar, técnica e financeiramente, tais municípios, no sentido de ampliar as oportunidades de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os sete anos de idade (2º ano do Ensino Fundamental), além de apoiar a aprendizagem dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem preparados. Diversas metas são estabelecidas para alcançar esse objetivo, distribuídas em seis eixos: Eixo de Gestão, Eixo de Educação Infantil, Eixo do Ensino Fundamental I, Eixo do Ensino Fundamental II, Eixo de Literatura Infantil e Formação do Leitor, e o Eixo de Avaliação externa.

Por meio do Eixo de Educação Infantil, o programa visa contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e às suas famílias nas instituições de Educação Infantil e colaborar no processo de implantação e implementação das propostas pedagógicas e programas de formação continuada de professores da Educação Infantil dos municípios partícipes (CEARÁ, 2016).

Segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (CEARÁ, 2019a) –, o atendimento à creche e à pré-escola no estado se mantém alinhado com os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam o trabalho junto aos bebês, às crianças bem pequenas e crianças pequenas na Instituição de Educação Infantil (BRASIL, 2009b, 2017), buscando atender as diretrizes nacionais.

No entanto, constata-se que, embora nas últimas décadas haja a percepção de avanços no acesso à creche e à pré-escola e no investimento na apresentação de documentos curriculares para a educação infantil, nem sempre as práticas denotam que as experiências oportunizadas às

crianças são aquelas discutidas no processo de formação continuada e indicadas na legislação e diretrizes nacionais, estaduais ou municipais. Na intenção de diminuir tal distanciamento entre o prescrito e o vivido pelas crianças e educadores nas instituições de educação infantil, a formação continuada em serviço se apresenta como instrumento essencial para a reflexão das práticas pedagógicas e, para as redes públicas em particular, é fundamental para a implementação de políticas educacionais que possibilitem às crianças o acesso a uma educação infantil de qualidade.

A escolha da problemática pesquisada dialoga com trajetória profissional e acadêmica da autora, etapas que se desenvolveram simultaneamente, provocando reflexões na e da formação em serviço a respeito da possibilidade de refletir sobre a prática, de proporcionar maior aproximação entre a formação acadêmica e a atuação profissional. A escolha está, ainda, diretamente associada à atual função exercida pela autora como técnica do Eixo de Educação Infantil da Célula de Cooperação com os municípios (CECOM) na 3ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da educação, CREDE 3, que acompanha e presta assessoria técnica-pedagógica por meio do programa MAIS PAIC aos municípios de Acaraú, Itarema, Cruz, Bela Cruz, Marco, Jijoca de Jericoacoara e Morrinhos, cenário onde foi efetivada a pesquisa.

O acompanhamento realizado pela equipe técnica da CECOM/CREDE 3 aos municípios, às equipes municipais de gerenciamento e monitoramento do MAIS PAIC, às formações e visitas in loco nas instituições de Educação Infantil e às práticas pedagógicas permitiu a constatação de que, apesar das orientações do MAIS PAIC através das formações do Eixo de Educação Infantil, a proposta de Educação Infantil embasada nas diretrizes nacionais e estaduais vem se descaracterizando com práticas que destoam dessas orientações e que por vezes não atendem às necessidades das crianças, de seus fazeres e saberes próprios dessa etapa da Educação Básica.

Esse contexto fomentou o desejo de aprofundar os conhecimentos sobre o percurso da formação oferecida nos municípios e a forma como as ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC têm se efetivado na prática da rede municipal na região da CREDE 3. Que concepção de formação continuada e em serviço orientam as formações desenvolvidas pelo MAIS PAIC? Em que contexto atuam os professores de educação infantil e de que forma são articulados aos processos de formações? Qual a ideia e as impressões dos formadores e professores em relação às formações? Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos gestores e formuladores da política? Esses questionamentos foram mobilizadores para a definição do

caso e do problema central que norteará toda a pesquisa.

Diante do exposto, a questão mobilizadora deste estudo é: Quais os desafios e possibilidades da formação continuada em serviço oferecida aos professores que atuam na Educação Infantil promovida pelo Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC nos municípios da CREDE 3? A investigação considerará o desenvolvimento das ações de formação sob a perspectiva da gestão local a partir do desenho proposto pelo Programa e dos objetivos propostos para o Eixo de Educação Infantil, sendo balizadora no delineamento dos objetivos propostos para a pesquisa, que tem como objetivo geral aprofundar os conhecimentos sobre o percurso da formação oferecida nos municípios e sobre a forma como as ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC têm se efetivado na prática da rede municipal na região da CREDE 3. Enquanto objetivos específicos, temos: I) descrever os processos e etapas de formação do MAIS PAIC no Eixo de Educação Infantil, os objetivos e concepções que as orientam no contexto da CREDE 3; II) analisar a gestão das ações de formação continuada dos professores de educação Infantil diante das demandas para as quais são planejadas e a efetividade dessa política, tendo como referência o contexto da prática, os objetivos e orientações dadas por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC; III) propor estratégias de intervenção no processo de formação de professores do MAIS PAIC nos Municípios da CREDE 3 que contribuam para a efetivação de práticas pedagógicas e de gestão na Educação Infantil que correspondam às diretrizes estaduais e nacionais.

Para a efetivação da pesquisa, a metodologia adotada foi a abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso, cujos dados serão coletados através da análise de documentos relacionados ao MAIS PAIC no contexto da pesquisa e na realização de entrevistas com os formadores municipais, elo de ligação entre as etapas de formação, no intuito de compor as informações necessárias à descrição e análise do caso.

Foi útil para este estudo a verificação de ações e documentos que fundamentem e referenciem essa problemática e evidenciem o caso: documentos legais estaduais e nacionais que estabelecem as diretrizes para a Educação Infantil e a formação dos professores dessa etapa de educação; documentos orientadores do programa e, mais especificamente, do Eixo de Educação Infantil; cronogramas, agendas e relatórios das formações estaduais, regionais e municipais; ações e projetos criados pelas Secretarias Municipais de Educação (SMEs); frequências e avaliações dos encontros formativos; relatórios de acompanhamento às formações ministradas pelos Técnicos/Formadores Municipais; relatórios de visitas de acompanhamento às instituições municipais de Educação infantil; plano de trabalho anual do MAIS PAIC;

propostas curriculares dos municípios e propostas pedagógicas das instituições.

A pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro tem como objetivo descrever o processo, as etapas, os objetivos e as concepções da formação continuada dos professores de Educação Infantil promovida por meio do MAIS PAIC, desenvolvido pelo estado do Ceará em regime de colaboração com os municípios. O capítulo foi desenvolvido em quatro seções que, respectivamente, abordaram: a política de Educação Infantil e a formação de professores no Brasil, contextos e concepções; breve histórico do MAIS PAIC, seu contexto de criação e implementação como política de educação no estado do Ceará estendida a todos os municípios, enfatizando o eixo de Educação Infantil; a proposta de formação continuada para os professores de Educação Infantil desenvolvida por meio do MAIS PAIC, promovido no estado do Ceará em regime de colaboração com os municípios, bem como seus objetivos e metas, no intuito de compreender como essa proposta tem dialogado com as ações desenvolvidas pelas SME e suas instituições de Educação Infantil, identificando os pontos frágeis e fortes desse processo; apresentação do contexto micro desta pesquisa, o processo de formação dos professores de Educação Infantil no contexto da CREDE 3 e nos respectivos municípios sob sua jurisdição, no intuito de trazer as evidências de como esse processo tem se desenvolvido nesse cenário, suas fragilidades e potencialidades.

O segundo capítulo tem como objetivo analisar a gestão das ações de formação continuada dos professores de educação Infantil diante das demandas para as quais são planejadas e a efetividade dessa política, tendo como referência o contexto da prática, os objetivos e orientações dadas por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC. Ele foi desenvolvido em quatro seções. Na primeira seção, apresenta-se como ponto de partida a temática da formação docente e suas variáveis, os processos formativos e suas concepções, apontando os aspectos congruentes e complementares entre a formação inicial, continuada e em contexto. Na segunda seção, foram abordadas as especificidades da docência na Educação Infantil, o que exigiu analisar aspectos históricos, culturais e políticos que estão na base da constituição dessa etapa da Educação Básica e da definição da formação exigida do profissional que nela atua, além dos aspectos que devem ser considerados e permeiam o trabalho docente, seu desenvolvimento profissional, sua profissionalidade, sua formação enquanto processo permanente. Os referenciais serviram de base para a análise dos dados e posterior elaboração do plano de ação. Na terceira seção, foram apresentadas as estratégias metodológicas adotadas para a efetivação da pesquisa e apresentação dos dados produzidos a partir da pesquisa documental e das entrevistas com os formadores municipais, no intuito de promover uma

discussão com o referencial teórico selecionado para o estudo. À luz do referencial teórico e da realização dos instrumentos de produção de dados apresentados nas seções anteriores, buscou-se, na quarta seção, analisar como essa política de formação tem se efetivado no contexto da prática, tendo como referência os objetivos e orientações dados por meio das formações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC na CREDE 3. Pudemos, assim, identificar e descrever as fragilidades e potencialidades desse processo que ajudaram a propor intervenções que contribuam para a melhoria do processo de formação dos professores.

Essas intervenções estão propostas no Plano de Ação Educacional (PAE), fundamentado, estruturado e descrito no capítulo 4, tendo como referência todo percurso da presente pesquisa registrado nos capítulos anteriores.

2 O PROGRAMA APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo destina-se à apresentação e descrição do cenário das ações de formação continuada de professores da Educação Infantil por meio do MAIS PAIC, destacando como se realiza a gestão dessas ações de formação e como essas se desenvolvem a partir do desenho proposto pelo Programa.

Inicialmente, situamos e caracterizamos a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e como direito das crianças de 0 a 5 anos, e a formação dos professores no contexto político nacional à luz da legislação. Para tanto, apresentamos os avanços a partir da Constituição de Federal de 1988 no que diz respeito às mudanças nas conceituações sobre “Educação Infantil” e “criança” presentes na legislação brasileira e suas repercussões nas atividades pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2018). Demonstramos essas conquistas fazendo um percurso histórico, iniciando pela Constituição Federal de 1988, perpassando pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, a partir da Lei nº 8.069/1990, e pela LDBEN nº 9.394/1996, entre outros aportes legais conquistados nas três últimas décadas (BRASIL, 1990; 2016; 2018)

Expomos, na sequência, um breve histórico do MAIS PAIC, seu contexto de criação e implementação em 2007 no Estado do Ceará como política estadual de educação, estendida a todos os municípios cearenses, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), enfatizando o Eixo de Educação Infantil e seus objetivos. Por fim, descrevemos a proposta de formação continuada desenvolvida pelo programa para os professores de Educação Infantil, bem como seus objetivos e metas, assim como trazemos em evidência a realização da gestão dessas ações de formação no contexto da CREDE 3 e como as mesmas se desenvolvem nos municípios de sua jurisdição a partir do desenho proposto pelo Programa.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: UM DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS E DE SEUS PROFESSORES

A educação das crianças de 0 a 5 anos, seus direitos, as práticas pedagógicas na educação infantil, as orientações curriculares e a formação de seus professores têm sido alvo de discussão no palco das políticas públicas para a infância nas últimas décadas. Com o

reconhecimento da Educação Infantil como parte constitutiva da educação básica, essas discussões se intensificam, tornando-se um desafio a ser enfrentado pelo Estado como um todo e pelos gestores municipais especialmente.

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se materializa na Constituição Federal de 1988, resultado de um processo de ampla participação dos movimentos sociais: comunitários, de mulheres, de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. Conforme os artigos 205 e 208 da Constituição Federal, a educação é direito de todos e a garantia do atendimento a crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas um dever do estado, faixa etária posteriormente alterada para crianças de 0 a 5 anos pela Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2018; 2006). A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a ressignificar sua identidade a fim de superar concepções assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (BRASIL, 2009c). A inclusão da Educação Infantil, em especial da creche, no capítulo da educação, explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país.

De acordo com Conselho Nacional de Educação (2009):

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I). (BRASIL, 2009c).

Assim, ao lado da ampliação ao atendimento à criança, a Carta Magna aponta para a indispensabilidade de se reduzir as desigualdades sociais e regionais, promovendo o bem de todos. Tais prerrogativas devem ser assumidas e perseguidas pelos sistemas de ensino e pelos professores, também na etapa da Educação Infantil.

Nesse contexto, vêm à tona aspectos fundamentais referentes ao compromisso do Estado com a oferta de uma Educação Infantil pública de qualidade, o que remete à divisão das responsabilidades e ao compromisso dos diferentes entes federados com a promoção e financiamento da educação das crianças. A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 208, 211 e 212, estabelece o direito à educação das crianças de zero a cinco anos como dever do

Estado, a ser efetivado por meio das políticas de educação dos municípios, em regime de colaboração com os estados e a União. Portanto, a Educação Infantil é responsabilidade de todos, devendo a união, estados e municípios atuarem de forma compartilhada e cooperativa a fim de atender as novas demandas propostas para a educação infantil (BRASIL, 2016).

Em sintonia, é promulgado o ECA, a partir da Lei nº 8.069/1990, reconhecendo-se de forma institucionalizada as crianças e adolescentes como cidadãos de direitos, alcançando novas conquistas em seus processos de construções históricas, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. O art. 4º do ECA impõe que "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação"¹ (BRASIL, 1990, recurso online). Em complementação, o art. 54, inciso IV, determina que o Estado deve assegurar "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade"(BRASIL, 1990, recurso online).

Com as referidas leis, a criança passa a ser compreendida como uma pessoa que também possui direitos, devendo usufruir, portanto, dos bens simbólicos e materiais da sociedade. A criança, a partir desse conceito, não é mais considerada fora de um contexto social, mas reconhecida na sua condição de indivíduo que também possui liberdade plena de expressar o seu pensamento e de gozar de seus direitos como cidadã.

A partir dessas novas concepções, em 1994, o Ministério da Educação definiu uma Política Nacional de Educação Infantil delineando como principais objetivos para essa etapa a expansão da oferta de vagas para as crianças de 0 a 6 anos, o fortalecimento da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1994). Como desdobramento desses objetivos, foi publicado no mesmo ano o documento Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, ressaltando a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Em consonância com o ordenamento legal anterior, a LDBEN nº 9.394/1996 evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica, e definiu no artigo 29 a finalidade da Educação Infantil como "o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico,

¹Alterado pela Lei nº 13.306/2016 para 0 a 5 anos de idade.

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”² (BRASIL, 2018, recurso online). Esse tratamento dos vários aspectos como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas é fundamental, pois evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento integral e sua inserção na esfera pública. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança até 5 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional com o intuito de atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e de contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania. Além da integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica, a LDBEN nº 9.394/1996 traz outras inovações, tais como o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, assim como reafirma os artigos da Constituição Federal de 1988 acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Esses marcos legais que endossam e reconhecem a Educação Infantil como direito, efetivando-a como primeira etapa da Educação Básica, abrem novos horizontes para a história da educação de nossas crianças, trazendo mudanças tanto na esfera política como no contexto das práticas pedagógicas e de gestão.

No Brasil, houve, historicamente, uma dicotomia no atendimento à infância: creche com caráter assistencial e os jardins de infância com caráter educacional. Com a inclusão da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica em 1996, os direitos das crianças de 0 a 5 anos foram ampliados e novas políticas públicas foram adotadas integrando creche e pré-escola, enfatizando a indissociabilidade entre o educar e o cuidar nas práticas com as crianças (ARAÚJO; SANTOS, 2018).

A Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), ajusta a LDBEN nº 9.394/1996, à Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade, introduzindo mudanças significativas nessa etapa da educação. Conforme a lei, a Educação Básica passou a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. A partir dessa mudança, novos desafios se colocam para o atendimento a essa etapa da educação básica, de responsabilidade primeira dos municípios, considerando a ampliação do direito à educação na infância. Diante do que fora estabelecido com essa emenda constitucional, observou-se a necessidade, então, de fazer valer o dever dos pais e responsáveis de matricular as crianças de quatro e cinco anos de idade na Educação

² Faixa etária ajustada para 5 anos a partir da Lei nº 12.796/2013.

Infantil. Essa mudança traz impactos para a estrutura e a gestão da Educação Infantil e deve significar mais que uma imposição às famílias, devendo propiciar uma universalização que oportunize experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras.

Araújo e Santos (2018) ressaltam que, com a obrigatoriedade, aparecem preocupações com uma possível “escolarização precoce” e com a atuação dos gestores municipais que podem diminuir a oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos na tentativa de conseguir atender à demanda da etapa obrigatória, ou seja, da pré-escola. Na visão das pesquisadoras, essa nova configuração pode, então, caminhar para lógicas distintas. De um lado, políticas que buscam assegurar a universalização do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos e, do outro, políticas focalizadas e compensatórias para as crianças de 0 a 3 anos.

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, representa mais um degrau nesse processo de consolidação da Educação Infantil no Brasil. A primeira meta do plano determina a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade até 2016 e a ampliação da oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024 (BRASIL, 2014). Essa meta compõe-se de duas partes distintas porque apenas a matrícula em pré-escola tem caráter obrigatório. Gomes (2017) considera que, apesar do avanço de ter a Educação Infantil inserida entre as vintês metas mais importantes da educação brasileira para o decênio, é preciso reconhecer que o PNE não inovou determinando a universalização do atendimento escolar das crianças da pré-escola, uma vez que apenas reafirmou o texto constitucional (BRASIL, 2009b) e que, em relação à creche, não houve inovação em termos de meta quantitativa, visto que a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE anterior, já estabelecia a meta de 50% de atendimento de crianças de 0 a 3 anos em estabelecimentos de educação infantil (BRASIL, 2001).

De acordo com o Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018, quando analisada a Meta 1 do PNE no primeiro biênio, 2014 a 2016, o Brasil apresentou progressos em relação ao atendimento na educação infantil tanto para crianças de 4 a 5 anos de idade como para as de 0 a 3 anos (INEP, 2018)

Segundo o relatório, em 2016, o atendimento à creche atingiu 32% das crianças, o que representa 3,4 milhões de crianças atendidas. Para se alcançar a meta proposta, 1,9 milhão de crianças de 0 a 3 anos ainda precisam ser incluídas em creche no Brasil até 2024, quando então o país teria 50% das crianças de 0 a 3 anos atendidas (INEP, 2018). Em 2018, o Observatório

do PNE³ registrou aumento no atendimento da creche, alcançando o percentual de 35,6% das crianças de 0 a 3 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Se analisarmos a estratégia 1.2 do PNE referente à garantia de que, ao final da vigência do plano, a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo seja inferior a 10% (BRASIL, 2014), verifica-se, segundo o relatório (INEP, 2018), que é crescente a desigualdade de acesso ao atendimento para crianças de 0 a 3 anos entre os 20% mais pobres (quinto de renda familiar per capita mais baixo) e os 20% mais ricos (quinto de renda familiar per capita mais elevado). No período de 2004 a 2016, quando se compara esse atendimento entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos, percebe-se uma enorme disparidade. Em 2016, enquanto os mais ricos apresentavam uma cobertura de 48,2%, os mais pobres alcançaram apenas 22,3%, tendo aí uma discrepância de 25,9 pontos (INEP, 2018), realidade que vai na contramão da estratégia proposta pelo PNE.

Em relação ao atendimento à pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos, evidencia-se um crescimento contínuo no período de 2004 a 2016, apesar da meta estabelecida para 2016 de universalização não ter sido cumprida, sendo atendidas apenas 91,5% das crianças de 4 a 5 anos. Conforme o Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (INEP, 2018), para que a meta tivesse sido alcançada, cerca de 450 mil crianças entre 4 e 5 anos de idade deveriam ter sido incluídas na pré-escola em 2016. O referido documento ainda faz um alerta: se a tendência de crescimento for mantida, a meta será alcançada entre 2018 e 2020.

No entanto, de acordo com o Observatório do PNE, em 2018, apenas 93,8% das crianças de 4 e 5 anos estavam na escola. Se considerarmos que os 6,2% restantes representam crianças em situações de vulnerabilidade social, o Brasil tem nas mãos um grande desafio (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Quanto à estratégia 1.2, diferentemente da creche, no mesmo período avaliado (2004-2016), a desigualdade no atendimento às crianças de 4 e 5 anos vem se reduzindo entre os 20% mais pobres e entre os 20% mais ricos da população. Para o quinto inferior da renda per capita, o indicador avançou 26,2 pontos, enquanto para o quinto superior apenas 5,0 pontos, diminuindo assim a desigualdade no atendimento à pré-escola (INEP, 2018). Segundo o Observatório do PNE, em 2018, os 25% mais pobres apresentaram o menor desempenho com

³ Observatório do PNE, projeto de monitoramento do Plano Nacional de Educação que tem por objetivo contribuir para que o plano se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País.

92,6% das crianças na Pré-Escola. Já os 25% mais ricos apresentaram o melhor desempenho em 2018, atingindo a marca de 97,9% de crianças com acesso à escola. Apenas este último grupo está próximo de atingir a meta e garantir o cumprimento parcial da lei cujo prazo era 2016.

Ao analisarmos de forma geral esses dados, podemos afirmar que embora o país tenha progredido em relação ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil, faz-se necessária a implementação de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creche, as crianças do grupo no qual estão concentradas as pessoas com renda mais baixa.

Campos e Campos (2012 apud ARAÚJO; SANTOS, 2018, p. 165) alertam para a “presença de projetos antagônicos que promovem a cisão entre a creche e a pré-escola no PNE”. Nunes e Kramer (2013 apud ARAÚJO; SANTOS, 2018, p. 165) destacam que a obrigatoriedade contribuiu para reverter uma desigualdade histórica da educação, no entanto, embora os dados mostrem que houve avanços em relação à expansão do atendimento da faixa etária de 4 e 5 anos, as matrículas das crianças na creche ficam muito aquém das metas estabelecidas.

Essa nova configuração da obrigatoriedade de atendimento à pré-escola com qualidade exige outros desdobramentos, o que implica certamente em garantir o financiamento e estabelecer políticas de formação e valorização dos profissionais da educação, desafios que atualmente precisam ser enfrentados.

Considerando todas essas conquistas legais e as políticas públicas de educação no Brasil voltadas à infância, Araújo e Santos (2018) ressaltam que a criança conquistou seu lugar central no palco da educação, passando a ser compreendida como cidadã e sujeito de direitos à educação desde o seu nascimento. Segundo as autoras, a expansão crescente da Educação Infantil nas últimas décadas revela que a sociedade está mais consciente acerca da importância das experiências nessa etapa da educação. Para Campos et al (2011, p.28), a qualidade da Educação Infantil “[...] faz a diferença na vida das crianças, impactando positivamente em sua trajetória escolar posterior e na vivência plena de sua infância, ampliando suas possibilidades de compreensão e interação com o mundo e pessoas ao seu redor.”

No entanto, apesar de todas essas conquistas, ainda há muito que se fazer para que todas as crianças tenham esse direito efetivado com equidade e qualidade. Araújo e Santos (2018) destacam em sua pesquisa que, apesar do investimento na área das produções acadêmicas atuais e das orientações e diretrizes realizadas pelo Ministério da Educação, as ações políticas e

pedagógicas ainda se encontram de forma desarticulada, o que ainda não reverbera de forma satisfatória nas práticas empreendidas junto às crianças. Para as autoras, essa desarticulação resulta da falta de identidade do trabalho na Educação Infantil, na fragmentação entre as concepções e as práticas da creche e pré-escola, na pouca preocupação e na falta de investimento dos gestores municipais na constituição de carreira específica e formação para os profissionais. Em suas observações às práticas, as pesquisadoras evidenciaram o quanto o trabalho realizado na pré-escola ainda se pauta em modelos do Ensino Fundamental, revelando a falta de identidade dessa etapa da educação; em relação às crianças da faixa etária da creche, detectaram dificuldades dos professores em articular ações de educação e cuidado, evidenciando uma lacuna na formação dos profissionais que atuam principalmente com os bebês. Tudo isso acarreta práticas desalinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009d) e demais propostas produzidas pelo Ministério da Educação (ARAÚJO; SANTOS, 2018).

Esse distanciamento entre as práticas e o que de fato preconizam a legislação e as diretrizes nacionais para Educação Infantil pode estar relacionado com o próprio percurso histórico das políticas de educação infantil. Para Zanetti (2015), a inserção das creches e pré-escolas na educação é produto de um longo processo que resultou na construção das concepções de direito à educação, da indissociabilidade do educar e cuidar, e da integralidade do desenvolvimento infantil. Segundo a autora, o rompimento com perspectivas assistencialistas, a afirmação desse atendimento como um direito de todas as crianças desde o nascimento e o dever do Estado a ser efetivado em instituições educacionais se desenvolveu no meio de muitas tensões e disputas.

Zanetti (2015), ao retomar o caminho percorrido, destaca que por um extenso período surgiram diversas tentativas de integrar e, também, separar educação e cuidado. Algumas dessas tentativas de caráter assistencialista foram coordenadas por diferentes setores e marcadas por um movimento de criar e excluir órgãos governamentais, sendo a educação da criança pequena percebida como ferramenta de combate à mortalidade infantil e outras mazelas sociais. Só com a redemocratização do país é que mudanças conceituais embasaram a decisão brasileira de integrar o atendimento de cuidado e educação no setor educacional, antes de responsabilidade da assistência social. Para a pesquisadora, essas mudanças conceituais foram frutos “da intensa mobilização dos movimentos sociais, das entidades científicas e acadêmicas que fomentaram debates sobre temas relacionados aos direitos da criança em diversos espaços” (ZANETTI, 2015, p. 88).

De acordo com Zanetti (2015), essas iniciativas influenciaram na integração da concepção de criança como sujeito político, social e cultural, e de educação infantil como política pública de educação na Constituição Federal de 1988, o ECA de 1990, Lei Orgânica da Assistência Social/1993, LDBEN/1996. Esse movimento também abriu caminhos para redimensionar as práticas pedagógicas e as políticas de Educação Infantil.

É importante destacar que esse percurso, como já dito anteriormente, não foi harmonioso, mas marcado de contradições, disputas e tensões. Apesar dos progressos, não é possível afirmar que essas repercussões tenham resultado em avanços plenos e efetivação dessa etapa educativa como direito subjetivo, e muitas conquistas legais parecem que não foram devidamente consolidadas. Zanetti (2015) destaca que, nos primeiros anos após aprovação da LDBEN/1996, a integração da Educação Infantil caminhou lentamente, não sendo possível cumprir o prazo estabelecido, e cita alguns fatores que dificultaram esse processo:

[...] sem desconsiderar a diversidade que caracteriza a realidade brasileira posso afirmar que de modo geral a falta de uma estrutura (criação de sistema municipal, normas para o funcionamento das instituições de educação infantil, questões relacionadas aos recursos humanos, orçamentárias, rede física, equipamentos e materiais pedagógicos) e interesses políticos foram elementos que dificultaram a consolidação desse processo e a construção de um atendimento de qualidade. (ZANETTI, 2015, p.88).

Se analisarmos o contexto atual, esses fatores destacados pela autora continuam sendo empecilhos, pelo menos em alguns cenários, para a efetivação do atendimento de qualidade na Educação Infantil e para o alcance das metas propostas para essa etapa da educação.

Na visão de Zanetti (2015), a partir de 1996, diretrizes, políticas, planos e programas continuaram a ser delineados em benesse dos direitos da criança e do alicerçamento da Educação Infantil como política pública de educação, mas desde então aguçou-se, também, a disputa entre a perspectiva que situa a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e os princípios regidos na legislação e outra perspectiva que defende a educação infantil como instrumento para atenuar a pobreza, propondo, para isso, a retomada, com roupagem diferenciada, de padrões de atendimento assistencialistas e não formais. Dessa forma, ressalta a autora, as duas últimas décadas marcam a Educação Infantil no Brasil não só com avanços, mas, também, com retrocessos.

Nesse cenário, são indiscutíveis os avanços em relação à expansão da Educação Infantil, mas é necessário que esses avanços também sejam indutores de políticas públicas que favoreçam a qualificação das práticas pedagógicas alinhadas aos estudos e produções mais

atuais sobre o desenvolvimento das crianças e o respeito às suas infâncias, reverberando em ações de educação e cuidado, que devem ser indissociáveis, e que realmente sejam significativas para os profissionais e para as crianças. Para tanto, fazem-se necessárias políticas que priorizem ações de assessoramento e acompanhamento dos municípios a fim de que possam desenvolver propostas de trabalho com qualidade, que superem a visão assistencialista que historicamente acompanha a Educação Infantil, assim como rompam com a visão preparatória para o Ensino Fundamental.

“A Educação Infantil deve ter seu lugar e sua identidade própria”, defendem Araújo e Santos (2018, p. 169). Além da ampliação e da garantia do acesso, é necessário consolidar concepções e práticas de qualidade, o que exige políticas articuladas, com ações conjuntas e colaborativas, em uma construção coletiva, envolvendo gestores, professores, comunidade, pesquisadores e crianças, sem deixar de lado o financiamento, a formação e a valorização dos professores, elementos essenciais para a efetivação da qualidade (ARAÚJO; SANTOS, 2018).

Apesar da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil se apresentar como um grande e polêmico desafio a ser enfrentado, motivadas pela inquietação de muitos educadores, pesquisadores e movimentos sindicais, muitas ações têm se desenvolvido nas duas últimas décadas, impulsionando políticas de formação desses profissionais, além do reconhecimento da condição de professores para os que atuam tanto em creches quanto na pré-escola. Contudo, é preciso considerar, ainda, o que nos diz Kramer (2006):

Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre. [...] A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior. (KRAMER, 2006, p.804).

A autora ainda reforça a ideia de que o grau de escolaridade e a qualificação específica no desempenho profissional da educação de crianças de 0 a 5 anos influenciam decisivamente a qualidade do serviço (KRAMER, NUNES; CORSINO; 2011).

Cientes de que a formação do professor incide diretamente na qualificação dos serviços oferecidos à educação das crianças, é necessário pensarmos na melhoria do processo de formação desses profissionais. Vivemos, no Brasil, uma crise na formação inicial dos professores que, segundo alguns pesquisadores, não prepara os educadores para o exercício da

profissão. Gatti (2008, p. 58) declara que os cursos de formação de professores em nível de graduação oferecidos no país são precários e que, por isso, as redes, em especial as públicas, diante de problemas concretos, utilizam-se da “chamada educação continuada” a fim de superar ou pelo menos minimizar as deficiências dos cursos de formação básica dos professores que não propiciam adequada base para sua atuação profissional. Sendo assim, muitos programas de formação continuada assumem um caráter compensatório, ao invés de preocupar-se apenas pela atualização, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, na tentativa de suprir a má-formação no processo inicial, alterando, dessa forma, a proposta inicial das formações continuadas, discutidas e defendidas internacionalmente como espaços para “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.”

Além de tentar suprir essas deficiências advindas da formação inicial, Barbosa e Oliveira (2019) defendem a formação continuada dos profissionais da educação infantil como a peça chave para a efetivação dos direitos de aprendizagem das crianças. Desse modo, é dever do Estado oferecer as condições necessárias (tempo, espaço, recursos econômicos e humanos) para que os atores desse processo possam se manifestar, criar novos processos e instituir novos currículos escolares, qualificando suas práticas.

As autoras reiteram que a formação continuada possibilita aos professores aprimorarem suas respostas às diferentes situações que enfrentam no cotidiano, aprofundarem a reflexão sobre os novos desafios que a sociedade em rápida mudança lhes oferece e, ainda, reconstruírem seu projeto educativo em função das demandas da instituição, das novas configurações familiares, das próprias crianças e suas culturas infantis (BARBOSA; OLIVEIRA, 2019).

Confirmando a necessidade de formação inicial e continuada, a LDBEN/1996 – estabelece diversas normas orientadoras em relação às finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação. A Lei coloca, no parágrafo único do Art. 61, como finalidade da formação dos profissionais da educação o atendimento “às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 1996, p. 41), tendo como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições

de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 2018, recurso online).

Para o exercício do magistério na Educação Infantil, a LDBEN/1996 prevê no Título VI – dos profissionais da educação –, no artigo 62, que a formação inicial de professores da Educação Infantil dar-se-á no ensino superior, admitindo-se, no entanto, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Nos § 1º e 2º do referido artigo, estabelece-se que caberá à União, ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios, em regime de colaboração, a promoção da formação inicial, da continuada e da capacitação dos profissionais de magistério, podendo ser utilizados para a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério os recursos e tecnologias de educação a distância. Ressalta-se nos § 4º e 5º do mesmo artigo que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios também adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública, além de incentivarem, mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência, estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2018). A necessidade de formação continuada é reforçada no artigo 67 da referida lei:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] (BRASIL, 2018, recurso online).

Ratificando e revalidando o que já fora preconizado na LDBEN/1996, o PNE/2014, traz, especificamente, duas das vinte metas propostas direcionadas para a formação dos profissionais da educação, estabelecendo também estratégias que possam atender às demandas do processo formativo tanto inicial quanto continuado:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas

e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, recuso online).

Ao analisarmos os indicadores da meta 15 apresentados no Observatório do PNE, pode-se constatar que houve aumento no percentual de docentes atuando na Educação Básica que atendem aos requisitos de formação estabelecidos por lei, mas que, apesar disso, há discrepância no que diz respeito à etapa escolar que o professor leciona. Segundo o Observatório do PNE, em 2017, o Ensino Médio era o período com mais docentes com Educação Superior: 93,5%, seguido pela Educação Profissional, com 92,2%. A Educação Especial contou com 88,5% e os Anos Finais do Ensino Fundamental com 85,3%. Um pouco mais distante estão os professores da Educação de Jovens e Adultos com curso superior, com 77,9%, porcentagem próxima dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (76,2%). A Educação Infantil apresentou as piores marcas nesse indicador, a Pré-escola possuía apenas 68,7% de educadores com curso superior, já a Creche, 66,4% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Conforme o Relatório do 2º Ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018, se considerarmos o exercício efetivo no magistério com professores cuja formação superior está adequada às áreas de conhecimento, em 2016, os melhores resultados estão no Ensino Médio, que apresenta o percentual de 60,4%. Os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam 59,0%, os anos finais do Ensino Fundamental, 50,9%, e a Educação Infantil, apenas 46,6%, sendo consideradas adequadas para essa última etapa, por seu caráter multidisciplinar, apenas as formações docentes de licenciatura em pedagogia ou bacharelado com complementação pedagógica em pedagogia. Desse modo, estamos bem distantes de alcançarmos a meta de todos os professores com Ensino Superior na área em que atuam, portanto continua sendo um grande desafio, principalmente na etapa da Educação Infantil que está muito aquém do previsto (INEP, 2018).

Em relação à meta 16, constata-se que, em 2017, 36,2% dos professores da Educação Básica já tinham formação em nível de Pós-graduação, mas, segundo o observatório, se continuarmos nesse ritmo dificilmente será cumprida a meta de 50% até o final da vigência do plano. A maioria dos professores com Pós-graduação possui somente especialização. Do total de funções docentes em 2017, eram 34,4% com especialização, 2,4% com mestrado e 0,4% com doutorado – a soma dos percentuais excede o dado de 34,6% com Pós-graduação, pois há profissionais que possuem mais de um tipo de Pós. A etapa com maior percentual de funções docentes com Pós-graduação em 2017 foi o Ensino Médio, com 43,7%, seguida pelo Ensino Fundamental, com 38,9% dos professores dos anos finais e 36% dos anos iniciais pós-graduados. Por outro lado, a Educação Infantil apresenta o percentual mais baixo, 29,7% (INEP,

2018).

Além das metas 15 e 16, o PNE traz, como uma das estratégias da meta 1, a promoção da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior (estratégia 1.8). Como vimos, entretanto, nos resultados apresentados anteriormente, tivemos poucos avanços (BRASIL, 2014).

Diante desse cenário, a Educação Infantil é a etapa que exigirá maior investimento tanto no que diz respeito à formação inicial quanto à continuada. Temos um grande número de profissionais que sequer têm a formação inicial desejada, o que exigirá maior qualificação da formação continuada. Conforme o Observatório do PNE, o grande desafio da meta 16 será oferecer uma formação continuada de qualidade e que supra as demandas e desafios enfrentados por cada professor, de forma a suprir as lacunas na formação inicial, ao mesmo tempo em que o mantém em constante aperfeiçoamento no trabalho (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Essas metas e suas respectivas estratégias são basilares para a efetivação da política nacional de formação dos profissionais da educação e para as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, tem como foco a estruturação e efetivação da formação dos profissionais da educação, de modo especial os professores, promovida em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação, sendo, portanto, essencial à profissionalização docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e para a Formação Continuada do Magistério da Educação Básica, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, enfatizam e definem a formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica (BRASIL, 2015). No capítulo VI, que trata da formação continuada dos profissionais do magistério, as diretrizes indicam que:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p.13).

Os dispositivos legais citados anteriormente refletem um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada. É inegável a preocupação com o estabelecimento de políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores, em especial daqueles que atuam na educação básica.

Faz-se necessário, no entanto, questionar-se como esse processo formativo vem se desenvolvendo no contexto da prática e quais seus desdobramentos nas práticas pedagógicas junto às crianças.

Considerando-se a complexidade e o desafio do trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade, torna-se urgente e imprescindível maior investimento na formação do profissional da Educação Infantil, a fim de que essa etapa atinja a finalidade prevista pela LDBEN/1996 no artigo 29: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2018, p 22).

Assim, para atender a essa finalidade, os profissionais precisarão mobilizar saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas, uma vez que as práticas profissionais se caracterizam pela articulação entre as finalidades sociais da etapa da educação a que se referem com as necessidades e demandas dos sujeitos – crianças, adolescentes ou adultos atendidos (SILVA, 2016).

No caso da Educação Infantil, sua finalidade é o compartilhamento do cuidado e da educação das crianças até os cinco anos de idade com as famílias e a comunidade. Isso implica o desenvolvimento de ações fundamentadas em conhecimento aprofundado sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e entre estas e o ambiente natural e social, para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura (BRASIL, 2016).

A fim de atender a essas demandas, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, a LDBEN/1996 explicita que é dever de cada município “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício” (BRASIL, 2018, recurso online). No que diz respeito à educação profissional de modo geral, em seu artigo 40, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho.

Reis e Ostetto (2018, p. 10) ressaltam que não é preciso modelos, nem indicações (instruções) de como fazer (receitas). Nesse processo, “são fundamentais a reflexão e o testemunho de quem já fez”. A formação continuada é uma excelente estratégia para

compartilhar saberes entre pares.

Dessa forma, a formação terá mais sentido quando acolher as vozes dos professores: compartilhar saberes e fazeres, ouvir e ser ouvido, estudar, ampliar olhares e possibilidades. Quando tomarmos essa proposta como diretriz para as formações continuadas, estas com certeza se tornarão mais significativas. Conforme as autoras, o que poderá fazer a diferença para que o cultivo de práticas pedagógicas na educação infantil respeite os direitos fundamentais das crianças e garanta todas as conquistas legais e avanços conceituais nesse campo, será a forma como acolheremos as vozes e necessidades docentes (REIS; OSTETTO, 2018).

2.2 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA

O estado do Ceará, em regime de colaboração com os municípios, tem desenvolvido o Programa de Aprendizagem na Idade Certa, MAIS PAIC, que foi criado como Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e transformado em política pública do Governo do Estado pela Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, iniciando suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense (CEARÁ, 2007). Em 2011, o programa expandiu as ações para a Educação Infantil até o 5º ano, com vistas a melhorar os resultados de aprendizagem da etapa inicial do Ensino Fundamental, e passou a se denominar Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC+5). Em 2015, foi ampliado pela Lei nº 15.921, de 15 de dezembro de 2015, quando passou a ser denominado de MAIS PAIC (CEARÁ, 2015). O programa tem por objetivo principal a cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar, técnica e financeiramente, tais municípios, no sentido de ampliar as oportunidades de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os sete anos de idade (2º ano do Ensino Fundamental), além de apoiar a aprendizagem dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem preparados. Com essa finalidade, o programa apoia os municípios na formulação e implementação de políticas voltadas para a garantia do direito de aprendizagem, com prioridade para a alfabetização.

Segundo Gusmão e Ribeiro (2011, p. 12), o “Programa expressa a compreensão de que o processo de aprender a ler e a escrever começa antes e vai além do 2º ano”. Dessa forma,

ressaltam que a aprendizagem pode acontecer em qualquer tempo e que os estudantes que não foram alfabetizados nos anos iniciais podem e devem ter outras oportunidades de aprendizado.

A partir dessa compreensão e a fim de alcançar os objetivos propostos, o programa é executado em seis eixos: Gestão Municipal, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Infantil, Literatura e Formação do Leitor, e Avaliação Externa.

Tornando-se uma política pública em 2007, o PAIC, hoje MAIS PAIC, é um programa de cooperação com a rede municipal. Os 184 municípios são apoiados pela Secretaria Estadual de Educação, SEDUC, através dos seis eixos, por meio de formações continuadas aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, apoio à gestão, reuniões para troca de experiências, acompanhamento in loco e informatizado, e distribuição de materiais estruturados.

A fim de viabilizar e fortalecer a cooperação entre o estado e municípios foi implantado um arranjo organizacional que gerencia o programa. Na SEDUC foi criada a Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (COPEM) e, como sua extensão regional, foi implantado em cada uma das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) um Núcleo Regional de Cooperação com os Municípios (NRCOM), atual CECOM.

Esse arranjo, fundamental para operacionalizar o regime de colaboração, compreendeu ainda a constituição de equipes municipais para atuação no Programa. Lideradas por um(a) gerente municipal, essas equipes (formadas de acordo com o tamanho do município e da estrutura da SME) se dividem na execução das ações dos eixos do Programa. Como forma de estimular a estruturação e organização das equipes municipais do MAIS PAIC, a SEDUC instituiu uma bolsa, viabilizada pelo programa de transferência tecnológica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico (FUNCAP), órgão do governo do estado. O processo de seleção dos bolsistas que comporão essas equipes fica a cargo dos municípios. As equipes recebem capacitação contínua quanto às metodologias empregadas no Programa, gerando o aperfeiçoamento profissional desses servidores que atuarão como multiplicadores do conhecimento, no acompanhamento e na avaliação da implementação e da execução do programa, durante o exercício de suas atividades funcionais.

Nas CREDES, as CECOMs realizam o acompanhamento técnico-pedagógico; prestam assessoria aos municípios no âmbito do programa; participam das formações realizadas pela SEDUC para os formadores regionais; promovem as formações dos técnicos/formadores municipais e acompanham as formações realizadas por eles aos professores das redes municipais; promovem encontros sistemáticos com os secretários(as) e equipes técnicas dos

municípios de sua área de abrangência, fomentando o intercâmbio de experiências e incentivando o estabelecimento de relações entre os municípios; e realizam oficinas para apresentação e análise dos dados com foco no desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação dos resultados, e formulação de estratégias de intervenção pedagógica. As ações desenvolvidas seguem as diretrizes da COPEM, mas cada célula possui autonomia para desenvolver projetos próprios.

Para acompanhar e apoiar os municípios no desenvolvimento das ações do programa, a célula realiza reuniões mensais com todas o(a)s gerentes municipais do MAIS PAIC; encontros bimestrais com os(as) secretários(as) municipais de Educação; seminários itinerantes para a análise pedagógica dos resultados preliminares do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE); formações com diretores escolares e técnicos das secretarias; visitas de acompanhamento às SMEs para formação de gestores e técnicos, e análise dos resultados do SPAECE e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); visitas de acompanhamento às escolas (amostral) para averiguar os impactos das formações na sala de aula com posterior feedback às secretarias; acompanhamento às formações municipais do programa, ao transporte escolar e aos processos relacionados ao prêmio escola nota 10; além de dar suporte em relação aos programas federais nos municípios.

Abrucio, Seggatto e Pereira (2016) reiteram que essa estrutura regionalizada por meio das CREDEs tem permitido um acompanhamento personalizado segundo as necessidades e especificidades dos municípios de cada regional, o que possibilita maior flexibilidade nas ações de cooperação, assim como o aumento da capilaridade e da efetividade na ação da Secretaria Estadual.

O estado do Ceará, reconhecendo a Educação Infantil como “uma etapa da Educação Básica indispensável na preparação para alfabetização que será consolidada nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (GUSMÃO; RIBEIRO, 2011, p.21), inseriu o Eixo de Educação Infantil no programa, visando contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias nas instituições de Educação Infantil, bem como colaborar no processo de implantação e implementação das propostas pedagógicas e programas de formação continuada de professores da Educação Infantil dos municípios partícipes.

Segundo o Plano de Ação do Eixo de Educação Infantil, apresentado em 2013, os objetivos geral e específicos do programa para a Educação Infantil são:

OBJETIVO GERAL:

- Contribuir para a promoção da qualidade da educação destinada às crianças

nas instituições de Educação Infantil dos 184 municípios cearenses participantes.

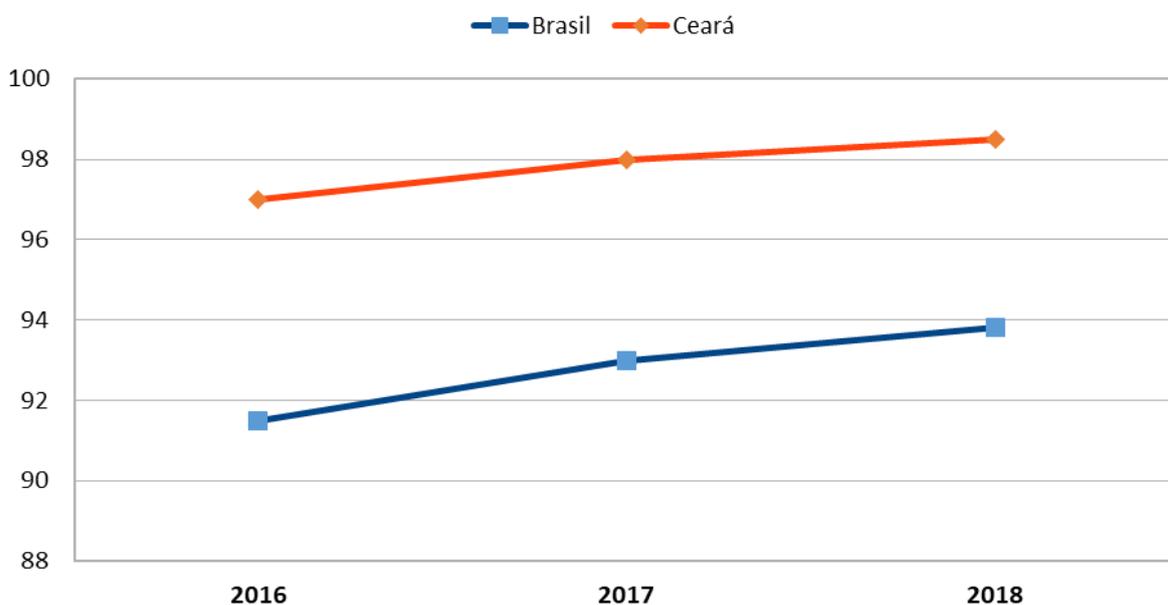
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover encontros de formação continuada que contemplem conhecimentos referentes a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas para formadores de professores; coordenadores pedagógicos; gerentes regionais e municipais;
- Acompanhar as formações dos professores desenvolvidas nos municípios pelos formadores participantes do Eixo;
- Acompanhar as práticas desenvolvidas pelos professores nas instituições de Educação Infantil;
- Avaliar a repercussão da formação desenvolvida pelos formadores;
- Apoiar o processo de implantação e implementação das Propostas Pedagógicas dos municípios participantes do Programa;
- Alimentar o portal do Programa;
- Assessorar o trabalho desenvolvido pelas equipes técnicas das CREDEs e das SMEs em relação às atividades propostas pelo Eixo Educação Infantil. (CEARÁ, 2013, p. 2).

Em consonância com o PNE/2014, as metas estabelecidas pelo programa para educação infantil, no que diz respeito à ampliação do atendimento das crianças de 0 a 3 anos e a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade, são endossadas pela Lei nº. 16.025, de 30 de maio de 2016, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (PEE 2016-2024) (CEARÁ, 2016). A meta 1 do PEE/CE propõe apoiar os municípios para, até 2016, universalizar a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade até 2024, quando pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) do total ofertado seja em tempo integral. Entre as estratégias propostas no PEE, o estado estabelece a oferta de formação inicial e continuada para os professores de Educação Infantil, priorizando temáticas específicas para esta etapa, além de propor, junto às instituições de formação superior, a adequação de cursos específicos para os professores de Educação Infantil, de modo a estimular a elaboração de currículos e propostas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino e aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

De acordo com o Observatório do PNE (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019), o Ceará ainda não atingiu a meta de universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade proposta para 2016, mas está acima da média nacional, conforme mostra o gráfico 1:

Gráfico 1 - Porcentagem de crianças de 4 a 5 anos na escola

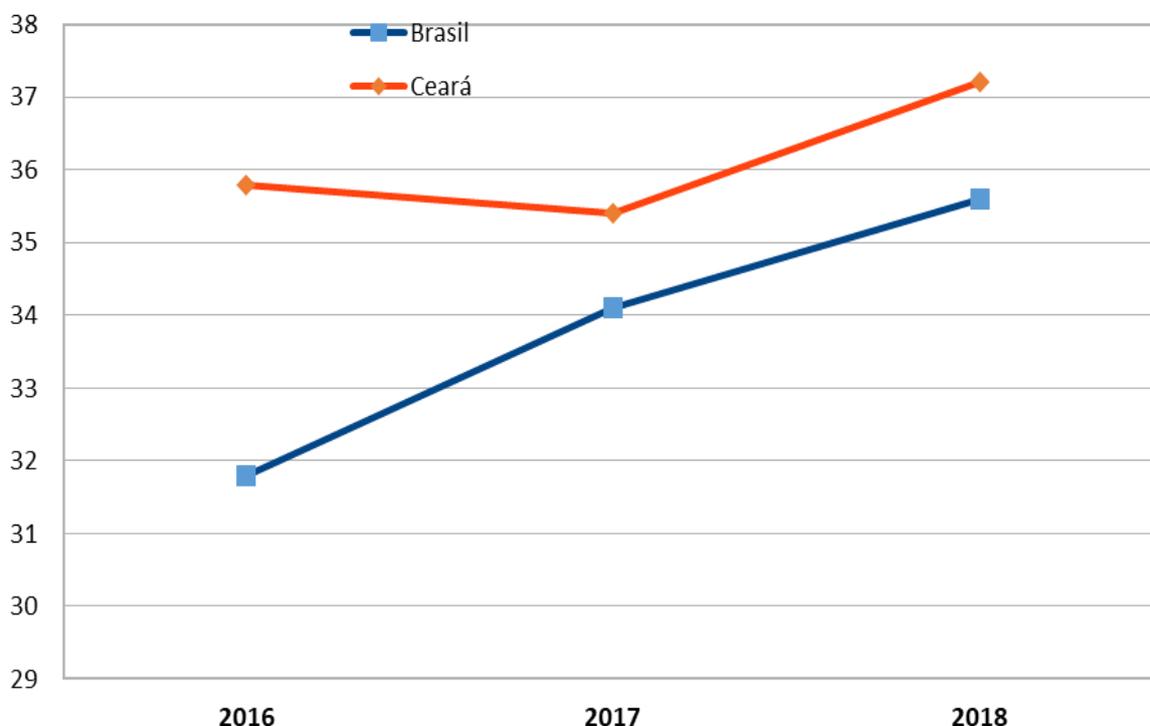


Fonte: Observatório do PNE / Todos pela educação (2019).

O Gráfico 1 apresenta a evolução do indicador de atendimento escolar da população cearense de 4 a 5 anos no período de 2016-2018, evidenciando um crescimento contínuo e, embora a meta estabelecida para 2016 de universalização não tenha se concretizado, é possível que, se conseguir se manter na mesma média de crescimento, o Ceará conseguirá atingir a meta pelo menos até o final da vigência do PEE (2016/2024) (CEARÁ, 2016).

Em relação ao atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 na creche, conforme proposto no PEE/CE, apesar de estar acima da média nacional e do crescimento apresentado no biênio 2016-2018, com leve queda em 2017, como nos mostra o gráfico 2, o Ceará ainda precisa avançar muito no que diz respeito ao atendimento na creche.

Gráfico 2 - Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos na escola



Fonte: Todos pela educação (2019).

A fim de ampliar as condições de atendimento e aprendizagem na Educação Infantil da rede pública Municipal, o estado tem realizado, também em regime de colaboração, a construção de Centros de Educação Infantil (CEI). Após a construção do CEI, as equipes que compõem o quadro de funcionários passam por uma formação com carga horária de 68 horas a fim de qualificar o serviço. As formações abordam conhecimentos específicos para um atendimento de qualidade em creches e pré-escolas, contemplando as funções de cuidar e educar.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MAIS PAIC

Considerando a Educação Infantil como uma das mais importantes etapas da Educação Básica e de extrema relevância para o sucesso escolar dos alunos nas etapas posteriores, o programa MAIS PAIC, por meio do Eixo da Educação Infantil, apoia os municípios cearenses na formulação, reformulação e implementação de Políticas na Educação Infantil.

A ação de formação continuada de professores do MAIS PAIC é realizada por meio de cooperação técnica entre o Estado e os municípios e a proposta de formação perpassa todos os eixos de forma articulada a fim de que se efetivem as oportunidades de desenvolvimento da aprendizagem das crianças na Educação Infantil, na etapa inicial da Alfabetização e dos alunos do Ensino Fundamental I e II, proporcionando a melhoria da qualidade da aprendizagem, garantindo a equidade no ensino-aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino (CEARÁ, 2012).

O Programa apresenta um itinerário formativo desenvolvido em etapas distintas, descritas na sequência. São momentos de formação conduzidos por equipes diferentes, atuando no mesmo Programa, com a mesma finalidade, voltados para a mesma meta.

As formações para os professores da Educação Infantil adotam a seguinte estratégia: os técnicos das SMEs participam de formações regionais para que possam posteriormente orientar o processo formativo nas próprias redes (CEARÁ, 2012). A proposta é que os técnicos participem dos encontros que ocorrem bimestralmente e estruturem, com apoio da CREDE/SEDUC, um processo de formação de seus professores e outros profissionais da Educação Infantil nas redes, contribuindo na elaboração de propostas pedagógicas bem como na formação continuada desses profissionais.

Para a execução do processo de formação continuada, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará realiza chamadas públicas para composição do Banco de Bolsistas do MAIS PAIC nos níveis I, II e III, a fim de selecionar profissionais para atuarem nas Áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências para o Eixo do Ensino Fundamental I e II, Gestão, Eixo de Educação Infantil, e Eixo de Literatura e Formação do Leitor com o intuito de realizar ações pedagógicas a partir de formações continuadas de professores e gestores escolares.

Conforme chamada pública da SEDUC (CEARÁ, 2019c), cabe aos formadores selecionados para bolsas de extensão tecnológica de nível I e II, entre outras atribuições:

- a) Prestar consultoria técnico-pedagógica às equipes técnicas da SEDUC/COPEM nos processos de planejamento, formação, monitoramento, produção e revisão de materiais didático-pedagógicos, no âmbito do Programa.
- b) Elaborar, junto a equipe da SEDUC, plano anual, ementa, agenda, pauta, slides e guia das atividades que serão desenvolvidos nos encontros formativos com o prazo mínimo de 10 (dez) dias de antecedência às datas de formação;
- g) Elaborar estratégias de intervenção pedagógica com as equipes técnicas da SEDUC/CREDE/SME, sempre que necessário. (CEARÁ, 2019c, p 4).

Já aos bolsistas de extensão tecnológica de nível III, cabe, entre outras atribuições:

- a) Responsabilizar-se pelo processo de formação regional e municipal nas áreas de atuação dos Eixos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Literatura e Formação do Leitor, Gestão e Avaliação;
- b) Corresponsabilizar-se com a equipe técnica da SEDUC pelas produções e envio das matrizes dos materiais que serão usados nos encontros presenciais e no ambiente virtual dentro do prazo estipulado pela coordenação do Eixo;
- c) Participar integralmente de todas as ações promovidas pela coordenação dos Eixos vinculadas ao processo de formação, como: reuniões, planejamentos, encontros, seminários, dentre outros;
- d) Apropriar-se de todos os conteúdos que serão abordados nos encontros formativos, bem como dos resultados das avaliações externas, sugerindo, quando necessário, intervenções pedagógicas;
- e) Ministras as formações, conforme calendário estabelecido pelos Eixos da COPEM;
- f) Criar estratégias que promovam o acompanhamento do processo de formação junto aos formadores (municipais);
- j) Elaborar estratégias de intervenção pedagógica com as equipes técnicas da SEDUC/CREDE/SME, sempre que necessário;
- k) Cumprir rigorosamente a agenda e a carga horária total proposta para as formações do Eixo;
- m) Estabelecer contínua interlocução com as equipes técnicas dos Eixos da COPEM/SEDUC. (CEARÁ, 2019c, p. 4-5).

Como descrito, as formações acontecem em três níveis e quatro etapas. Nos níveis I e II, são contratados profissionais para planejar, executar e acompanhar as ações das formações em âmbito estadual, os quais são responsáveis por realizarem o processo formativo dos formadores regionais. Dessas formações estaduais participam um técnico/formador selecionado em cada CREDE para o exercício dessa função. No nível III, são contratados profissionais que planejam, executam e acompanham as ações da formação em âmbito regional, os quais são responsáveis por realizarem o processo formativo em cada CREDE com os formadores municipais. Participam das formações regionais os responsáveis técnicos/formadores municipais, os quais foram selecionados por seus municípios para o exercício dessa função que, posteriormente, promoverá as formações aos professores da rede.

É válido ressaltar que para cada eixo ou área de atuação do Programa há formadores nos níveis estadual, regional e municipal. Até 2018, os formadores regionais, responsáveis diretamente pelas formações dos técnicos das secretarias, eram contratados pela SEDUC através de chamada pública, atendendo a diferentes CREDEs em um mesmo polo. Os técnicos das CREDEs responsáveis pelos eixos apenas participavam e acompanhavam os formadores municipais a essas formações.

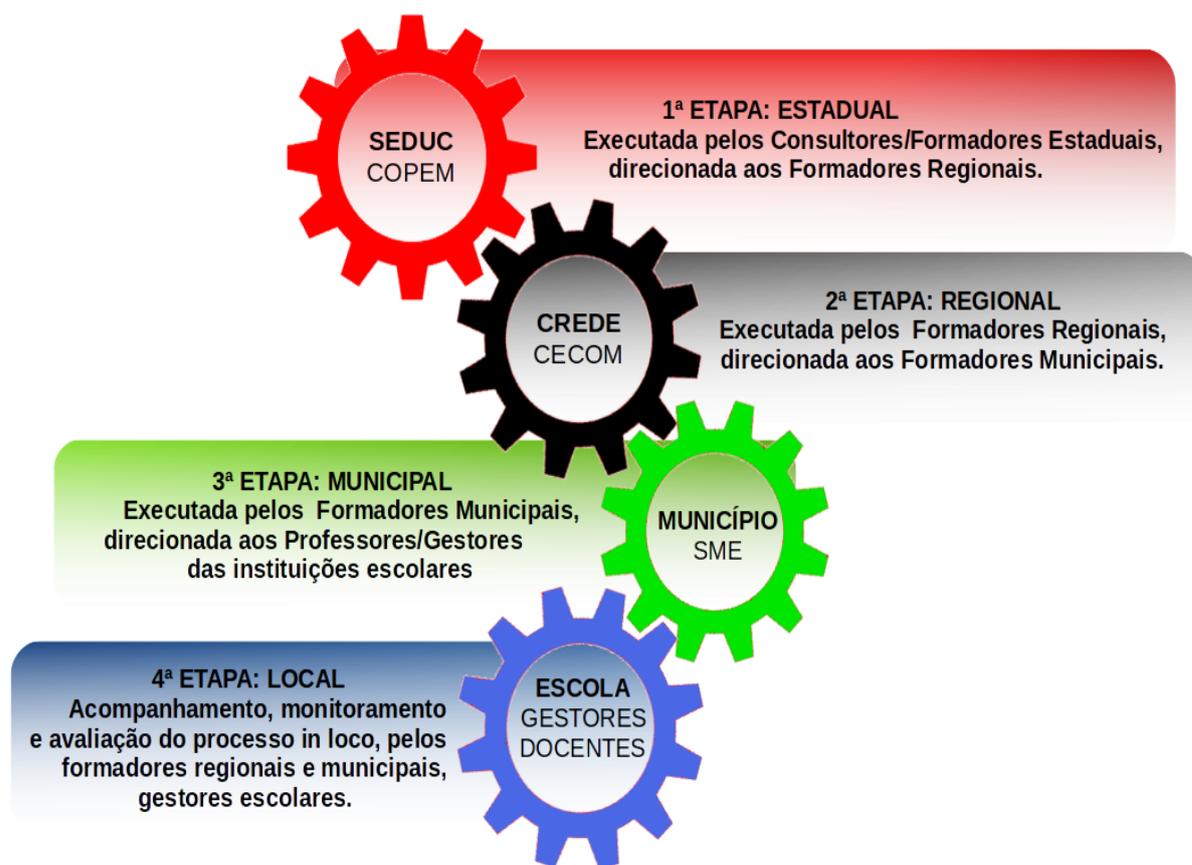
A partir das avaliações realizadas pelos formadores municipais, participantes das formações regionais, detectou-se que as formações envolvendo diferentes CREDEs, e

municípios em um mesmo polo, com formadores que não realizavam o acompanhamento in loco nas secretarias municipais, não atendia as especificidades dos municípios. A partir dessa constatação, em 2019, houve uma mudança na estrutura das formações. Os formadores regionais seriam selecionados em cada CREDE, atendendo, a partir de então, o público dos formadores/técnicos municipais de cada regional, considerando assim as especificidades dos municípios da regional. Com esta nova configuração, depois de passar por seleção, o formador regional passa a compor a equipe da CECOM nas CREDES com a função, também, de acompanhar o processo de formação junto aos formadores municipais e elaborar estratégias de intervenção pedagógica com as equipes técnicas da SEDUC/CREDE/SME, sempre que necessário. Uma rede de formação continuada e em serviço que, no eixo de Educação Infantil, tem como objetivos:

Realizar o processo de Formação do Programa MAIS PAIC, oportunizando momentos de estudo e de reflexão de temáticas relacionadas ao Desenvolvimento Infantil, para subsidiar e orientar os Formadores Regionais, para que realizem a formação dos Formadores Municipais, Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Gestores(as), Professores(as) e demais profissionais da Educação Infantil. Contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho profissional, ampliando o nível de conhecimento e de competência técnica desses referidos profissionais, consequentemente, contribuindo para o desenvolvimento e o bem-estar dos bebês, das crianças e das famílias dos municípios cearenses. (CEARÁ, 2019c, p. 5)

Todo o processo formativo é organizado e estruturado em quatro etapas distintas, distribuídas nas esferas estadual (SEDUC), regional (CREDE), municipal (SME) e local (ESCOLA), conforme mostra figura 1:

Figura 1 - Estrutura e organização da formação do MAIS PAIC 2019



Fonte: Elaboração própria (2019).

Desse modo, a SEDUC promove a formação dos formadores regionais, e em cada CREDE, estes formadores promovem a formação dos formadores municipais, fazendo as adaptações necessárias conforme as especificidades e necessidades dos municípios. Na sequência, os técnicos municipais promovem a formação dos professores em cada um dos municípios cearenses. A fim de acompanhar, monitorar e avaliar o processo formativo, formadores regionais e municipais realizam visitas in loco com observações das práticas pedagógicas e de gestão.

As formações seguem um cronograma já previsto pela SEDUC com carga horária distribuída da seguinte forma:

Figura 2 - Cronograma de formação do MAISPAIC 2019

Formação Estadual do MAISPAIC				Formação	
Mês	Presencial 68h/a	Distância 24h/a	Total da CH	Regional	Municipal
Abril	20h/a	-	92h/a	16h/a	8h/a
Junho	16h/a	8h/a		16h/a	8h/a
Agosto	16h/a	8h/a		16h/a	8h/a
Setembro	16h/a	8h/a		16h/a	8h/a

Fonte: CEARÁ (2019c, p. 7).

Como mostra o cronograma de formação na figura 2, há uma redução de 50% da carga horária na etapa de formação municipal, justamente no foco da formação, os professores e/ou gestores. Tal aspecto pode interferir na qualidade do processo formativo.

Até 2018, as formações estaduais e regionais eram realizadas bimestralmente, com carga horária de 16h. A partir de 2019, a etapa estadual diferencia-se da regional no que diz respeito à carga horária que, a partir de então, tem um acréscimo de 4h presenciais na primeira fase e 8h por meio de Educação à Distância (EAD) nas três fases seguintes. De acordo com a SEDUC, a complementação da carga horária na modalidade EAD tem como objetivo aprofundar conhecimentos, trocar e partilhar experiências entre os formadores regionais. Observando o cronograma das formações, a fase EAD prevista para junho de 2019 iniciou apenas em agosto apresentando muitos problemas técnicos, desse modo, ainda não temos subsídios para avaliar a proposta. Segundo a equipe da COPEM/SEDUC, conforme os resultados dessa implantação, a metodologia poderá se estender às demais etapas.

A fim de atingir os objetivos propostos, várias temáticas estiveram no palco das discussões, reflexões e práticas desse processo formativo: os documentos legais que fundamentam a educação infantil e suas práticas pedagógicas; currículo na educação infantil; construção das propostas pedagógicas; indissociabilidade do cuidar e do educar; conceito de infância, criança e educação infantil; a organização dos espaços e do tempo para um trabalho de qualidade com as crianças; a organização de sequências didáticas e projetos que valorizem a criança como protagonista; brincadeiras e o desenvolvimento infantil; a avaliação e o desenvolvimento da criança; a interação entre a família e a instituição de Educação Infantil; interação entre a linguagem oral e a escrita; convívio com diferentes suportes e gêneros textuais

orais e escritos; letramento, entre outros.

A partir dessas temáticas, a SEDUC apoia as equipes municipais na elaboração e implementação de propostas pedagógicas para as instituições de Educação Infantil em suas redes. Para contribuir com esse processo, o estado elaborou, em 2011, com a colaboração do MEC, o documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. O objetivo foi tornar as diretrizes mais didáticas e cooperar com sua operacionalização nos municípios. Todos os professores de Educação Infantil da rede pública do estado receberam um exemplar, servindo de base para as formações do MAIS PAIC (CEARÁ, 2012).

Desde 2017, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento tem sido temática de estudo nas formações do eixo a fim de que os municípios se apropriem das principais mudanças para essa etapa e suas implicações para a reformulação da organização curricular, contribuindo, assim, no processo de reestruturação, implantação e implementação das propostas pedagógicas e propostas curriculares das redes a partir das novas orientações.

Dessa forma, a SEDUC, por meio da COPEM e da Célula de Educação Infantil, dando continuidade à parceria com os municípios cearenses, apoiada pelo acordo de Cooperação Técnica, tem elaborado as orientações pedagógicas das formações a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009), Parecer nº 5/2009 e do Parecer nº 20/2009, e, principalmente, da BNCC e do DCRC/2019 (Documento Curricular Referencial do Ceará), construído em colaboração com os municípios que deram suas contribuições através de consulta pública (CEARÁ, 2019a).

2.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CREDE 3: EVIDÊNCIAS DE UM CASO

Nesta seção apresentamos o contexto micro da pesquisa e descrevemos o cenário da Educação Infantil e o processo de formação dos professores de Educação Infantil no contexto da CREDE 3 e nos respectivos municípios sob sua jurisdição, no intuito de trazer as evidências de como esse processo tem se desenvolvido nesse cenário, suas fragilidades e potencialidades.

Em um universo de 20 coordenadorias em todo o estado do Ceará, a CREDE 3 está sediada na cidade de Acaraú e, por meio da Célula de Cooperação com os Municípios, gerencia o MAIS PAIC na região, acompanhando e oferecendo assessoria técnica-pedagógica aos

municípios de Acaraú, Itarema, Cruz, Bela Cruz, Marco, Jijoca de Jericoacoara e Morrinhos, cenário da pesquisa.

A região da CREDE 3 atende, na Educação Infantil, 11.695 crianças de 0 a 5 anos, sendo 5.287 na creche e 6.408 na pré-escola, distribuídas entre os municípios conforme tabela 1:

Tabela 1 - Atendimento às crianças na Educação Infantil nos municípios da CREDE 3

MUNICÍPIOS	CRECHE				PRÉ-ESCOLA				TOTAL
	Parcial	Integral	Total	%	Parcial	Integral	Total	%	
ACARAÚ	1.207	0	1.207	42,8	1.610	0	1610	57,2	2.817
BELA CRUZ	475	79	554	46,2	595	51	646	53,8	1.200
CRUZ	760	0	760	50,2	753	0	753	49,8	1.513
ITAREMA	932	24	956	45,3	1.155	0	1.155	54,7	2.111
JIOCA DE JERICOACOARA	653	0	653	45,9	770	0	770	54,1	1.423
MARCO	589	25	614	39,2	894	59	953	60,8	1.567
MORRINHOS	509	34	543	51,0	487	34	521	49,0	1.064
CREDE 3	5.125	162	5.287	45,2	6.264	144	6.408	54,8	11.695

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos dados preliminares do Censo Escolar 2019 (INEP, 2019).

Como se pode perceber, o atendimento à creche e a pré-escola não se diferenciam muito em relação à quantidade de crianças. Se considerarmos o total de crianças atendidas na região da Crede 3, 45,2% estão na creche e 54,8% na pré-escola, percentual que não se diferencia muito quando comparamos os municípios individualmente, conforme mostra a tabela.

Quando analisamos os planos municipais de educação dos municípios da CREDE 3⁴², verificamos que todos os municípios apresentam estratégias referentes ao oferecimento e estímulo gradativo ao acesso à Educação Infantil em tempo integral. No entanto, como podemos ver através dos dados apresentados na tabela 1, essa estratégia, após um período de 4 anos, não saiu do papel nos municípios de Acaraú, Cruz e Jijoca de Jericoacoara. Já os municípios de Bela Cruz, Itarema, Marco e Morrinhos deram os primeiros passos nessa caminhada, atendendo respectivamente a 10,8%, 1,13%, 5,3% e 6,3% das crianças em tempo integral.

Para atender a esse total de crianças, os municípios contam com instituições escolares distribuídas nas zonas rurais e urbanas, sendo a grande maioria nas zonas rurais, característica que dificulta a logística das formações e do acompanhamento das instituições pelos formadores tanto municipais como regionais. Como detalhadas na tabela 2 a seguir, as localizações e

4 PME Acaraú, lei nº 1.612 de 22 de Junho de 2015 (ACARAÚ, 2015); PME Cruz, lei nº 545 de 25 de Maio de 2015 (CRUZ, 2015); PME Itarema PME, Lei nº 621 de 19 de Junho de 2015 (ITAREMA, 2015); PME Jijoca de Jericoacoara, lei nº 421 de 06 de junho de 2015 (JIOCA DE JERICOACOARA, 2015);, PME Marco, 167, 03 de Junho de 2015 (MARCO, 2015); PME Morrinhos, lei nº 543 de 18 de Junho de 2015 (MORRINHOS, 2015).

condições de funcionamento das mesmas colaboram com a compreensão das condições de atuação dos professores, bem como da gestão das formações pelas Secretarias Municipais de Educação.

Tabela 2 - Distribuição das instituições públicas que atendem a Educação Infantil por localização

DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS QUE ATENDEM A EDUCAÇÃO INFANTIL POR LOCALIZAÇÃO					
MUNICÍPIOS	Zona Urbana		Zona Rural		TOTAL
	Centros de Educação Infantil	Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental	Centros de Educação Infantil	Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental	
ACARAÚ	4	8	6	18	36
BELA CRUZ	3	1	17	14	35
CRUZ	1	1	1	16	19
ITAREMA	3	5	6	20	34
JIOCA DE JERICOACOARA	4	0	5	0	9
MARCO	0	3	5	9	17
MORRINHOS	3	0	3	4	10
CREDE 3	18	18	43	81	160

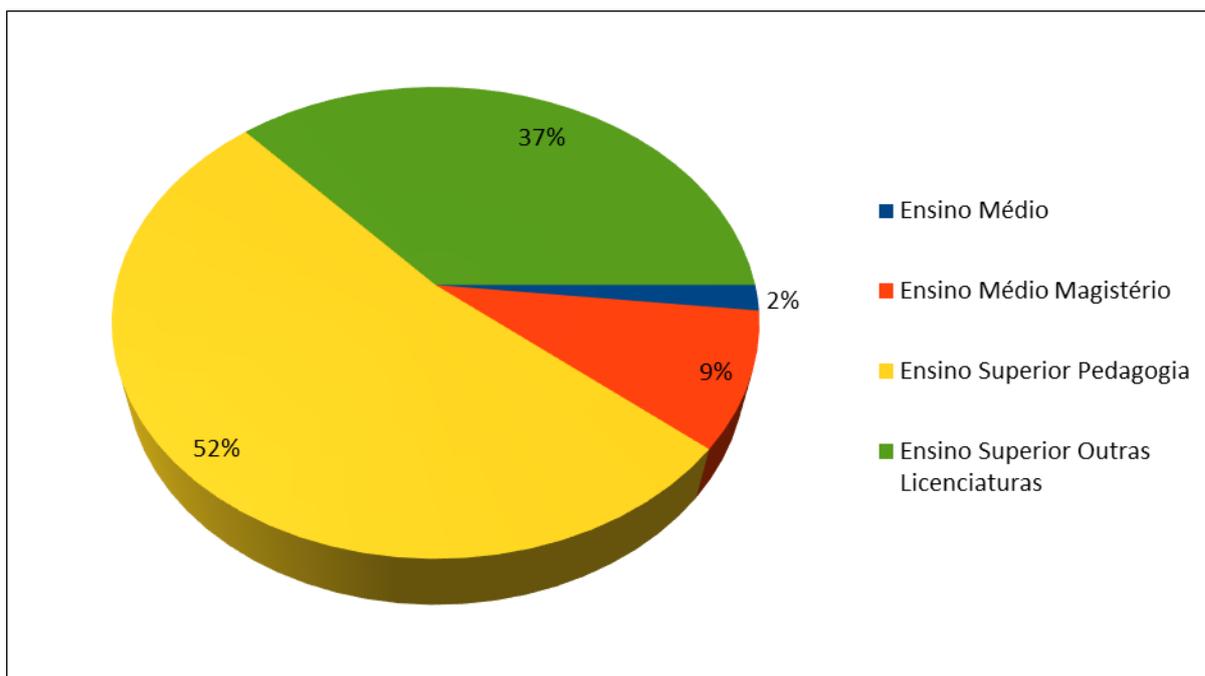
Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Uma vez que a maioria das instituições se localiza na zona rural, com distâncias que variam de 2km a 47km, surgem dificuldades na logística de deslocamento dos professores da zona rural para as sedes dos municípios a fim de que participem das formações. Muitos professores são impedidos de participar de formações com carga horária de 8 horas por não terem meio de transporte próprio e por não haver transporte no período vespertino da sede de seus municípios para as localidades da zona rural onde residem. Outro fator preponderante exposto pelos municípios é o custo com alimentação desses profissionais, caso permaneçam por mais de 4 horas nas formações. Por essas razões, municípios como Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Marco e Morrinhos reduzem a carga horária das formações para 4 horas, geralmente no turno da manhã, quando há maior disponibilidade de transportes coletivos das localidades onde residem os docentes. Outro fator agravante em relação a esse deslocamento dos professores das zonas rurais para as formações são os atrasos resultantes da longa distância que percorrem e as saídas antes do término das formações devido ao horário de retorno dos transportes coletivos, o que reduz ainda mais o tempo de participação desses professores.

Outra questão que merece atenção é a formação inicial dos docentes que atuam em tal etapa da educação básica. A partir da promulgação da LBDEN/1996, especificamente em seu

artigo 64, para a atuação na educação básica, o docente deverá ter formação em “[...] nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, recurso online). A partir dos dados apresentados no gráfico 3, verifica-se, no entanto, que na CREDE 3, entre os 858 professores que atuam na Educação Infantil, apesar do percentual pequeno, 2% dos professores não têm sequer a formação mínima exigida por lei. Além disso, tanto o PNE (2014) como PEE/CE (2016) expressam como meta que todos os docentes tenham Ensino Superior na área em que atuam. Conforme vê-se no gráfico 3, na referida regional, só 52% dos professores atendem a essa meta.

Gráfico 3 - Percentagem de Professores atuantes na Educação Infantil de acordo com a formação inicial – CREDE 3



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Se considerarmos, porém, a formação dos docentes em nível médio na modalidade normal (9%), somados ao percentual de nível superior com pedagogia (52%), tem-se 61% dos professores com formação inicial adequada à sua atuação na área em que lecionam. Ao analisarmos os Planos Municipais de Educação, verifica-se que as estratégias voltadas à formação inicial dos professores de Educação Infantil, com exceção do município de Morrinhos, não especificam a formação em nível superior na área de atuação, mas somente

formação em nível superior.

A tabela 3 apresenta a quantidade de professores que atuam na Educação Infantil por município da CREDE 3, bem como a distribuição deles de acordo com a formação inicial, e o quantitativo de docentes que participaram das formações continuadas promovida por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC em 2019.

Tabela 3 - Quantidade de professores que participam do processo de formação continuada por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC na região da CREDE 3 em 2019 com as respectivas formações iniciais.

MUNICÍPIOS	TOTAL DE DOCENTES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	Formação Inicial				TOTAL DE DOCENTES QUE PARTICIPAM DAS FORMAÇÕES
		Ensino Médio	Ensino Médio Pedagógico/Magistério	Ensino Superior Pedagogia	Ensino Superior outras licenciaturas	
ACARAÚ	225	1	16	108	100	225
BELA CRUZ	97	0	37	30	30	97
CRUZ	120	0	2	78	40	120
ITAREMA	163	1	25	80	57	163
JIOCA DE JERICOACOARA	89	8	0	41	40	89
MARCO	106	3	0	66	37	106
MORRINHOS	58	2	0	46	10	58
CREDE 3	858	15	80	449	314	858

Fonte: Elaborada pela autora a partir de relatórios das Secretarias Municipais de Educação (2019).

Como mostra a tabela 3, os 858 docentes que atuam na Educação Infantil da CREDE 3 estão assim distribuídos: 225 em Acaraú, 97 em Bela Cruz, 120 em Cruz, 163 em Itarema, 89 em Jijoca de Jericoacoara, 106 em Marco e 58 em Morrinhos. Cruz e Bela Cruz são os únicos municípios da regional que atendem adequadamente a legislação no que diz respeito à formação de seus profissionais. Como exposto anteriormente, vê-se na tabela 3 que os municípios de Acaraú, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos ainda admitem, apesar do número pequeno, professores sem a formação mínima, incluindo em suas redes profissionais apenas com ensino médio.

Embora a LDBEN/1996 não especifique o curso de licenciatura em pedagogia como formação específica em nível superior para atuar na Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005), esse curso destina-se à:

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2005, p. 7).

Dessa forma, 36% dos professores da CREDE 3, apesar de terem nível superior, não têm a formação específica para atuar na Educação Infantil, que é licenciatura em pedagogia. Morrinhos, Cruz e Marco apresentam os melhores índices em relação a essa orientação, apresentando, respectivamente, 79%, 65% e 62% dos professores licenciados em pedagogia.

Sabe-se das fragilidades das formações iniciais dos cursos de licenciatura no Brasil e, conforme Gatti (2018), um dos problemas é a falsa concepção de que para formar os professores basta que estes dominem os conhecimentos da área em que atuam. Essa concepção desconsidera a importância do conhecimento pedagógico, problema que tem afetado principalmente os professores dos cursos de licenciaturas específicas nas diferentes áreas do conhecimento que acabam não recebendo uma sólida formação em educação. Gatti (2018) defende que a formação pedagógica oferece conhecimentos basilares da psicologia do desenvolvimento, da sociologia e da história da educação, das metodologias de ensino que ajudam os professores a lidar com os alunos em sala de aula. Se os professores que atuam nas áreas em que foram formados não estão preparados para lidar com seus alunos, como estão atuando os que sequer têm essa formação? Esse cenário exige, portanto, maior investimento nas diferentes modalidades de formação continuada, em especial, a em serviço.

Na CREDE 3, a Célula de Cooperação com os Municípios é composta pelos seguintes profissionais: uma orientadora – gestora da célula, uma gerente do MAIS PAIC –, gestora do programa e uma equipe técnica – responsável pelo acompanhamento e gerenciamento dos eixos do programa, projetos federais e estaduais, entre outras atividades. A pesquisadora, no exercício de suas funções na célula, é responsável pelo acompanhamento do Eixo de Educação Infantil e, a partir de 2019, começou a atuar também como formadora regional do referido eixo no processo de formação continuada promovido pelo MAIS PAIC, foco do estudo.

Até 2018, como já exposto anteriormente, os técnicos das CREDEs, responsáveis por cada eixo, só realizavam o acompanhamento dessas formações, tanto as regionais como as municipais. Mas era comum, ao analisar os registros das avaliações dos técnicos municipais, verificar a insatisfação dos mesmos em relação às formações, justificando que elas não atendiam às especificidades dos municípios, havendo descontinuidade e falta de relação entre teoria e prática, uma vez que os formadores não conheciam a realidade dos municípios e suas

reais necessidades. Dessa forma, em 2019, apresenta-se uma nova proposta de formação, na qual cada CREDE conta com uma equipe de formadores, um para cada eixo do programa.

Com a mudança na proposta, os municípios que antes participavam das formações no polo de Camocim, que reunia os municípios das CREDEs 3 e 4, agora reúnem-se na própria sede da CREDE 3, tendo como formadora a técnica responsável pelo Eixo de Educação Infantil. Ao longo do ano, são 04 formações regionais, de 16h cada, resultando em 64 horas. As temáticas estudadas estão em consonância com as propostas pela SEDUC na fase estadual, embora haja um replanejamento para atender as especificidades e necessidades dos municípios atendidos.

A SEDUC sempre orientou que os municípios realizassem suas formações com uma carga horária mínima de 8h, mas em âmbito municipal, as redes têm autonomia para decidirem a formatação de suas formações em relação ao período e carga horária. A maioria dos municípios, apresentando dificuldades em relação à logística, limita a carga horária das formações, que varia de município para município, como podemos observar no quadro 1.

Quadro 1 - Estruturação do processo de formação nos municípios da CREDE 3

(continua)

Municípios	Quantidade e Periodicidade	Carga horária	Observações
Acarauá	04 formações bimestrais	4 horas	São três formadores/técnicos responsáveis pela formação. Cada um fica responsável por um grupo de professores correspondente aos grupos etários das crianças: creche (2 e 3 anos), Pré-escola (crianças de 4) e (crianças de 5).
Bela Cruz	08 formações mensais	4 horas	Dois formadores/técnicos responsáveis pela formação. Os dois realizam em conjunto, mas em dias diferenciados para creche e pré-escola.
Cruz	08 formações mensais para Pré-escola e 04 formações bimestrais para creche	4 horas	Dois formadores/técnicos responsáveis pela formação. Os dois realizam em conjunto, mas em dias diferenciados para creche e pré-escola, além de realizarem, também, formações para os coordenadores pedagógicos.
Itarema	04 formações distribuídas por bimestre	8 horas	Dois formadores/técnicos responsáveis pela formação. Os dois realizam em conjunto, mas em dias diferenciados para professores de creche e pré-escola.

Quadro 1 - Estruturação do processo de formação nos municípios da CREDE 3

(conclusão)

MUNICÍPIOS	Quantidade e Periodicidade	Carga horária	Observações
Jijoca de Jericoacoara	04 formações bimestrais	8 horas	Uma formadora/técnica responsável pela formação que é realizada em três grupos distintos: professores creche, professores pré-escola, coordenadores escolares.
Marco	04 formações bimestrais	4 horas	Uma formadora/técnica responsável pela formação que é realizada em três grupos distintos: professores creche, professores pré-escola, coordenadores escolares.
Morrinhos	04 formações bimestrais	8 horas	Uma formadora/técnica responsável pela formação que é realizada em três grupos distintos: professores creche, professores pré-escola, professores auxiliares.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do cronograma, relatórios e agendas das formações Municipais, CREDE 3, 2018/2019.

Observa-se que entre os municípios ocorre uma variação tanto na periodicidade quanto na carga horária da formação oferecida. Como podemos visualizar, dos 07 municípios da CREDE 3, 04 reduzem a carga horária mínima de 8h indicada pela SEDUC para 4h, a saber, Acaraú, Cruz, Bela Cruz e Marco. Essa redução é justificada pelos municípios devido à logística de alimentação e transporte dos professores que residem nas zonas rurais, evidência já expressa anteriormente. Como já foi dito, os municípios têm autonomia para desenvolver sua proposta de formação, mas acredita-se que essa redução de carga horária em âmbito municipal seja uma das fragilidades desse processo, uma vez que, reduzindo a carga horária pela metade indicada pela CREDE/SEDUC, há uma considerável perda no que diz respeito ao aprofundamento e ampliação dos saberes, experiências e reflexões.

Há municípios como Cruz, Jijoca de Jericoacoara e Marco que estendem a formação continuada ofertada pelo MAIS PAIC aos coordenadores pedagógicos. Nos demais municípios, entretanto, a formação se restringe aos docentes, assim os coordenadores pedagógicos e gestores ficam totalmente alheios ao processo formativo. Fator que consideravelmente pode fragilizar o processo de formação em serviço, uma vez que o coordenador pedagógico é o profissional diretamente responsável pela condução, acompanhamento e ampliação desse processo de formação na instituição.

Os momentos de formação na etapa municipal são conduzidos por um grupo de professores/formadores que compõem a equipe do programa nos municípios. Aos formadores municipais cabe a missão de participar das formações regionais e de outros momentos

formativos propostos pelo próprio município; planejar e coordenar as ações voltadas para a Educação Infantil em parceria com a equipe municipal de educação; planejar adequando as formações às especificidades do município em que atua e executá-las em âmbito municipal; acompanhar, monitorar, avaliar e realizar feedback junto às instituições de educação infantil/gestores/professores, além de outras atribuições solicitadas pelas SMEs.

Conforme descrito a seguir na tabela 4, dos 13 formadores municipais do Eixo de Educação Infantil, 07 são professores efetivos da rede com carga horária semanal de 40h; 02 são professores efetivos com carga horária de 20h, complementando esse tempo com 20h por contrato temporário; 01 é professor efetivo com 20h, exercendo no contra turno a função de professor em uma escola particular; e 03 exercem suas funções com contratos temporários de 40h. Dessa forma, dos 13 formadores municipais apenas 01 exerce sua função utilizando-se de 20h semanais, os demais com 40h. Vale destacar que nenhum dos formadores passou por processo seletivo para o exercício da função. Os formadores já eram integrantes das equipes de assessoria técnica-pedagógica das SMEs. Dessa forma, foram indicados para o exercício da função de formador do programa pela própria SME, atendendo a critérios orientados pela SEDUC como: ser profissional do magistério com nível superior, ter experiência na docência em Educação infantil, ter experiência na área de gestão e/ou formação, titulação, entre outros atributos.

Quadro 2 - Perfil dos formadores municipais da CREDE 3 (2019)

(continua)

Município/ Formadores	Formação Acadêmica		Vínculo Profissional/ Carga Horária		Tempo como Formador do Eixo	
	Licenciatura	Pós-Graduação Latu Sensu	Efetivo	Contrato Temporário		
Acaraú	F 1	Pedagogia	Psicopedagogia	40h	--	9 ANOS
	F 2	Pedagogia	Psicopedagogia Ed. Infantil Coordenação Pedagógica	-	40h	11 ANOS
	F 3	História Geografia	Psicopedagogia	40h	-	7 ANOS
Bela Cruz	F 1	Biologia	Gestão Escolar	20h	20h	2 ANOS
	F 2	Matemática	Gestão Escolar	40h	-	1 ANO
Cruz	F 1	Matemática	Ensino Da Matemática	-	40h	3 ANOS
	F 2	História Geografia	Informática Da Educação	20h	20h	3 ANOS
Itarema	F 1	Pedagogia	Psicopedagogia/ Gestão Escolar	40h	-	8 ANOS
	F 2	Biologia	Gestão Escolar	40h	-	7 ANOS

Quadro 2 - Perfil dos formadores municipais da CREDE 3 (2019)

(conclusão)

Município/ Formadores		Formação Acadêmica		Vínculo Profissional/ Carga Horária		Tempo como Formador do Eixo
		Licenciatura	Pós-Graduação Latu Sensu	Efetivo	Contrato Temporário	
Jijoca De Jericoacoara	F 1	Pedagogia	Psicopedagogia/ Gestão Escolar	40h	-	7 ANOS
Marco	F 1	Pedagogia	-	20h	-	3 ANOS
Morrinhos	F 1	História	Gestão Escolar	-	40h	3 ANOS
	F 2	Pedagogia	Gestão Escolar	40h	-	1 ANO

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação à formação acadêmica, apenas 46% dos formadores têm nível superior em pedagogia, a maioria tem nível superior com licenciaturas específicas em áreas como matemática, biologia, história e geografia. Em nível de pós-graduação, 92% dos formadores têm especialização, sendo 77% em áreas como psicopedagogia e gestão escolar.

Entre os formadores, o tempo de atuação na função de formador municipal do Eixo de Educação Infantil varia entre 1 a 11 anos, sendo que 46% dos formadores já atuam a mais de 6 anos. Segundo estes formadores, um dos fatores que vêm dificultando o processo formativo é a rotatividade dos professores que passam pela formação por um ano ou outro período específico e em anos seguintes são lotados no Ensino Fundamental.

Após a participação na formação regional, os formadores municipais devem planejar e desenvolver as formações na etapa municipal. De acordo com os relatórios apresentados pelas SMEs, tais formações acontecem em dias letivos. Para que não haja prejuízo na quantidade de dias letivos a que as crianças têm direito, as formações são realizadas por blocos, dias e grupos diferenciados. Como cada turma tem dois professores, as formações acontecem nos dias de planejamento individual. Dessa forma, um participa da formação e o outro assume a sala de aula. Assim, não há dificuldades na reorganização das atividades propostas nas instituições.

Há municípios como Acaraú, Marco e Morrinhos em que, paralelamente às formações do MAIS PAIC, os professores também participam de formações coordenadas e ministradas pelas editoras que elaboram material didático e, por isso, prestam assessoria aos municípios que utilizam seus livros e/ou apostilas. Nesse caso, de forma intercalada, os professores em um mês participam das formações do MAIS PAIC e no outro das formações das editoras. Durante uma visita à formação ministrada por uma editora no município de Marco, observou-se que há certa discrepância nas orientações referentes à metodologia de trabalho e rotina nas creches e pré-escolas. A editora entrega uma rotina de atividades diárias pré-estabelecida a ser seguida pelos professores e crianças a partir do uso dos materiais, priorizando atividades voltadas para leitura

e escrita, segmentadas e, apesar de citarem os campos de experiências, há predomínio de atividades compartimentalizadas por áreas de conhecimento. A ludicidade é presente nas orientações, mas voltada para a aprendizagem de “conteúdos”. Esse contexto pode gerar dissonâncias na prática pedagógica do professor, uma vez que o discurso presente nas formações do MAIS PAIC enfatiza a importância do brincar, das interações, da vivência de experiências significativas que atendam aos princípios da continuidade, da ludicidade e que partam dos interesses das crianças em um diálogo com os diferentes campos de experiência. Experiências que, na utilização de materiais didáticos sistematizados pelas editoras, podem ser negadas.

Durante o processo formativo, entre outras ações, são apresentados aos municípios cadernos de Orientações Pedagógicas e de Práticas Pedagógicas da Educação Infantil que buscam orientar e trazer reflexões e sugestões aos coordenadores e professores dessa etapa.

Considerando que a formação continuada é o momento de o professor aprender novos conceitos, conhecer e discutir sobre as referências que se originam ou se transformam a partir das constantes mudanças no contexto educacional e, principalmente, refletir sobre sua prática pedagógica, ressignificar sua postura profissional, aprimorá-la ou mesmo referenciar as práticas já existentes, a formação continuada é condição essencial para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados educacionais. No Caderno de Orientações Pedagógicas (CEARÁ, 2019b) é ressaltado que a formação continuada é elemento essencial para a melhoria da prática pedagógica, uma vez que as formações têm abordado temáticas importantes para esse processo como: a criança como centro do planejamento curricular, como sujeito histórico e de direitos, e que nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas, vivencia, brinca, imagina, fantasia, deseja e constrói sua identidade pessoal e coletiva, conforme consta no Artigo 4 das DCNEI (BRASIL, 2009d).

Como estratégia de monitoramento do processo de formação junto aos formadores municipais, além dos acompanhamentos às formações municipais, o formador regional deve realizar bimestralmente visitas às escolas municipais para acompanhar os desmembramentos das formações oferecidas nas práticas pedagógicas docentes na escola. Em tais ocasiões pode-se averiguar como estão sendo efetivadas as políticas públicas de Educação Infantil a partir das orientações do MAIS PAIC. Nessas oportunidades, tem-se verificado que certas práticas pedagógicas e de gestão destoam das diretrizes estaduais e nacionais, aspectos específicos trabalhados nas formações do Eixo de Educação Infantil, como o trabalho pedagógico com as crianças ter como eixos estruturantes as interações e brincadeiras que, de certa forma, perdem

sua centralidade quando é negado às crianças o direito de brincar livre, de interagir e explorar os diferentes espaços das instituições, de interagir com outras crianças de outras turmas, maiores ou menores, ou mesmo com os diferentes adultos que fazem a instituição ou que pertencem à comunidade local. Esse exemplo, como outros descritos no decorrer do texto, nos leva a refletir sobre como essas formações estão afetando as práticas dos professores ou mesmo sobre os fatores que podem estar interferindo nesse processo da práxis pedagógica. Há certo descompasso entre os discursos e a prática no que diz respeito à indissociabilidade do cuidar e do educar, às concepções de criança e da função da educação infantil, ao lugar das interações e brincadeiras nas práticas pedagógicas, às práticas de letramento e alfabetização.

Segundo Corsi (2018 apud NADAL, 2018, p. 01), dentro do espaço da Educação Infantil “[...] é necessária a integração entre o educador, o planejamento pedagógico e a organização dos lugares, que funcionam como mais um elemento educativo, como se fossem um professor a mais”. Dessa forma, considerado como um educador, os espaços das instituições de educação infantil devem ser idealizados, acolhedores, favorecendo a interação ativa e participativa das crianças. Não é porque a instituição não conta com muitos recursos que a dimensão estética não deve ser levada em consideração. Espaço físico é só um espaço, mas se transforma em ambiente quando há relações de cumplicidade e de respeito concretizadas, quando se estabelecem vínculos, quando verdadeiramente são transformados em ambientes interativos. Ambientes devem ser organizados de forma intencional. O espaço deve compor um ambiente de relações que interage, modifica-se, toma forma de acordo com projetos, sequências didáticas, projeções e experiências, em um diálogo constante.

No entanto, ainda há instituições com espaços impessoais, que não propiciam diferentes interações, movimento, dinamicidade. Crianças ainda permanecem sentadas durante horas, sem oportunidade de interagir com os espaços externos, com outras crianças, com o mundo “lá fora”. Gestores e professores justificam situações como essa pelo perigo que pode permear os espaços externos e interações: conflitos, machucados, sujeira.

Para Malaguzzi (1984, apud GANDINI, 1999), o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem, seus hábitos, valores, costumes e tradições. O autor considera que o ambiente educa a criança, uma vez que tudo o que as cerca na escola e aquilo que usam (os objetos, os materiais e as estruturas) não são vistos como elementos passivos, mas ao contrário, são elementos que condicionam e são condicionados nas interações crianças-ambiente. Nas suas palavras:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar

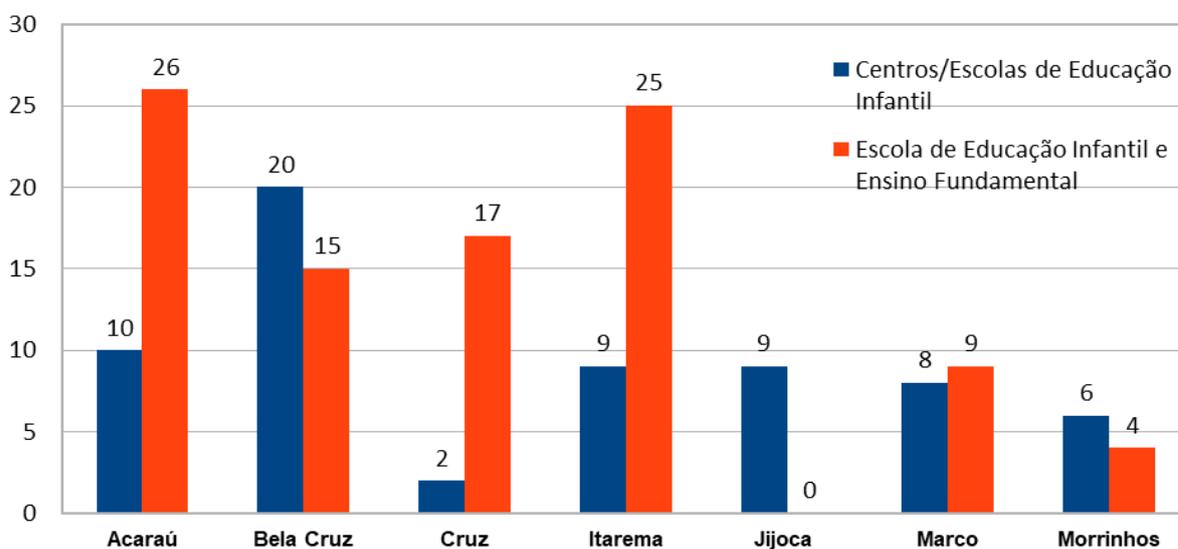
ambientes atraentes, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, atitudes e valores das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1984 apud GANDINI, 1999, p. 157).

Nessa abordagem, apresentada por Malaguzzi (1984, apud GANDINI, 1999), o espaço é visto como um educador a mais que, também, educa as crianças que o habitam. Desse modo, para que o espaço possa agir como um educador, esse ambiente necessita de flexibilidade, deve passar por modificações frequentes com a intenção de permanecer atualizado e sensível aos direitos das crianças de serem personagens principais na construção de seus conhecimentos. Um espaço vivo, um espaço repleto de paixão, entusiasmo, um espaço onde o educador pensa e interage sobre o ambiente de modo a imprimir ainda mais qualidade ao seu trabalho e à aprendizagem das crianças.

Sabe-se que a estrutura física das instituições precisa ser adaptada às crianças a fim de que contribua para a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Em relação à essa estrutura, a maioria das instituições está adaptada às necessidades das crianças. Há, no entanto, deficiências ou mesmo limitações em alguns municípios.

Ao analisarmos o gráfico 4, podemos perceber que, com exceção do município de Jijoca de Jericoacoara, todos os outros apresentam instituições que atendem tanto o Ensino Fundamental como a Educação Infantil.

Gráfico 4 - Estrutura das Instituições de Educação Infantil nos municípios da CREDE 3 (2019)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

São nestas instituições que a estrutura física não contribui para o atendimento adequado às necessidades das crianças e às condições de trabalho do professor, não favorecendo o desenvolvimento de um trabalho com maior qualidade. Em algumas instituições, as salas de aula que acolhem as crianças da Educação Infantil em um turno, recebem outras turmas de Ensino Fundamental no contra turno, o que dificulta a organização da sala que deve ter uma estrutura diferenciada. Nenhuma dessas instituições têm espaços externos específicos para brincadeiras, como parque, tanquinho de areia, solário. Encontramos até instituições em que não há nenhum banheiro adaptado.

Das duas instituições visitadas na sede do município de Cruz, uma atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, na qual são acolhidas as crianças de 4 e 5 anos. Nesta, o espaço externo é enorme, há áreas verdes, área coberta, refeitório, mas não se percebe nenhum espaço específico pensado e planejado para as crianças da pré-escola. Durante a visita, com exceção do recreio, 20 minutos, as crianças permaneceram a manhã inteira na sala de aula. A outra instituição, onde funciona somente a creche, atende crianças de 2 e 3 anos. Apesar da estrutura ser totalmente adaptada às crianças, as salas das turmas de 02 anos são praticamente vazias, malcuidadas, sem cantinhos de atividade, sem bancadas ou armários acessíveis às crianças, sem brinquedos, jogos, espelho ou livros. As salas das turmas de 3 anos são mais organizadas e as atividades, apesar de lúdicas, seguem uma rotina mais centrada no trabalho com “conteúdos” a serem explorados.

O espaço, na Educação Infantil, propicia compartilhar os saberes e experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição escolar. O espaço físico não apenas contribui para a realização da educação e do cuidado, mas é em si uma forma silenciosa de educar e cuidar. Como afirmam Frago e Escolano (2001), o espaço escolar não é apenas um “cenário” onde se desenvolve a educação, mas sim “uma forma silenciosa de ensino”, portanto “o espaço não é neutro, sempre educa” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 69-75).

Essas entre outras temáticas estiveram bem presentes nas formações: organização das rotinas e tempos; ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência; necessidades e interesses das crianças; a criança como centro do planejamento e da prática pedagógica do professor. Quando analisamos os relatórios de observação e a própria fala dos formadores, durante as reflexões realizadas nas formações regionais, entretanto, percebe-se que nem todas se inseriram efetivamente nas práticas das instituições. Em relação ao planejamento e desenvolvimento das práticas, detectamos que são orientados a partir de sequências didáticas enviadas pela equipe de formação responsável pela Educação Infantil nos municípios e que, em planejamentos coletivos na instituição, as professoras, em conjunto com a coordenadora, podem fazer as adaptações necessárias de acordo com as possibilidades e realidade escolar. No entanto, o que se observa é que, muitas vezes, as sequências didáticas são vivenciadas tal qual foram elaboradas pelas SME. Das 12 instituições visitadas em 2018, apenas 3 escolas aproveitam o tempo destinado ao planejamento (1/3 da carga horária) para fazerem modificações e ainda não se identificou nenhuma instituição que costuma realizar sequências didáticas que nasçam das necessidades e/ou interesses das crianças, embora as equipes das secretarias deixem claro que exista essa possibilidade.

As rotinas nas instituições, geralmente, são compostas de atividades permanentes e variáveis, conforme as orientações, mas percebemos que todos os municípios da regional demonstram preocupação com o processo de alfabetização, uns mais, outros menos. Das 7 turmas de 2 e 3 anos visitadas no ano de 2018/2019, uma em cada município, averiguamos que, já nestas turmas, as atividades, apesar das variações, são destinadas a práticas de alfabetização precoce, que acabam adentrando, mesmo que de forma “camuflada”, nos diversos tempos da rotina; crianças realizando atividades de cobrir e copiar letras, identificação de vogais e números fora de contextos sociais e reais de uso, exercícios orais e escritos de repetição para memorização das letras e números.

Diante desse contexto, é importante deixar claro como se constituem essas práticas de

letramento e alfabetização na etapa da Educação Infantil e o que dizem os documentos legais e orientadores sobre tais procedimentos. Antes disso, porém, iniciemos a análise trazendo os conceitos de letramento e alfabetização segundo Soares (2009) e Kleiman (2005). Para Soares (2009, p. 15), o termo alfabetização relaciona-se diretamente a “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, mediando a aprendizagem e domínio do código alfabético, desenvolvendo as habilidades de ler e escrever. Conforme Kleiman (2005, p. 13), o conceito de alfabetização “refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. [...] Têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita”.

Quando se refere ao conceito de letramento, Soares (2012, p. 74) afirma que “letramento envolve mais do que meramente ler e escrever. [...] Não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas, muito mais que isso, é o uso dessas habilidades para atender às exigências sociais” e Kleiman (1995, p. 20) reconhece que o letramento “abrange mais do que uma habilidade ou uma competência do sujeito que lê. [...] envolve capacidades e conhecimentos em relação à leitura de mundo, o qual se inicia quando a pessoa começa a interagir socialmente com as práticas de letramento e o meio em que vive”. Levando-se em consideração os conceitos apresentados pelos autores, pode-se, então, perceber que o letramento envolve mais que os processos de ler e escrever, é também entender o que se lê e se escreve, relacionando com o contexto social em que se está inserido.

De acordo com Soares (2004), alfabetização e letramento, apesar de processos distintos, se inter-relacionam e se complementam.

[...] também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97)

Espinosa e Silva (2015, p. 1) defendem que a criança já nasce imersa em um ambiente letrado, vivenciando “práticas de letramento no seu cotidiano através do convívio com os seus familiares e dos eventos sociais aos quais participa”. Segundo as autoras, ao ingressar na instituição escolar, creches e pré-escolas, as crianças já passaram por diferentes experiências que contribuíram para o desenvolvimento de um sujeito letrado sem ao menos ter iniciado formalmente seu processo de alfabetização.

Nesse sentido, Kishimoto (2010) contribui:

As crianças adquirem a linguagem falada, ouvindo e interagindo com outros na linguagem da família ou comunidade, brincando de faz de conta em casa ou na escola. A aprendizagem da linguagem escrita pode ocorrer em casa ou na escola, por meio de escrita e leitura de cartas e cartões, internet, catálogos, cartas, receitas, guias de TV, lista de supermercado, jornais, jogos eletrônicos, de tabuleiro, livros, revistas, jornais ou até fazendo um trabalho doméstico. (KISHIMOTO, 2010, p. 25).

A autora vem reforçar o que foi dito anteriormente, desde o nascimento a criança já está imersa ao ambiente de leitura e de escrita, porém não faz uso social da mesma, cabendo à instituição de Educação Infantil fazer a mediação no processo de letramento.

É, pois, na Educação Infantil que as crianças terão a oportunidade de ampliar essas experiências, tendo desde cedo o contato e o manuseio de materiais que contêm a escrita e a leitura pelo professor, proporcionando aos pequenos uma maior interação com o mundo letrado. É nessa etapa da educação, também, que tem início um trabalho de introdução às atividades que envolvem a alfabetização, sem, contudo, restringi-las ao processo de grafar letras e palavras, mas associá-las às práticas sociais de escrita e de leitura, conceituadas de letramento (SOARES, 2009).

Considerando que não é só no ambiente escolar que a criança tem acesso à cultura escrita, e observando as várias esferas de letramento com as quais os pequenos convivem, a Educação Infantil não pode ficar à margem destas práticas em seu cotidiano. Mesmo não tendo a intenção de alfabetizar, as práticas de letramento devem permear o cotidiano da Instituições de Educação Infantil. Como enfatiza Coelho (2010):

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita, quando brincam com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, fascículos, etc., momento em que o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos que os alunos produzem oralmente. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada. (COELHO, 2010, p. 83).

A autora ressalta, aqui, que a criança ao interagir com a leitura e a escrita em diversificadas práticas sociais vai se empoderando de forma lúdica de instrumentos que serão basilares para a aquisição da leitura e da escrita. Tais atividades farão com que o gosto pela leitura e pela escrita seja despertado, tornando-se assim algo motivante e prazeroso.

Segundo Corsino et al (2016), as práticas com as linguagens oral e escrita na Educação Infantil devem considerar as interações verbais (orais e escritas), sendo efetivadas, enquanto fenômeno social, a partir das condições concretas de vida das crianças. Considerando-as como seres de linguagem que estabelecem diferentes interações com o mundo, as práticas pedagógicas devem pautar-se não apenas nos usos que as crianças fazem da linguagem oral e da linguagem escrita, dentro e fora das instituições educativas, no seu cotidiano, mas, sobretudo, devem incorporar esses usos no planejamento didático e nas situações de aprendizagem propostas às crianças.

Para isso, segundo Soares (2009), é importante que as crianças estejam imersas em um contexto letrado e que, de maneira planejada e sistemática, tenham a oportunidade de dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que já vinham vivenciando antes mesmo de chegar à instituição de Educação Infantil, em situações cotidianas, sempre de forma integrada, em contextos lúdicos, próximos às práticas sociais que lhes são significativas.

É importante reconhecer que o trabalho com a linguagem na Educação Infantil não pode nem deve restringir-se à linguagem verbal, oralidade e escrita, mas deve envolver também diferentes modos de expressão que se relacionam entre si: expressões gestual, plástica, dramática e musical presentes no cotidiano. Por isso, é preciso abordá-la em sua pluralidade, e o papel do professor é trazer essa pluralidade para as experiências vividas pelas crianças na instituição, mostrando os usos e funções da língua e as relações entre as diferentes linguagens.

Conforme destacam as DCNEI (BRASIL, 2009d), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular dessa etapa devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo, entre outras experiências, as que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (BRASIL, 2010, p. 25)

Essas experiências propostas pelas diretrizes envolvendo a pluralidade de formas de linguagens, no âmbito da Educação Infantil, possibilitam riquíssimas vivências que também promovem o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita significativas. Experiências que levarão as crianças a produzirem significados e a dar sentido às suas experiências sociais.

Nesse sentido, Corsino et al (2016) defendem que a Educação Infantil tem importantes funções nesse processo:

Ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. (CORSINO et al, 2016, p. 22)

Para Corsinho et al (2016, p 25), “a participação ativa das crianças em práticas de leitura é um importante objetivo da Educação Infantil” e o que se espera é que nessa etapa as crianças tenham a oportunidade de ampliar as suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de outras linguagens.

No que se refere à BNCC (BRASIL, 2017), tal documento traz, no campo de experiência intitulado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, arranjo curricular de experiências e saberes da criança voltados para comunicação e linguagem, e a ideia de alfabetização e letramento, embora não se utilize destes termos, ao mencionar que:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. [...] Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. (BRASIL, 2017, p. 42)

O documento explicita que as crianças, desde muito pequenas, se interessam e convivem intensamente com a leitura e a escrita, na escola e fora dela; manifestam curiosidade linguística acerca dos textos escritos; brincam com a escrita, incluindo-a em suas brincadeiras; participam de eventos de leitura e escrita em seu contexto social e escolar; exploram o sistema alfabético, desejando avançar em sua compreensão; tentam expressar-se por meio da escrita; vão construindo suas hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas; e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, vão indicando compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017).

No entanto, a BNCC deixa claro que, embora “desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 89). Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das

curiosidades que deixam transparecer, cabendo ao educador propor experiências com a literatura infantil, atuando como mediador entre os textos e as crianças, contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura, estimulando a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, faz-se necessário propiciar o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, entre outros textos, promovendo a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, oportunizando a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros, a produção de textos tendo o professor como escriba, a produção de suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) em situações com função social significativa (BRASIL, 2017).

Partindo desses pressupostos, pode-se afirmar que letramento e alfabetização, processos distintos, mas interdependentes e indissociáveis, como defendido por Soares (2004), devem fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, desde que esses processos contribuam para que as crianças convivam intensamente, interajam e brinquem com a leitura e a escrita, participando e explorando práticas e eventos de leitura e escrita em seu contexto social e escolar, oportunizando a exploração do sistema alfabético em situações significativas e de interesse das crianças que proporcionem o desejo de avançar em sua compreensão e de expressar-se por meio da escrita.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas, compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que deverão ser ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. Em relação ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o documento explicita como aprendizagens esperadas:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;
Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida;
Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;
Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação. (BRASIL, 2017, p. 55).

Em dissonância com o que preconizam as DCNEI (BRASIL, 2009d) e a BNCC (2017), verifica-se, a partir das observações realizadas, que há certa ênfase no processo de alfabetização, antecipando-o para a etapa da Educação Infantil, priorizando a linguagem verbal

em detrimento às outras linguagens, que são tratadas de forma mais tímida, em especial na pré-escola. Há certa preocupação das professoras para que as crianças permaneçam sentadas, prestando atenção. Destina-se pouco tempo para a exploração e experimentação das diferentes linguagens, para momentos de brincadeiras livres e exploração do espaço externo (brinquedos do pátio, tanque de areia, atividades livres no pátio, parque) ou mesmo do espaço interno da instituição e da sala para que as crianças desenvolvam a autonomia, interajam de forma efetiva com as outras crianças, explorem diferentes objetos e espaços. As crianças só têm oportunidade de expressar-se livremente através das brincadeiras, no momento do “recreio”, intervalo de tempo destinado à alimentação e alguns minutos onde as crianças ficam livres para escolher suas brincadeiras. Espaço de tempo, também, em que têm poucas interações com os professores. Em algumas escolas, as crianças ficam sob a “vigilância” dos gestores, auxiliares de serviços gerais, ou mesmo do professor que pouco interagem. Falta investimento na utilização de materiais variados, como: tecidos, fantasias (roupas e sapatos em desuso), utensílios de cozinha, materiais recicláveis, diferentes recipientes de plástico usados na cozinha ou limpeza, caixas de papelão, tubos variados, tampas, entre tantos outros materiais que temos em casa ou mesmo no comércio que vão para o lixo, mas que têm um valor inexplicável para a realização de jogos simbólicos e sensoriais, importantíssimos para o desenvolvimento infantil.

Na sede dos municípios de Morrinhos e Marco, as instituições de Educação Infantil dispõem de estruturas físicas de boa qualidade, tendo todos os espaços adaptados às crianças, com pátio, parque, tanque de areia, refeitório, banheiros e cantina. No entanto, durante uma visita a uma das três instituições na sede de Morrinhos, encontramos crianças que sequer saíam das salas na chamada “hora do recreio” ou lanche. Segundo professores e gestores, “era perigoso e conflituoso, as crianças adoeciam e os pais reclamavam”. As crianças lanchavam e brincavam em um pequeno intervalo de tempo, dentro das pequenas salas, tendo um refeitório com móveis e bancadas adaptados às mesmas, um pátio enorme com brinquedos e um parque do lado, que no turno da tarde não era visitado, pois, segundo a coordenadora, “tinha sol e poeira e o espaço era muito grande, as crianças corriam muito e era muito difícil controlá-las.”. Das três, duas instituições da sede do município de Marco foram visitadas e a realidade não era muito distinta. As crianças, apesar de saírem das salas para o lanche no refeitório, não compartilhavam desse momento com outras turmas de crianças. As instituições organizam horários diferenciados, pois acreditam ser perigoso o encontro das crianças maiores (4 e 5 anos) com as menores (2 e 3 anos). Como os horários das turmas para o lanche e brincadeiras livres são em horários diferenciados, o tempo é muito limitado, em torno de 15 a 20 minutos.

Momentos tão importantes para diferentes interações e aprendizagens acabam não sendo explorados, negligenciando direitos, tais como o brincar, o interagir, o explorar, o expressar-se, entre outros.

Cuidar e educar são ações indissociáveis na Educação Infantil, cuida-se ao mesmo tempo que se educa. As práticas de higiene podem e devem ser inseridas na rotina, é direito da criança e dever da instituição. O cuidado com a ida ao banheiro, lavar as mãos, escovação dos dentes e banho, são momentos privilegiados de cuidado e educação. Observa-se na maioria das instituições que as práticas de escovação pós refeições não são realizadas, o cuidado pós ida aos banheiros ou lavar às mãos antes das refeições não têm a devida atenção das professoras, muito menos são planejadas. Em algumas instituições que oferecem creche, o tempo do banho, que além de cuidado, também é educação, acaba sendo mecânico, modelo “fabril”: lava, enxuga e veste. Nestas instituições, as professoras não estão aproveitando o momento para interagir com as crianças, conversar, explorar o corpo, sensações, estabelecer relações de afeto.

As práticas observadas destoam efetivamente de aspectos específicos trabalhados nas formações do Eixo de Educação Infantil, o que nos leva a refletir sobre como essas formações estão afetando as práticas dos professores ou mesmo sobre os fatores que podem estar interferindo nesse processo da práxis pedagógica.

Tomando como referência os objetivos propostos pelo MAIS PAIC para o Eixo de Educação Infantil, verifica-se, como já citado anteriormente, através do acompanhamento às práticas pedagógicas, que ainda há certa dissonância entre as orientações dadas e discussões oriundas das formações/encontros e o que é realizado do contexto da prática. Mas quais fatores interferem na efetivação dessas orientações? Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos gestores e formuladores da política? Em que medida as políticas de educação infantil estão sendo efetivadas no contexto da prática dos municípios da CREDE 3? Quais as contribuições do técnico/formador da CECOM responsável pelo acompanhamento e formações do Eixo de Educação Infantil nesse cenário?

3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA PRÁTICA

O segundo capítulo tem como objetivo analisar a efetividade dessa política de formação no contexto da prática, tendo como referência os objetivos e orientações dadas por meio das formações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC. Para tal, apresentaremos referencial teórico sobre a formação docente e suas relações com a prática pedagógica na Educação Infantil a partir das obras de André (2016); Freire (1991, 1993, 1997, 2003); Imbernón (2006, 2010, 2011, 2016); Gatti (2008, 2016); Kramer (2006, 2010); Oliveira-Formosinho (2002, 2016) Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018); Nóvoa (2011, 2017, 2019); Silva (2016); Reis e Ostetto (2018); Richter (2016); Tardif (2014); e Warschauer (2017), de modo que esses referenciais contribuam para a análise dos dados e posterior elaboração do plano de ação a ser apresentado no capítulo seguinte.

Iniciaremos o capítulo tomando como ponto de partida a temática da formação docente e suas variáveis, os processos formativos e suas concepções, apontando os aspectos congruentes e complementares entre a formação inicial, continuada e em contexto. Na sequência, serão abordadas as especificidades da docência na Educação Infantil, o que exige analisar aspectos históricos, culturais e políticos que estão na base da constituição dessa etapa da Educação Básica e da definição da formação exigida do profissional que nela atua, além dos aspectos que devem ser considerados e permeiam o trabalho docente, seu desenvolvimento profissional, sua profissionalidade, sua formação enquanto processo permanente.

Ademais este capítulo também apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como seus instrumentos de geração de dados e as respectivas análises que subsidiarão na construção do Plano de Ação Educacional.

3.1 FORMAÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Para ampliar a compreensão sobre os processos formativos que perpassam a trajetória profissional dos docentes, apresenta-se a seguir um conjunto de pressupostos teóricos sobre o conceito de formação e profissão docente, bem como os fundamentos dos saberes que servem de base para aos professores a fim de que realizem seu trabalho em articulação com a formação inicial e continuada.

O exercício da docência é uma atividade complexa, o qual demanda tempo e é um ofício que se aprende: ninguém nasce sabendo ser professor(a). A docência vai se delineando

cotidianamente em um processo que se principia na formação inicial e continua ao longo do exercício profissional. De acordo com Mizukami (2013, p. 27), “o processo formativo inicial da docência tem funções e limites bem circunscritos: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não podem ser totalmente desenvolvidos no período a ser destinado”.

Utilizando-se do conceito de Nóvoa (1995), Reis e Ostetto (2018, p. 4) definem o processo de formação como uma “construção social que envolve crenças, valores, convicções profissionais e epistemológicas, desenvolvendo-se ao longo da vida, a partir das visões de futuro e necessidades profissionais”, sendo, portanto, um processo permanente que abrange as experiências (transformações e aprendizagens) realizadas pelo próprio sujeito nas interações e nos relacionamentos pessoais e profissionais. Processo síntese de experiências e conhecimentos apropriados antes e durante a formação inicial e/ou continuada, sendo as experiências pessoais e profissionais fios que são tecidos e destecidos no decorrer da vida, compondo e ampliando os sentidos da pessoa-professor como profissional.

Reis e Ostetto (2018) deixam claro que o processo de formação começa antes mesmo da formação inicial e que esses conhecimentos e experiências anteriores compõem o conjunto dos saberes docentes que vão se construindo e desconstruindo ao longo do processo.

Nesse sentido, André (2016, p. 31) alerta que “o desenvolvimento profissional requer uma revisão crítica das crenças a respeito do ensino”. Para a autora, essas crenças, formadas na experiência discente, podem afetar a prática futura do professor e se “não forem submetidas a uma análise crítica e a um processo de desconstrução, ficam arraigadas e muitas vezes impedem o crescimento profissional”. À vista disso, essa análise crítica das crenças advindas da vivência enquanto aluno necessita permear os espaços de formação tanto inicial quanto continuada em diálogo com os saberes necessários à docência.

Tardif (2014) reconhece que não podemos desconsiderar a bagagem de experiências escolares vividas pelo professor em seu processo de escolarização, que oferecem, de certo modo, prenúncios do que é ser professor, do que é ensinar e aprender. No entanto, esse conhecimento adquirido na experiência como discente não é bastante para que se exerça a profissão, uma vez que para ser professor é necessário dominar uma pluralidade de saberes relacionada ao ato de ensinar.

A relação dos professores com esses saberes docentes, como defende Tardif (2014, p. 36), não se reduz à “função de transmissão dos conhecimentos já constituídos”. Os educadores mantêm na formação e no exercício de sua profissão uma relação com diferentes saberes, “um saber plural”, incorporados pela fusão de outros provenientes da formação profissional, de

saberes disciplinares, curriculares e experienciais. No quadro 3 evidencia-se como o autor caracteriza cada um desses saberes:

Quadro 3 - Caracterização dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014)

Saber	Caracterização
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes relacionados à formação científica e erudita que, articulados à prática docente, são transmitidos na formação inicial e continuada. A esse conjunto também são agregados os saberes pedagógicos que fornecem “um arcabouço ideológico à profissão”, além de técnicas e métodos (saber-fazer) certificados cientificamente. (p.36-37)
Saberes disciplinares	São os saberes correspondentes às diferentes áreas do conhecimento (matemática, história, literatura, entre outros) emergentes da tradição cultural, produzidos e acumulados pelos grupos sociais. Administrados pela comunidade científica “são igualmente incorporados à prática docente através da formação (inicial e continuada)”. (p.38)
Saberes curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como os sistemas e instituições educacionais gerenciam os conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). “Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar”. (p. 38)
Saberes experienciais	São os saberes que têm origem na prática cotidiana em confronto com as condições da profissão. Dessa forma, resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e seus pares. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 39) validados pelo trabalho cotidiano.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Tardif (2014).

Mesmo apresentando a argumentação de que o saber docente é plural e essencialmente heterogêneo, pois emerge da diversidade de saberes (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais), Tardif (2014, p. 54) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais, “núcleo vital do saber docente”, núcleo a partir do qual os docentes modificam a relação de exterioridade com os outros saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação, em uma relação de interioridade com sua própria prática. Assim, para o autor, “os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2014, p. 54).

Em conformidade com o exposto, Freire (1991, p. 58) afirma que “ninguém começa a ser professor em uma certa terça-feira às 4 horas da tarde [...]. Ninguém nasce professor ou

marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática". Nesse sentido, Freire (1991) caminha na mesma direção de Tardif (2014), que defende o saber oriundo da prática como aquele que provoca a retomada crítica dos saberes adquiridos antes e fora da prática profissional. A experiência no exercício da docência filtra e seleciona os outros saberes, possibilitando aos docentes reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, dessa forma, retroalimentar o saber formado de todos os outros saberes, traduzindo-os e submetendo-os ao processo de legitimação validada pela prática cotidiana.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) esclarece:

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. (TARDIF, 2014, p. 228).

Sendo o professor protagonista da ação de ensinar, mediador da cultura e dos saberes escolares, é preciso, para atuar, dominar os saberes necessários ao exercício da docência. O autor (2014), ao afirmar que os professores são sujeitos que têm, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, reforça a ideia de que para exercer a profissão é necessário que os docentes possuam conhecimentos específicos e saibam utilizá-los. Nesse sentido, Freire (1997) defende:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. FREIRE, 1997, p.19).

Nesse fragmento, o autor deixa bem evidente a necessária formação inicial e continuada, exigência claramente defendida por muitos estudiosos e legitimada pela legislação nacional. É imprescindível para o exercício profissional no magistério que o docente esteja em permanente formação. Apoiando-se nas argumentações de Tardif (2014) e Freire (1997), é necessário

salientar que o ato de ensinar exigirá do docente, em sua formação, no exercício de seu ofício e no decorrer de seu processo de desenvolvimento profissional que ele se ocupe e se dedique aos fundamentos de sua prática.

Na mesma perspectiva, André (2016, p. 30-31) destaca que a formação inicial é apenas uma etapa de um ciclo que se prolonga ao longo de toda a vida profissional. Para a autora, a disposição para a docência requer também a predisposição para um processo de formação permanente, pois “a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança”.

Pautando-se no princípio de que todo educador é um profissional em permanente formação, Warschauer (2017, p. 53) argumenta que para ensinar é preciso aprender, pois somente com “a criação de espaços que favoreçam as parcerias, que possibilitem o compartilhar das experiências e de questionamentos com outros, é que o educador, na sua ação de aprendente, se apropria da sua ação de ensinante”. Assim, a formação continuada do professor não pode se reduzir ao estudo de teorias e técnicas de aprendizagem, uma vez que sua formação é um processo permanente que se dá ao longo da vida, nos mais diferentes contextos.

A formação docente, segundo Warschauer (2017), não se restringe à natureza formal, escolar, acadêmica ou técnica e vai muito além do somatório de cursos e diplomas. A autora concebe a formação como um processo dinâmico em que aquele que se forma participa ativamente, atribuindo sentidos próprios às suas experiências na relação com os outros, com o ambiente e consigo mesmo.

Do ponto de vista de Imbernón (2006), a formação inicial dos professores deve fornecer embasamentos para a construção do conhecimento pedagógico especializado e deve proporcionar ao professor um conjunto de conhecimentos e experiências nas áreas científica, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, de modo a contribuir para que o professor sintase preparado para enfrentar a complexidade do sistema educativo.

No entanto, segundo o autor, a formação inicial tem denotado despreocupação e falta de vontade por parte dos gestores públicos em assumir a profissão e encarar o fato de que ela envolve valores morais e éticos, e trabalha com alunos que vivem situações problemáticas diversas. Em um cenário ideal, defende o especialista, o curso superior deveria girar sobre o eixo da relação entre teoria e prática educacional, além de oferecer uma visão holística e crítica das disciplinas – sejam de conteúdo científico ou psicopedagógico (IMBERNÓN, 2011). Nesse sentido, Nóvoa (2017) complementa que não poderá haver uma profissão fortalecida se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas aos conteúdos disciplinares da

área de atuação ou às técnicas pedagógicas.

Imbernón (2009, p. 23) considera os professores como “peças fundamentais de qualquer processo que pretenda uma inovação real dos elementos do Sistema Educativo, já que são eles, em primeira e última instância, os executores das propostas educativas”, exercendo sua profissão em instituições escolares que estão inseridas em territórios com necessidades e problemáticas específicas. Dessa forma, faz-se necessário que tanto a formação inicial quanto a continuada mantenha uma relação mais estreita e equilibrada entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional.

A esse respeito, Richter (2016) contribui:

Se as práticas informam as teorias, as teorias também orientam as práticas. Há aí uma fecunda circularidade que nega a oposição entre uma e outra, pois não há prática de um lado e teoria de outro, já que, entre ambas, há idas e vindas, e o que efetivamente importa é o que surge desse movimento. Um olhar e uma escuta mais atentos a essa circularidade, entre o que pensamos e como fazemos, constitui um dos objetivos mais significativos do processo educacional (RICHTER, 2016, p. 18).

Freire (1997) colabora nesse sentido quando afirma que a autêntica formação se baseia e se consolida no diálogo constante entre teoria e prática. Para o educador, pensar a prática, refletir sobre ela, é a estratégia mais eficiente para aperfeiçoá-la. É na experiência de pensar a prática que se tem a oportunidade de reconhecer a teoria nela imbuída. Essa dialogicidade entre teoria e prática é a melhor maneira de viver a formação permanente, ressalta o autor.

Na contramão do que é defendido por André (2016), Freire (1997), Imbernón (2011), Nóvoa (2017), Richeter (2016), Tardif (2014), Warschauer (2017), ainda se perpetua a concepção de que para formar os professores basta que estes dominem os conhecimentos da área em que atuam (GATTI, 2018). Concepção equivocada, pois desconsidera a importância de outros saberes essenciais à prática (pedagógica, experiencial). Essa situação tem afetado muitos professores que acabam não recebendo uma sólida formação em educação, gerando, a partir disso, outra situação-problema: essa deficiência na formação inicial precisa, posteriormente, ser compensada pela rede pública de ensino por meio da formação continuada. Dessa forma, uma proposta de formação continuada que deveria servir para aprofundar conhecimentos e aperfeiçoar a prática ao longo da vida, no Brasil, segundo Gatti (2018), é utilizada para dar a formação básica que não foi trabalhada nos cursos de licenciatura.

A autora destaca que “a relação teoria-prática tão enfatizada em documentos e normas, com a concepção curricular integrada proposta, não se concretiza no cotidiano das diferentes

licenciaturas” (GATTI, 2011, p.114). Essa problemática da não relação dialógica entre teoria e prática está presente também na formação continuada. Imbernón (2010, p. 39) evidencia que “há muita formação e pouca mudança” e justifica essa realidade justamente porque ainda “predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais”.

Silva (2009, p.31) defende que a prática deve ser considerada o “núcleo de todo o currículo de formação de professores” e, a partir dela, deverão emanar todos os estudos sobre o ato de ensinar, a fim de que “o conhecimento sistematizado nos ambientes acadêmicos adquira significado para o aluno-mestre e esteja integrado ao pensamento prático do professor”.

Segundo Imbernón (2009, p. 50), historicamente foi gerado um sistema de formação padrão baseado em um modelo de treinamento, onde o formador, “o expert solucionador de problemas”, seleciona todas as atividades (explicação, leitura, demonstração, simulação) com o intuito de que os professores reproduzam comportamentos e técnicas na sala de aula, tendo como objetivos dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados.

Dessa forma, muitos professores se habituaram a “assistir” cursos e seminários em que o palestrante/formador é o especialista que estabelece o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Predomina, nesse contexto, a ideia de que “os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores”. (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Nesse modelo, os formadores assumem o papel de atualizar e preparar os docentes, propagando o conceito de professor bom, eficaz e eficiente. Essa prática formativa, segundo Imbernón (2009), gerou e ainda gera mais preconceito do que benefício, pois esse conceito de professor bom, eficaz e eficiente propagado nessas práticas acaba provocando frustrações e abandonos. Do ponto de vista de Freire (1997, p. 12), é preciso lutar contra, recusar esse papel de “seguidores dóceis dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes em uma demonstração inequívoca, primeiro de seu autoritarismo; segundo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e de criar”, e o autor alerta:

[...] o curioso nisso tudo é que, às vezes, os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na

aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras. (FREIRE, 1997, p.12).

Diante do exposto, é pertinente indagar: Como contribuir com o desenvolvimento de crianças autônomas, criativas e críticas quando seus professores não têm a oportunidade de opinar, refletir e criar, mas apenas reproduzir? Para Imbernón (2009), uma das alternativas de substituição a essa formação tipo padrão, ministradas e gerenciadas por “expert acadêmicos” que dão soluções para tudo como em um “passe de mágica”, é adotar um perfil de formação que se aproxime às situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à prática das instituições educativas (IMBERNÓN, 2009, p. 52-53). Compartilhando do ponto de vista do autor, acredita-se que para a mudança e melhoria da profissão docente é imprescindível que os professores assumam o papel de protagonistas na construção de caminhos que lhes permitam avançar pedagógica, trabalhista e socialmente, assim como adentrar progressivamente em debates com seus pares do grupo profissional. Para ele, “não há melhor grupo que aquele que reflete sobre si mesmo para melhorar. E o professorado é o protagonista da mudança. As reformas e as leis ajudam (ou não), mas se se deseja mudar a educação, o que deve mudar sempre é o docente” (IMBERNÓN, 2016, p. 127). Embora acredite na mudança, ressalta o autor que essa mudança não é simples, uma vez que exige uma mudança na própria cultura profissional, sendo, portanto, um processo complexo que requer tempo e uma sólida base, necessitando, para isso, adaptar-se à realidade dos docentes, seus contextos, suas disciplinas, e às etapas e níveis de ensino em que atuam, além de um período experiencial de apropriação e a integração das próprias vivências pessoais.

Imbernón (2016) coloca que, tradicionalmente, a formação dos professores foi vista como um processo ou momento de atualização de seus conhecimentos científicos e didáticos que “milagrosamente” e como em um “passe de mágica” faria com que o docente transformasse sua prática, inovasse e promovesse novos projetos. O autor enfatiza, contudo, que fatores como a padronização, predomínio da teoria, descontextualização, realidade social atual, entre outros fatores, poderiam acrescentar impedimentos a esse processo. Desse decurso, afirma Imbernón (2016, p. 145): “surgem professores e professoras cultas no sentido de que sabem mais, porém não são necessariamente inovadores”.

Se contrariando essa visão, entretanto, for realizado um trabalho compartilhado em uma formação que se processa no território, no contexto de trabalho, de forma descentralizada, em um clima harmonioso de trabalho, com tomada de decisões coletivas, partindo-se das necessidades reais dos docentes e das situações problemáticas contextuais, estaremos criando

as condições necessárias para que aprendam e inovem (IMBERNÓN, 2016, p.145-146).

Nóvoa (2017), assim como Imbernón (2016), argumenta que a formação de professores deve propiciar as condições necessárias para a renovação e reestruturação do trabalho pedagógico tanto no plano individual como no coletivo. Para tanto, enfatiza que os professores precisam estudar e analisar suas realidades escolares e seu trabalho docente e que o importante não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a forma como se realiza e se incorpora uma dinâmica de pesquisa na própria profissão. O estudioso acredita que o ponto central da formação de professores é a reflexão sobre a própria prática, realizada a partir da análise sistemática do próprio trabalho em colaboração com os colegas da instituição escolar. Para ele, o aperfeiçoamento dos docentes depende do “esforço de pesquisa”, foco e cerne da organização da formação continuada.

Nesse sentido, o autor comunga as ideias de Zeichner e Diniz-Pereira (2005), que denominam o movimento de pesquisa dos docentes como pesquisa-ação. Para os autores, a pesquisa-ação evidencia o reconhecimento de que os professores produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático, o que representa uma reação contra a visão de que estes profissionais são meros técnicos que apenas fazem o que outros, fora do contexto da prática, desejam que eles façam e, também, como uma rejeição às reformas “de cima para baixo”, que concebem os profissionais apenas como participantes passivos (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

Essa perspectiva revela a necessidade do reconhecimento dos professores como atores competentes e sujeitos ativos, pressuposto defendido por Tardif (2014) da mesma forma que, também, defende o argumento de que “a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2014, p. 234). A partir desse postulado, o autor deixa evidente a ideia de que o contexto da prática é ambiente favorável à produção, transformação e mobilização de saberes e, por conseguinte, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos à profissão docente. Tardif (2014) destaca, ainda, a questão de que esse reconhecimento dos docentes como sujeitos de conhecimento exige, ao mesmo tempo, espaço favorável para dar voz aos professores e ouvir o que eles têm a dizer a respeito de sua própria formação profissional, independentemente de onde ou de quando ela ocorra (universidade, institutos, escola, ou em qualquer outro lugar / formação inicial ou continuada).

André (2016), Imbernón (2009, 2010, 2016), Formosinho e Oliveira (2018), Freire (1997), Nóvoa (2019) e Tardif (2014) alertam sobre a necessidade de se construir ambientes de

formação propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional, ou seja, ambientes que favoreçam a ampliação e troca de saberes e experiências tão necessárias ao aprimoramento da profissão e da prática pedagógica. Os autores comungam a mesma opinião: não se pode separar a formação do contexto de trabalho, a escola deve ser o território profícuo da formação continuada e os docentes, os sujeitos ativos e protagonistas de tal formação. Para tanto, esses autores defendem que a formação deveria promover a reflexão e a troca de experiências, superando propostas de cursos padronizados, sobre temas diversificados, com modelos a serem seguidos, mas uma formação que possa gerar verdadeiros projetos de intervenção nos contextos de trabalho, que tragam mudanças tanto individuais quanto coletivas.

A partir da perspectiva apresentada pelos autores, pode-se concluir que a formação em contexto é aquela que inclui o desenvolvimento profissional sustentado pelo desenvolvimento da instituição escolar. Trata-se, portanto, de uma formação com foco no desenvolvimento profissional do professor e de toda a instituição escolar.

Nessa direção, Libâneo (2001, p. 20) concebe a escola como espaço organizacional de aprendizagem do professor, ambiente educativo e de formação, onde “os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão”. Na perspectiva apresentada pelo autor, tem-se uma via de mão dupla: os profissionais aprendem com a organização, a organização aprende com os profissionais, e juntos mudam, transformam suas práticas. Para o especialista, a aprendizagem dos professores é muito mais significativa quando compartilham sua profissão e seus problemas com seus pares no contexto de trabalho, portanto deve ser a ideia-chave do conceito de formação continuada. O autor evidencia, ainda, que “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar” (LIBÂNEO, 2001, p. 23).

Imbernón (2012, p. 46) denomina esse tipo de formação de "formação desde dentro", efetivada no contexto escolar, onde ocorrem as situações problemáticas, contrária ao enfoque das formações centradas nas atividades da sala de aula que concebe o professor como um aplicador de técnicas. Uma formação focada no desenvolvimento de profissionais reflexivos e críticos, capazes de processar as informações a partir da análise e reflexão crítica, capazes de decidir racionalmente, de avaliar os processos e reformular projetos em seu contexto e com seus colegas.

A formação é entendida aqui como aquela que se dá no contexto da prática, no chão da organização escolar, como dizem Oliveira e Formosinho (2018, p. 21), “no terreno da ação docente que a escola representa”, oportunidade à transformação da práxis pedagógica e,

consequentemente, ao desenvolvimento profissional. Oliveira e Formosinho (2018) propõem uma formação em contexto que promoverá “aprendizagens diferentes daquelas desenvolvidas pelas disciplinas curriculares, mas igualmente valiosas”, recusando, dessa forma, o modelo escolarizante de formar os professores e situando-se em uma perspectiva pedagógica participativa. Para os autores, a formação em contexto

[...] visa recriar, implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, [...] cuida das interações e relações múltiplas das pessoas e dos grupos que progressivamente clarificam o horizonte do trabalho cooperado criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança. [...] Cria interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto. Traz a aprendizagem da criança para o âmago da aprendizagem do adulto.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018, p. 21).

Dessa forma, as oportunidades de desenvolvimento profissional acontecem dentro da instituição escolar e nela são centradas com o intuito de converter-se em benefícios para os estudantes, suas famílias, sua comunidade e para a organização como um todo. O processo tem como foco a formação, o desenvolvimento, a mudança e a inovação, acontecendo no espaço e tempo da escola de forma contínua, com a participação efetiva dos professores e demais profissionais da instituição.

O cerne dessa formação está na prática do professor e na reflexão sobre essa prática (ANDRÉ, 2016; IMBERNÓN, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018; FREIRE 1997; NÓVOA, 2019, TARDIF, 2014). O docente passa a investigar a sua prática e assume o papel de pesquisador. Assim, “a desconstrução da forma tradicional de pensar a educação é um requisito para pensar e fazer formação em contexto” (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2018, p. 22).

André (2016) defende um processo formativo no qual o professor tenha espaço e tempo para refletir criticamente sobre sua prática, analisar seus objetivos, suas ações e seus resultados positivos, identificando o que ainda pode ser melhorado para que todos os seus alunos aprendam. A autora ressalta que, mais do que refletir, é necessário refletir criticamente, o que significa debruçar-se sobre seu próprio trabalho a fim de compreender o que está sendo feito, analisar o que está bom, verificar os acertos e as mudanças necessárias para a obtenção de melhores resultados. Segundo ela, isso tudo implica planejar e rever as ações em práticas de reflexão coletivas, compartilhadas e, fundamentadas nessas análises, realizar as mudanças que se fazem necessárias para que o trabalho seja mais efetivo. Uma responsabilidade que é de todos

que fazem a escola.

Na visão da autora, nesse modelo de formação é imprescindível que se promova o desenvolvimento do professor pesquisador, “um profissional crítico reflexivo e autônomo”, capaz de ter suas próprias ideias, pensar por si mesmo, fazer suas próprias escolhas, definir os caminhos a serem trilhados, e que tenha argumentos para defender suas escolhas se comprometendo com as mesmas. Para isso, sugere repensar as formas e metodologias de formação, uma vez que continuar fazendo o que se costuma fazer habitualmente não contribuirá para a formação desse professor pesquisador. Não basta o formador planejar o conteúdo, expor, testar os participantes e produzir seu relatório. Essa prática em nada contribuirá. É necessário levar em conta “os princípios da aprendizagem do adulto, as possibilidades do trabalho coletivo, o envolvimento ativo do sujeito na sua aprendizagem, o diálogo, as interações sociais” (ANDRÉ, 2016, p. 22).

O princípio básico, proposto por André (2016), para o processo de formação do professor pesquisador deveria ser o envolvimento ativo do sujeito no próprio processo de aprendizagem, portanto há que ter espaço para que participe, opine, defenda suas ideias e opiniões, aprenda a ouvir o outro, a trocar ideias, a compartilhar experiências e saberes. Dessa forma, o professor terá oportunidade para ampliar seu ponto de vista, conhecer perspectivas diferentes das suas, comparar, estabelecer relações, discordar, concordar, acolher críticas e sugestões que o ajudem a melhorar seu trabalho.

Nesse sentido, a metodologia de formação terá o docente como protagonista do processo, incluído na tomada de decisões, envolvido com seu aprendizado, possibilitando, dessa forma, que transite da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, como nos ensina Freire (2003). Segundo o autor, “a atenção devida ao espaço escolar, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério” (FREIRE, 2003, p. 78).

A formação centrada no contexto de trabalho é ferramenta estratégica para a mudança e deve ser concebida como instrumento político de modernização das instituições, devendo consentir que “os professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a organização, elaborem um diagnóstico sobre seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as soluções possíveis” (BARROSO, 2003, p. 75).

Para que a mudança proposta Barroso (2003) aconteça, é, entretanto, imprescindível a participação e o compromisso da equipe de professores e o apoio e a parceria dos gestores, em especial, dos coordenadores escolares. Para Imbernón (2011), nesse processo, será natural o

papel central, também, dos coordenadores pedagógicos, cabendo a eles ajudar as respectivas equipes a refletir e encontrar soluções para as situações-problema do cotidiano da sala de aula, o que, por sua vez, vai fazer com que o caráter individualista atribuído à atuação docente se dissipe definitivamente.

Na visão de Kramer, Nunes e Corsino (2011), os gestores que atuam em creches, pré-escolas e escolas exercendo as funções de coordenação, supervisão ou orientação (variam as denominações da função de acordo com a instituição ou redes de ensino), têm importante papel no acompanhamento das práticas, identificação dos problemas, preparação e análise de casos ou situações que deverão ser discutidos coletivamente, abrindo espaços para pensarem juntos, problematizarem o currículo, contarem suas experiências, expressarem o que têm feito e o que não conseguem fazer, em um processo de formação contínua. Segundo as estudiosas, a priorização dessa formação em contexto é função intransferível desses gestores: “Semana a semana, mês a mês, ano a ano, acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar para manter ou mudar são objetivos da supervisão, de forma a perceber conquistas e catalisar recursos, potencializar aspectos positivos e superar dificuldades” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 81). Tudo isso em uma relação de reciprocidade, confiança, parceria, fazendo da escola uma comunidade de aprendizagem.

Nota-se claramente que, pouco a pouco, cresce a consciência de que é preciso ter um modelo formativo mais reflexivo que contemple práticas colaborativas. Imbernón (2011) defende que é imprescindível a criação de espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa nos quais sejam analisadas as dúvidas individuais e coletivas dos professores. Nesse sentido, caberá ao coordenador sistematizar esses processos e ajudar os docentes a superar os obstáculos e encontrar as saídas mais adequadas para cada desafio através da pesquisa, reflexão e compartilhamento de ideias e opiniões. Isso porque, acredita o autor, só há mudança a partir das formações, quando os professores encontram soluções para as situações-problema reais que enfrentam na sala de aula. O coordenador exerce, nesse processo, a função de colaborador, contribuindo para o diagnóstico e resolução de problemas em conjunto com o corpo docente. O autor deixa evidente que mudanças profundas só decorrerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização e repasse de informações, realizada na perspectiva *top-down*, e se transmutar efetivamente em processo de aprendizagem. Essa transmutação requer, entretanto, uma visão diferente do que é o aperfeiçoamento e de qual é o papel docente, além de uma diferenciada metodologia de trabalho.

O coordenador pedagógico pode contribuir significativamente nessa transformação. Imbernón (2011) insiste na ideia de que é preciso investir em responsabilidades e compromissos coletivos, em interdependência de metas para tornar a escola um espaço de aprendizagem permanente, e ao coordenador caberá, em um processo de comunicação compartilhado, propiciar o aumento do conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa. É também uma maneira de estimular a visão do aperfeiçoamento como parte intrínseca da profissão docente. Essa formação coletiva, contudo, não é possível sem haver diálogo constante, debate, investigação colaborativa e consenso conseguido sem imposição. Dessa forma, os professores são colocados em situações de identificação, participação, aceitação de críticas e discordâncias.

Tornou-se consenso entre os estudiosos como Imbernón (2009, 2010, 2016), Oliveira-Formosinho (2002), Nóvoa (2011, 2019), Reis e Ostetto (2018) e Tardif (2014) que a concepção de formação docente está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento profissional, estabelecendo-se, portanto, em um *continuum*, no contexto da prática, por meio de ações compartilhadas de suas experiências pedagógicas, com as quais os professores vão progressivamente desenvolvendo sua autoformação individual e coletiva, pessoal e profissional.

Para Oliveira-Formosinho (2016), a formação continuada em contexto é um contexto para que as mudanças se iniciem na escola, onde a inovação vá se constituindo como parte do processo de desenvolvimento profissional do docente, embora reconheça que não seja a única garantia de sua efetivação. A perspectiva colaborativa, a escola como lócus de referência e a prática pedagógica como principal temática a ser estudada pelos professores podem ser o caminho para que os docentes se comprometam com seu próprio desenvolvimento profissional e com o de sua organização. Entretanto, mesmo que haja determinações ou orientações de órgãos ou gestores administrativos, essa perspectiva necessita da adesão de todos os participantes, visto que somente quando os professores considerarem que a opção de participar da mudança surgiu de uma necessidade coletiva é que as ações em direção a inovação se iniciam. Nesse sentido, Vaillant e Garcia (2012, p. 31) ressaltam que “independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, há um fator que determina que uma pessoa aprenda ou não. Esse fator é a vontade de melhorar ou de mudar.”

Imbernón (2010, p. 94-95), ao tecer considerações a esse respeito, destaca que “a prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia”. Dessa forma, qualquer profissional que exerça a função de formador (interno

ou externo à instituição) deve assumir o papel de “colaborador prático”, conduzindo os processos formativos de forma cada vez mais reflexiva, criando espaços de formação, inovação e pesquisa, no intuito de contribuir na análise dos obstáculos individuais e coletivos, auxiliando os docentes na transposição desses obstáculos e na resolução das situações-problema. Para o pesquisador, somente quando o professor consegue resolver essas situações problemáticas é que de fato a mudança na prática educacional acontece. Para isso, é necessário que os formadores substituam as concepções de transmitir-ensinar-normatizar por compartilhar, as de atualizar por ajudar-analisar e as de aceitar por refletir, desconstruindo o conceito de formação como atualização científica, didática e psicopedagógica, assimilando uma formação que ajude os professores a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la em um diálogo constante com a prática.

Levando em consideração essa abordagem dialógica, Imbernón (2010) apresenta uma comparação entre o perfil e as concepções do formador que assume a função em uma perspectiva colaborativa e mediadora do processo formativo e o daquele que assume o caráter acadêmico ou especialista.

Quadro 4 - Comparação entre o tipo de formador acadêmico/especialista e o colaborativo/mediador a partir da visão de Imbernón (2010)

(continua)

Formador Acadêmico ou Especialista	Formador Colaborativo/Mediador de Processo
Espera que os professores confiem em seus conhecimentos e sabedoria superiores para identificar, esclarecer e resolver seus problemas.	Colabora com os professores na identificação das necessidades formadoras, no esclarecimento e na resolução de seus problemas.

Quadro 4 - Comparação entre o tipo de formador acadêmico/especialista e o colaborativo/mediador a partir da visão de Imbernón (2010)

(conclusão)

Formador Acadêmico ou Especialista	Formador Colaborativo/Mediador de Processo
Realiza uma comunicação unidirecional. Os professores não sabem; o formador sim. Enquanto este fala, os professores escutam e obedecem, podem perguntar, mas dificilmente questionar.	A empatia, o trabalho em grupo e a comunicação com os professores são bidirecionais e extremamente importantes para se compreender as situações a partir de seu ponto de vista.
Entende e coordena as situações em que se encontra, exclusivamente em termos de categorias de conhecimento especializado.	A prática profissional baseia-se em uma compreensão holística das situações educacionais.
O juízo profissional do formador baseia-se mais em um estereótipo intuitivo do que na reflexão das situações reais. Sua perspectiva é a única realmente válida.	O juízo profissional é um produto da autorreflexão de todos. Este é o meio de superar os juízos e as respostas estereotipadas.
As mudanças aparecem de vez em quando e podem ser planejadas. Tem sentido em uma sociedade concebida como estável.	A mudança social e educacional sempre é possível, embora, às vezes, seu planejamento seja bastante complicado. Tem sentido em uma sociedade dinâmica, imprevisível e baseada na mudança.
Atua como fonte especialista de conhecimento pertinente.	Participa de um processo colaborativo de resolução de situações problemáticas.
A aquisição do conhecimento proposicional (“saber que”) e o desenvolvimento de competência profissional são dois processos diferentes. O primeiro pode ser adquirido fora do trabalho, enquanto o segundo apenas pode ser desenvolvido a partir da experiência direta.	A aquisição do conhecimento pertinente e útil não pode ser separada do desenvolvimento da competência profissional, concebida esta como um conjunto de capacidades de atuação prática em situações sociais e educativas, complexas e imprevisíveis.

Fonte: Imbernón (2010).

Ao analisar essas características, pode-se concluir que a longa tradição em práticas formativas baseadas nessa percepção de formador especialista/acadêmico já não se sustenta. O cenário atual, em consonância com tantas pesquisas na área de formação de educadores, exige um formador colaborativo e mediador desse processo, que se caracteriza por conduzir os professores à participação, estimulando sua criatividade e confiando na sua capacidade de elaborar itinerários educativos diferenciados, projetos de inovação e práticas alternativas. Assim, compromete-se com a prática dos professores, envolve-se em empreendimentos inovadores, respeita as práticas educacionais do grupo, adapta-se a diversas situações, torna-se prático, diversifica suas ferramentas que têm caráter aberto (planos de projetos, bibliografias, experiências) e assume-se como mediador da dinâmica grupal de formação.

Nesse sentido, Ambrosetti e Calil (2016) esclarecem que a tarefa do formador não pode se confundir com a de um professor, uma vez que o professor tem a tarefa clássica de ensinar

um saber, enquanto o formador assume o papel de organizador de situações de aprendizagem, estabelecendo e implementando procedimentos que contribuam ao adulto aprender. Assim, as ações não têm como foco os saberes, mas os sujeitos em formação, o contexto no qual eles estão inseridos e as situações reais de trabalho.

Ao proporem a escola como lócus privilegiado da formação continuada e o formador como mediador desse processo, Nóvoa (2011) e Oliveira-Formosinho (2016) defendem a implementação de uma “cultura colaborativa” na instituição escolar e a prática pedagógica como principal temática a ser estudada pelos docentes.

Esses e muitos outros autores que discutem propostas de formação docente, apesar de o fazerem de lugares diferentes e perspectivas diversas, comungam da mesma proposição: a experiência com as situações reais das escolas, mediadas pela postura problematizadora e investigativa, é fundamental na formação dos docentes.

3.2 ESPECIFICIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A entrada das crianças de zero a cinco anos na Educação Básica nos coloca diante de novos e complexos desafios em torno das ações de ensinar e aprender, nutrindo outros olhares e saberes necessários ao rompimento de velhos paradigmas.

Embora, em geral, já se reconheça o caráter educativo das relações entre os adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil, o atendimento à faixa etária de zero a três anos e em período integral ainda é associado, dentro e fora dos círculos educacionais, à dimensão de assistência (SILVA, 2016). Ainda há muitos professores, gestores e também famílias que acreditam que os objetivos e as práticas da Educação Infantil, em especial das crianças de quatro e cinco anos, “devem se concentrar em favorecer aprendizagens de um modo geral, enfatizando, no entanto, o plano cognitivo e de preparação para o Ensino Fundamental” (SILVA 2016, p.63). Evidencia-se, na exposição de Silva (2016), o outro polo da questão: o caráter de educação entendido como instrução. Para a autora, ainda que visões mais ampliadas do que seja a educação na primeira infância estejam presentes nas instituições educacionais, mesmo assim verifica-se reduzida “reflexão sobre as necessidades de cuidado das crianças nesse ambiente (embora o cuidado necessariamente aconteça) e sobre as diferenças existentes no cuidado e na educação de crianças das distintas subfaixas etárias compreendidas entre zero e cinco anos”. (SILVA, 2016, p. 63).

Desconstruir esses paradigmas e garantir o desenvolvimento integral das crianças de até

cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 2013), não é uma missão fácil de cumprir, constituindo-se em um desafio às instituições de Educação Infantil e de seus professores.

Os artigos 18, 19 e 20 das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 7), ao orientarem a organização da Educação Básica, explicitam que os sistemas de ensino devem respeitar as finalidades e especificidades de cada etapa e dos sujeitos a que se destinam, tendo como princípio orientador das ações educativas o “respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários”, criando as condições necessárias para que todos “tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar”.

Tomando como base o que preconizam as diretrizes, pode-se dizer que cada etapa da educação escolar exigirá de seus profissionais a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas. Ou seja, as práticas profissionais caracterizam-se pela articulação entre as finalidades sociais da etapa da educação a que se referem com as necessidades e demandas dos sujeitos – crianças, adolescentes ou adultos atendidos.

Sendo assim, a prática docente na Educação Infantil deve assumir características que se relacionam às suas finalidades e às características das crianças de 0 a 5 anos, sendo função do professor mediar o processo de ensino/aprendizagem propondo atividades e lançando desafios que estejam ajustados às características, às potencialidades, às expectativas, aos desejos e às necessidades infantis. Para Silva (2016), a docência na Educação Infantil exige dos professores e gestores o reconhecimento das crianças e bebês como sujeitos de direitos, e esclarece:

Mais especificamente, sujeitos de direito à educação pública, que ocorre em ambientes coletivos, fora dos espaços privados familiares, desenvolvida por profissionais capazes de articular experiências ricas e enriquecedoras. Para isso, a compreensão das funções e do papel social e político que a professora da Educação Infantil desempenha e pode desempenhar em nossa sociedade, ao lado do profundo conhecimento das crianças com as quais trabalha, é de fundamental importância na concretização desse direito. (SILVA, 2016, p. 59).

Sinalizada por Silva (2016), a formação dos docentes é requisito imprescindível para a efetivação do direito das crianças a uma educação que atenda às suas especificidades e necessidades, constituindo-se, ainda, como elemento essencial para a qualidade da educação em todos os âmbitos (KRAMER, 2006; CAMPOS et al, 2011; TARDIF, 2014, IMBERNÓN 2016; RICHTER, 2016; REIS; OSTETTO, 2018).

Nesse sentido, Kramer (2006) defende que, para se consolidar esse direito e ampliar a oferta com qualidade, muitos desafios devem ser enfrentados, dentre os quais destaca a formação dos profissionais da Educação Infantil – professores e gestores. Para a especialista, o desafio “tem muitas facetas, necessidades e possibilidades de atuação, tanto na formação continuada quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.” e exige “a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal” (KRAMER, 2006, p 8).

Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 114-115) ressalta que cada vez mais se exige “que os professores se tornem profissionais da pedagogia, capazes de lidar com os inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis do sistema de ensino”. Exigência que incidirá na formação dos professores e no exercício de sua profissionalidade.

3.2.1 A docência na Educação Infantil: profissionalidade e saberes docentes

Pensar sobre a formação e os desafios da docência na Educação Infantil envolve diferentes aspectos. Se a educação escolar em geral deve estar em sintonia com questões, problemas e desafios da sociedade em que se encontra, no caso da Educação Infantil isso se amplia, uma vez que essa etapa da educação tem por objetivo compartilhar com as famílias e a comunidade o cuidado e a educação das crianças desde a mais tenra idade. Isso exige comprometimento do docente no desenvolvimento de ações fundamentadas em conhecimento aprofundado sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e o ambiente natural e social para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura (SILVA, 2016). Tais aspectos devem ser considerados e permear o trabalho docente, seu desenvolvimento profissional, sua profissionalidade.

Oliveira-Formosinho (2002, p.133) acredita que “[...] o desenvolvimento profissional das educadoras da infância reflete necessariamente no tipo de sua profissionalidade”. Para que melhor se compreenda como o desenvolvimento profissional pode definir o tipo de profissionalidade exercida pelo educador, a autora conceitua profissionalidade docente como a “[...] ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto as crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”, enquanto que o desenvolvimento profissional “[...] é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo da vida e envolve crescer, ser, sentir e agir. Uma caminhada que tem fases e ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos

sistêmicos que a educadora vai vivenciando.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 133-134)

Em consonância com a abordagem da autora, Contreras (2002) define a profissionalidade como o conjunto de qualidades da prática profissional docente em função do que exige o trabalho educativo, pautada pela autoconsciência e necessidade ética de dar sentido ao fazer, e movida pelo compromisso e responsabilidade com o ofício. Para o autor, a profissionalidade expressa a especificidade da atuação docente a partir do conjunto de saberes, atitudes e valores que carrega.

A partir dos posicionamentos apresentados por Oliveira-Formosinho (2002) e Contreras (2002), conclui-se que a profissionalidade docente tem suas especificidades e que, apesar do papel do professor de Educação Infantil ser similar ao papel dos professores das outras etapas da Educação Básica em alguns aspectos, em muitos outros ele se difere. Desse modo, os aspectos diferenciadores conferem à docência na Educação Infantil uma profissionalidade específica.

Partindo desses pressupostos, Oliveira-Formosinho (2002) expõe algumas dimensões da ação profissional que possibilitam caracterizar a singularidade da docência na Educação Infantil:

a) Globalidade, vulnerabilidade e dependência da família, características específicas das crianças pequenas.

Para Oliveira-Formosinho (2002, p. 135-136), o educador da criança pequena necessita de um saber fazer que, ao mesmo tempo, reconheça sua “vulnerabilidade social” e suas “competências sociopsicológicas” que se manifestam desde o nascimento. A criança aprende e se desenvolve de forma global, holística, o que requer do profissional uma ampliação de suas responsabilidades. Sua dependência dos adultos em relação a cuidados (higiene, alimentação, saúde) exige atenção e ação constantes.

b) Abrangência do papel do professor, multiplicidade de tarefas a cumprir.

A responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento integral da criança requer do professor o cumprimento de diversas tarefas que envolvem as atividades tanto de cuidado quanto de educação. Essa “interligação profunda entre educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia” amplia naturalmente o papel do professor da criança pequena em comparação com os outros professores dos demais níveis de ensino. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 138)

c) Necessidade de estabelecer uma “rede de interações alargadas”.

As relações e interações que se dão no contexto da Educação Infantil são muito mais

abrangentes, diferentes e diversificadas: crianças, famílias, auxiliares de sala, agentes comunitários, autoridades, psicólogos, assistentes sociais, e outros profissionais que lidam com as crianças, integrando diferentes serviços que permeiam o contexto micro, a sala de aula, até as relações com outros “parceiros e sistemas” externos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 138).

d) Integração e interações: entre o conhecimento e a experiência, entre os saberes e os afetos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 138-139)

Elementos essenciais para o exercício da docência na Educação Infantil, segundo a autora, o “coração da sua profissionalidade”. Exercício cotidiano que requer integração de “saberes” e “funções”, e diferentes e diversificadas “interações” e “interfaces”. Para a especialista, as especificidades infantis e a globalidade de sua educação exigem integração de múltiplos saberes; a indissociabilidade do educar e do cuidar exige a integração de funções; as relações com as comunidades escolar e local, com os parceiros internos e externos, entre os adultos e as crianças, entre as crianças, e entre as famílias e a escola requerem múltiplas interações e interfaces.

Ao analisarmos as dimensões apresentadas por Oliveira-Formosinho (2002), integração de saberes, integração de funções e alargamento das interações, pode-se constatar que a profissionalidade das “educadoras da infância” demanda um processo contínuo de procura e renovação das disposições para aprender, sentir e fazer. Requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos do amanhã. “Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educacionais a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações onde exercem sua profissão.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.162).

A pesquisadora argentina Myriam Southwell (2009, p. 196 apud RICHTER, 2016, p. 34), caracteriza a docência como “um trabalho social que se constitui pela trama de diversas experiências escolares e extraescolares”. Nesse sentido, o diálogo dos professores com a cultura de seu tempo é primordial na sua tarefa profissional, pois concomitante à renovação de cenários atravessados por intensas mudanças é necessário a configuração de novas subjetividades, novas práticas. Para a especialista, as frequentes mudanças nos modos de interagir e conviver colocam a tarefa docente diante de problemas inéditos, frente aos quais a opção pela “racionalidade instrumental” (RICHTER, 2016, p. 34), aquela do desenvolvimento acelerado da ciência e das tecnologias, da fragmentação de saberes e fazeres especializados em áreas estanques de conhecimento, tem se mostrado insuficiente. Richter (2016) propõe pensar e realizar uma

docência na Educação Infantil que dialogue com os cenários contemporâneos, o que implicaria em abandonar alguns modelos que vincularam o ensino instrumental, aquele da transferência ou da divulgação da informação, que mantém uma relação autoritária e empobrecida com o conhecimento.

Kramer (2010) complementa afirmando que tem crescido a produção de conhecimentos sobre Educação Infantil, estimulada pelas transformações ocorridas no mundo contemporâneo e suas repercussões sobre a infância e a responsabilidade social dos adultos, das instituições, e das políticas diante das novas gerações, em especial das crianças pequenas.

Diante do exposto, as autoras evidenciam que essas mudanças convocam instituições e profissionais a promoverem a consolidação da identidade dessa etapa da educação, a conhecerem profundamente o seu trabalho, a distingui-lo das práticas educativas em contextos familiares ou em etapas posteriores da Educação Básica, a projetarem sua especificidade.

Frente a tantas demandas, a formação dos professores torna-se elemento essencial para o atendimento ao direito à educação das crianças com qualidade. No entanto, para que se efetive um trabalho de qualidade, o processo formativo deve conceber e apropriar-se dessas mudanças, contribuindo para o desenvolvimento de perfis profissionais que respondam de forma positiva à diversidade de situações presentes quando se pensa na educação institucional das crianças de 0 a 5 anos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), é necessário que o professor consiga “dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015, p. 26).

Nesse sentido, o Relatório de Pesquisa Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2009a), caracteriza o professor de Educação Infantil como um profissional que precisa ter muitas competências, trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, com diferentes graus de complexidade, e provenientes de múltiplas áreas do conhecimento. No que diz respeito aos conhecimentos necessários a esse profissional, o documento indica:

A atuação docente também necessita de conhecimentos específicos sobre a infância, de conhecimentos sobre a legislação vigente que orienta e determina a ação na EI, de conhecimentos articulados a outras áreas de conhecimento como a História, a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, a Arte e a Sociologia. Estes conhecimentos permitem aos professores criarem espaços de escuta e participação das crianças no cotidiano da escola infantil. Isso significa que o professor das crianças deve possuir amplo e qualificado capital

cultural, um universo de conhecimentos que lhe possibilitará “enxergar” o cotidiano da educação infantil para além dele, suas dificuldades e potencialidades, propondo aquilo que há de melhor para as crianças. (BRASIL, 2009a, p. 49).

A fim de que os professores detenham esses conhecimentos, o relatório chama atenção à formação inicial necessária para atuar em Educação Infantil e ressalta o indispensável cumprimento da legislação vigente, acrescida de estudos continuados visando à qualificação constante. Corroborando com essa necessidade, Barbosa (2009) notabiliza que trabalhar com crianças pequenas exige formação e, contrariando a lógica da simples tarefa de guarda ou proteção, demanda responsabilidade educacional, na qual são necessários proposições teóricas claras, planejamento e registros. Nesse sentido, Kramer, Nunes e Corsino (2011) defendem que:

Aprender a observar e a registrar as observações feitas – seja em estágios ou outras modalidades de iniciação profissional – é parte do processo de aprendizagem e da prática de observação e registro da nossa própria atuação pedagógica. Importa observar e registrar relações e processos, mais do que fatos ou objetos. Na educação infantil e no ensino fundamental, são requisitos para o planejamento e a avaliação: conhecer a própria prática, pensar a prática, observar a própria prática; observar e fazer registro diário das crianças, seus processos e relações; observar-nos uns aos outros (professores), de modo a aprendermos uns com os outros; identificar problemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano; ler textos científicos e livros literários que ajudem a pensar a prática, a criar e imaginar; escrever para sistematizar práticas, atividades realizadas, dúvidas, conhecimentos. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 81).

Embora enfatizado por muitos pesquisadores, essas práticas de observar e registrar, de pensar e conhecer a própria prática, fundamentos do planejamento e da avaliação em qualquer etapa de educação, ainda não se efetivam em muitas instituições educativas. Um desafio a ser enfrentado pelas instituições responsáveis pela formação inicial e, também, continuada.

Com a promulgação da LDBEN/1996, ficou claro e legitimado que para o exercício da docência era necessária, preferencialmente, a formação em Nível Superior em curso de licenciatura plena, admitindo-se, caso necessário, a formação mínima em nível médio na modalidade normal. Entretanto, ainda que a lei admita essa formação mínima, há hoje, segundo Silva (2016), o reconhecimento de que a habilitação em nível superior é a mais adequada para uma formação consistente desse profissional, sendo, de acordo com o Parecer CNE/CP nº. 5/2005, o curso de licenciatura em Pedagogia a formação específica para atuar na Educação Infantil (BRASIL, 2005). Contudo, há ainda sistemas e estabelecimentos educacionais que perpetuam a situação de ter profissionais sem formação em pedagogia ou com a formação

mínima exigida, ensino médio na modalidade normal.

Outro agravante em relação à formação do professor é exposto por Barbosa e Müller (2015), que afirmam ainda haver uma distância entre o perfil de professor de que a nossa realidade precisa e o que se forma. Desse modo, é necessário maior investimento na formação tanto inicial quanto continuada, tão importante na apropriação de saberes necessários para a atuação em sala de aula.

Contreras (2002) denuncia a inadequação da formação inicial e o caráter massificado, esporádico, acrítico e desconectado da prática que costumeiramente marcam as iniciativas de formação continuada. Para o pesquisador, a superação do fazer instrumental e do profissionalismo docente são essenciais para a mudança dessa realidade. Segundo o autor, a verdadeira profissionalização da docência tomaria por base, inicialmente, o domínio técnico (habilidades, saberes teóricos, por exemplo), mas dependeria, de modo especial, de uma compreensão da prática educativa como compromisso social, um fenômeno humano em que há relações afetivas, sociais, emocionais e culturais, a ponto de ser impossível separar concepção e execução da prática de ensino.

Assim como Tardif (2014), Contreras (2002) defendeu os saberes da prática, não apenas para a prática. Para ambos, tanto quanto os saberes da formação acadêmica, os saberes da prática, da experiência e da vivência educativa concreta ganham validade e legitimidade como guias da práxis e definidor do *habitus* da profissão.

Barbosa (2009) destaca que os professores da Educação Infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, fato que indica a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada. A pesquisadora acredita que a formação destinada a essa etapa da educação deve propor um trabalho coletivo e não individual. Nessa perspectiva, o adulto deixa de ser o centro para compartilhar, com outros adultos e com as próprias crianças, o papel de gerir diferentes aspectos dos diversos espaços de aprendizagem e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo.

Nesse processo, o professor pode assumir a função de “eterno aprendiz”, pesquisador e investigador. Não se faz necessário dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas. Para isso, pode assumir a função de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. A partir dessa perspectiva, Barbosa (2009)

compreende o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças. Para a autora, “não há necessidade de material didático pronto para o professor aplicar e nem de cartilhas ou livros didáticos para as crianças” (BARBOSA, 2009, p. 37). Imprescindível é a criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

A docência exige, na atualidade, uma formação que dê conta das especificidades do trabalho do professor de Educação Infantil e das mudanças propostas pelos referenciais que já estavam estabelecidos pelas DCNEI (2009), assim como os recentemente propostos pela BNCC (2017) e DCRC (2019) no caso do Ceará. Segundo as Orientações Pedagógicas para a Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará nas salas de aula (CEARÁ, 2019b), algumas mudanças serão necessárias e ao professor caberá, no âmbito de sua prática:

- Possibilitar aprendizagens significativas, respeitando os diferentes contextos sociais e fortalecendo a autoestima das crianças;
- Mediar as relações e interações das crianças com outras crianças e, com os conhecimentos, organizando situações prazerosas e desafiadoras, promovendo o respeito à igualdade dos direitos a todas as crianças;
- Reconhecer a nova organização curricular por direitos de aprendizagem e desenvolvimento e por campos de experiência, o que exige mudar o foco do currículo, saindo da perspectiva do professor e passando à perspectiva da criança como centro do planejamento;
- Compreender que o foco de sua ação educativa está na mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança;
- Perceber que seu papel de mediador é uma importante referência para as crianças, que lhe veem como um parceiro, um promotor que garantirá experiências ricas e significativas, possibilitando seu desenvolvimento e aprendizagem a partir da ludicidade, significação e continuidade;
- Conhecer as concepções de criança e de infância presentes nos documentos norteadores desta etapa (Resolução nº 05/2009; Parecer nº 20/2009; BNCC/2017, entre outros) e nas propostas pedagógicas, valorizando, assim, os saberes da criança;
- Reconhecer os bebês e crianças como seres pensantes e capazes de se comunicar, portanto, podem ser protagonistas de suas aprendizagens no contexto das práticas cotidianas;
- Valorizar os bebês e as crianças como sujeitos históricos, de direitos, capazes de aprender e se desenvolver por meio das interações e brincadeiras, nas relações e nas práticas sociais., devendo, portanto, estar no centro do planejamento curricular;
- Reconhecer que bebês e crianças são potentes e podem ampliar seus conhecimentos, habilidades, dentre outras experiências necessárias ao seu

desenvolvimento integral;

- Compreender a abrangência e a riqueza das aprendizagens dos bebês e das crianças, percebendo como elas aprendem e reconhecendo que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, no contexto dos campos de experiências, sintetizam o compromisso da Educação Infantil, que é assegurar para todos os bebês e crianças os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento;
- Proporcionar aos bebês e às crianças a organização dos ambientes de aprendizagens, tendo como referências tanto aspectos que já estavam estabelecidos (DCNEI, 2009; SEDUC, 2011), como aqueles recentemente recolocados na BNCC (2017), a saber:
 - a) Organização da prática pedagógica a partir das interações e brincadeiras, enquanto eixos estruturantes do trabalho pedagógico, que transversam os cinco campos de experiências e garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos bebês e as crianças da EI;
 - b) Consideração aos princípios éticos, políticos e estéticos, alinhados ao Projeto Político Pedagógico da instituição, aos preceitos e às condições de uma Educação Infantil democrática e inclusiva;
 - c) Percepção de que os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e os cinco Campos de Experiências (Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) reorganizam e revalidam as experiências de aprendizagem propostas no Artigo 9º, das atuais DCNEI. (CEARÁ, 2019b, p. 14)

O documento propõe que, na relação com as crianças, o professor deverá atentar-se para os seguintes pressupostos:

- O foco do currículo está na perspectiva da criança, que passa a ser o centro do planejamento curricular;
- Nas interações e brincadeiras, as crianças ampliam seu aprendizado e suas experiências sociais, culturais e afetivas, bem como revelam suas singularidades e as diferentes infâncias;
- O cotidiano de meninos e meninas das diferentes culturas e famílias deve ser respeitado, seus gostos e hábitos alimentares, as músicas, as brincadeiras, pois são reflexos do contexto sócio-histórico e compõem o repertório vivencial das crianças dos municípios cearenses;
- As crianças precisam vivenciar suas experiências como fundamento do seu cotidiano escolar, e o foco do currículo deve proporcionar, continuamente, uma articulação entre seus saberes, suas experiências de vida, com o repertório científico, tecnológico e artístico-cultural, que constituem as práticas sociais, possibilitando a atividade criadora das crianças no cotidiano da unidade;
- As crianças devem ser consideradas como sujeitos sócio-históricos que atuam, produzem e reproduzem os contextos culturais na interação com seus pares, com crianças mais velhas, com familiares, com professores ou com outros adultos e, por meio da brincadeira, do desenho, das suas narrativas, elas criam significados e compreendem o mundo em que vivem;
- Os diferentes contextos sociais, nos quais as crianças vivem precisam ser respeitados e valorizados, considerando, assim, as que vivem na zona rural,

nas cidades, no litoral, bem como as ribeirinhas, indígenas, quilombolas etc. É importante reconhecer contextos peculiares que refletem os modos de ser da criança e de viver das diferentes infâncias, inclusive no cotidiano das unidades de Educação Infantil. (CEARÁ, 2019b, p. 15)

Toda essa demanda exige do profissional conhecimento e sensibilidade para atender às necessidades específicas das crianças, para o desenvolvimento e ampliação das diferentes linguagens infantis, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, ter uma atitude empática, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas. Por conseguinte, a formação precisa integrar o desenvolvimento das sensibilidades e das capacidades intelectuais dos professores, pois eles são profissionais, como tantos outros, para os quais a relação é uma ferramenta de trabalho. É indiscutível a valorização da formação ética e da sensibilidade para a formação humana do professor, sendo pré-requisito para quem deseja assumir a profissão de educador de bebês e crianças bem pequenas, devido à responsabilidade exigida desse profissional que atua junto a seres humanos em um momento muito especial de sua existência.

Diante do exposto, cabe registrar as considerações de Barbosa (2009) sobre as condições de trabalho docente para que se possa garantir maior qualidade à tarefa educativa do professor. Entre elas, a autora ressalta:

- tempo e espaço garantido para planejar, comunicar, interagir e organizar, isso é, hora atividade de estudo e planejamento;
- proporção adequada do número de crianças por professor, relacionado ao tamanho do espaço físico;
- participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e autoria de seu planejamento e ação educacional. (BARBOSA, 2009, p. 38)

Essas condições propostas por Barbosa (2009) também são essenciais para a efetiva formação dos educadores infantis. Faz-se necessário, desse modo, criar alternativas para o processo de formação desses profissionais dentro da instituição, buscando aprofundar estudos que fundamentem a prática docente de maneira reflexiva e desenvolvam a cultura da organização escolar em um processo permanente de formação coletiva. É urgente erradicar as práticas de formações fragmentadas e descontínuas, em que prevalecem o menor tempo e o menor custo.

Os professores estão cada vez mais afastados da elaboração das políticas educacionais e são cada vez mais responsáveis por colocá-las em prática de acordo com programas

concebidos por técnicos que se encontram fora da escola.

Essa realidade desperta algumas reflexões: qual tipo de formação queremos para os profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas? Como podemos contribuir para uma formação mais coerente com o conceito de criança protagonista, sujeito de direitos e que possui uma identidade pessoal e social? Quais os tipos de formação pessoal e profissional mais coerentes e que poderiam contribuir para que os profissionais de Educação Infantil pudessem realizar uma prática com qualidade?

Loiola (2005) apresenta uma alternativa de formação continuada para os professores de Educação Infantil denominada de pesquisa colaborativa, uma abordagem metodológica que se apoia no modelo de formação reflexiva. Uma formação investigativa centrada no saber desenvolvido no dia-a-dia, na reflexão dos professores sobre suas atividades práticas; uma formação que parte das exigências práticas concretas e das interações entre pares, com apoio de formadores de professores, em um processo em que cada envolvido traz sua experiência, seu saber-fazer. A autora declara que “[...] o próprio discurso das professoras pode se tornar um instrumento útil na medida em que essas encontram no seu interior uma teorização sobre sua prática.” (LOIOLA, 2005, p.13). Nesse processo, o papel da mediadora-formadora assume a função de síntese reflexiva que se trata de interpretação dos “[...] pontos de vista das professoras, confrontando-os com as teorias acadêmicas, aspecto que ilustra a associação entre pesquisa e formação.” (LOIOLA, 2005, p.13).

A proposta apresentada por Loiola (2005) relaciona-se diretamente com a proposta de formação em contexto proposta por Oliveira-Formosinho (2018) anteriormente citada e, a partir de agora, discutida de forma mais detalhada na perspectiva da Educação Infantil.

3.2.2 A formação em contexto nas instituições de Educação Infantil: âncora para a formação do profissional e das crianças

A formação em contexto, defendida por Oliveira-Formosinho (2016), recusa o modelo escolarizante de ensinar os professores, modelo também refutado por outros autores como André (2016); Imbernón (2016); Formosinho e Oliveira (2018); Freire (1997); Nóvoa (2019); e Tardif (2014). Essa formação exige que se restaure à compreensão da imagem de criança que se alicerça e às expectativas que essa imagem aponta para a concepção de escola, educação, pedagogia em sala, relação entre formação da criança e formação do profissional. Para a autora, a âncora central da formação em contexto reside na compreensão da imagem de criança, uma vez que “a formação é vista ao serviço das crianças e famílias, e a sua qualidade é refletida na

interatividade das oportunidades que oferece à criança e aos educadores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 87). Nesse sentido, a formação em contexto, defendida pela especialista, começa no desenvolvimento de uma visão do mundo que pensa na imagem de criança e na imagem de adulto profissional que se quer formar.

Para pensar e fazer formação em contexto, é necessário, inicialmente, como aconselha a autora, passar por um processo de desconstrução da forma tradicional de pensar a educação, refletindo-a criticamente de modo que se conscientize sobre o que está envolvido nessa perspectiva de formação, quais as relações que se estabelecem com a criança e o que se pensa sobre a formação dos profissionais que educam as crianças.

Essa tomada de consciência seria a primeira atividade profissional da formação em contexto, a fim de que se desenvolva a consciência crítica sobre o tipo de pedagogia que se instalou na instituição de educação infantil e que se quer instaurar, identificando-se se há ou não respeito a competência e agência da criança. Essa ação leva em direção a um caminho de reconstrução pedagógica. Para Oliveira-Formosinho (2016), essa reconstrução passa por:

- uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação;
- uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças;
- uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração;
- a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 90)

Nesse modelo de formação, os profissionais são vistos como sujeitos da formação e não como recipientes de informação, e desde o primeiro momento formativo lhes são dadas “voz e vez”. Utiliza-se a pedagogia da escuta e do respeito, pois se acredita que, desse modo, facilitar-se-á a transferência dessa pedagogia que escuta e respeita para o trabalho pedagógico com as crianças. Oliveira-Formosinho (2016) acredita que a âncora para o desenvolvimento da qualidade pedagógica e educacional com as crianças é a experiência, a vivência dos educadores em uma formação baseada na ética do respeito. Nesse contexto, os docentes assumem o compromisso com os processos de aprendizagem das crianças através da convivência comum e das ações educativas nela sustentadas.

A formação em contexto orienta-se para a práxis, ou seja, direciona-se “para a ação profissional situada que desenvolve práticas que dialogam com a teoria e a investigação (o mundo dos saberes), que se sustentam na ética e deontologia profissionais e que abraçam a

complexidade do ato educativo” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 91). Dessa forma, é uma formação situada no chão da escola, no aqui e agora, no cotidiano da prática pedagógica.

Partindo desses pressupostos, crianças e professores são reconhecidos como pessoas de direitos e deveres, merecedores de respeito e de voz, detentores de competências e autonomia. Pessoas que se relacionam com o mundo, o homem e a vida de forma ativa e adaptativa; que se relacionam com o conhecimento de forma reflexiva, participativa e produtiva.

A seguir, para melhor entendimento dessa perspectiva de formação, será analisado o diagrama produzido por Oliveira-Formosinho (2016) que demonstra de forma ilustrativa a natureza da formação em contexto:

Figura 3 - Diagrama Formação em Contexto por Júlia Formosinho, 2003-2009.



Fonte: Oliveira-Formosinho (2016, p. 94).

Observa-se, através da análise do diagrama, que a formação em contexto se converte e se baseia em diversos referenciais pedagógicos para conjecturar os caminhos a percorrer em busca da transformação da prática de ensino-aprendizagem. A formação em contexto assume, portanto, uma “natureza praxiológica”, permeando os processos de desenvolvimento profissional a fim de “transformar o cotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação”. Assim sendo, funda-se em uma cultura pedagógica que respeita e provoca a infância a “ser +, pensar +, fazer

+, aprender +, narrar +” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p.95). Torna-se, desse modo, canal para a transformação da pedagogia da infância.

A transformação da ação profissional vai se dando na transformação do cotidiano pedagógico, na relação e no encontro com as crianças, no aqui e agora do ato educativo, em uma pedagogia situada, contextual. Assume-se uma postura que rejeita e se afasta do modo transmissivo de fazer educação para a infância, o que exige a tomada de consciência sobre os alvos da mudança, uma vez que a transformação pressupõe se libertar da cegueira, tendo como guia uma pedagogia reflexiva.

Esse modelo, segundo Oliveira-Formosinho (2016), demanda a tomada de consciência crítica das ações que estão sendo desenvolvidas com base naquilo que se transformou habitual (“sempre ensinei assim”, “sempre vejo fazerem assim”, “aprendi assim”). A vivência dessa “pedagogia implícita” tem aprisionado muitos profissionais e requer que sejam quebradas as amarras para elevar-se a tomada de consciência crítica, que só se efetivará quando abandonarmos esse pensamento linear, único, dando lugar aos modos plurais de pensar e fazer educação da infância.

Assim, para a autora, a formação em contexto perpassa a pedagogia da conscientização, contribuindo significativamente para a práxis enquanto ação profissional situada, referenciada, ética e complexa, requerendo tomadas de decisão, uma vez que exige: a conscientização sobre a identidade atual das práticas que são desenvolvidas na instituição; a compreensão daquilo que se compreende como valor na realização dessas práticas; a desconstrução do que é incompatível com as novas visões de mundo, de infância e de educação que progressivamente estamos construindo ou desejamos construir.

Ao longo do processo formativo, a pedagogia da transformação vai exigindo reflexão e ação coletivas, abertas ao diálogo, à escuta, à aceitação, à contextualização de forma democrática, com propósitos e metas individuais e, também, coletivas. Assim, a formação em contexto para a transformação é desenvolvida em companhia com seus pares e com o formador (o mediador pedagógico), saindo, formador e professores, do isolamento e entrando em diálogo com a riqueza dos modos democráticos e participativos de fazer pedagogia da infância.

Assim, criam-se espaços e tempos para que os processos formativos se efetivem e as transformações aconteçam. Espaços e tempos que contribuam para a tomada de decisão coletiva em torno das situações-problema identificadas, em torno dos propósitos e metas a conquistar. O que, segundo Oliveira-Formosinho (2016, p. 96), exigirá uma “pedagogia que tem um forte sustentáculo na sensatez, na sensibilidade e no bom senso, que compreende a lentidão dos

processos de transformação da prática e vive-os com tranquilidade”. Uma pedagogia que alcança realizações através do engajamento, na qual todos se sentem desafiados e corresponsáveis a encontrar as soluções e respostas que viabilizem a aprendizagem de todas as crianças. Uma pedagogia responsiva, dinâmica, participativa, viva.

Oliveira-Formosinho (2016) concebe a formação em contexto como mediação pedagógica, tendo como requisito indispensável para iniciar o processo transformativo a pedagogia da abertura e da escuta. Nesse processo, o formador assume a função de mediador em um “dilema de harmonizar a necessidade de provocar, ensinar, dizer e a necessidade de se silenciar e escutar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 97). Ao formador cabe, então, suspender seus saberes, dizeres e ensinamentos e instituir quotidianamente uma pedagogia da escuta que não apenas troca o espaço-tempo de detenção da palavra ou da apresentação do pensamento, mas procura de forma séria e crítica dar voz aos professores, harmonizando sua voz e a de quem forma.

Nessa perspectiva, a formação em contexto visa fundamentalmente à transformação das práticas pedagógicas, reconstruindo o ambiente educativo e recriando o quotidiano pedagógico. De acordo com Canário (1994, p. 26), “os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham”. Para o autor:

Se é hoje irrecusável o potencial formativo dos contextos de trabalho, a condição para que esse potencial passe da virtualidade para a realidade, isto é, para que a experiência se converta em saber, é a de fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa pelos que estão neles implicados. (CANÁRIO, 1994, p.26).

Fazer do exercício do trabalho objeto de reflexão e pesquisa, como propõe Canário (1994), exige a construção de uma comunidade reflexiva para a vivência de processos transformativos como propõe Oliveira-Formosinho (2016). Entretanto, uma comunidade reflexiva para a transformação não se dá no isolamento, desenvolve-se entre pessoas, com pessoas, para pessoas; entre grupos, com grupos, para grupos; defende a autora. Desse modo, se não se desenvolver, desde o início, a confiança, o respeito e a empatia do formador pelos formandos, o processo paralisa, desanda. Para sua efetivação, nessa comunidade, todos devem intuir, sentir, descobrir e criar colaborativamente novas oportunidades para aprendizagem profissional. Devem se sentir acolhidos e aprender dialogando, fazendo, trocando, certificando seus fazeres e saberes individuais e coletivos, crescendo juntos.

Nesse sentido, Warschauer (2017) propõe uma metodologia de formação que se

fundamenta no ser acolhido, no aprender fazendo, no aprender crescendo, no aprender trocando e no certificar praticando.

Para a autora, é necessário realizar cotidianamente uma acolhida afetiva. Não basta acolher, o outro necessita sentir-se acolhido. O objetivo é colocar-se no lugar do outro e procurar fazer algo que tenha sentido para ele. Essa acolhida não se refere somente aos que estão chegando, deve ocorrer todos os dias e se efetivar com a progressiva sensibilidade de uns com os outros, percebendo como estão e se necessitam de apoio, incentivo, ajuda. Esse “sentir-se acolhido” contribui para a construção do senso de pertencimento.

O aprender fazendo está diretamente ligado à relação teoria e prática. Warschauer (2017, p. 221) defende que “é na prática e pela prática que as teorias e conceitos são assimilados, compreendidos e podem ajudar a resolver os problemas e as situações concretas do cotidiano”. Segundo a especialista, é no envolvimento com contextos específicos e reais que competências e habilidades vão sendo desenvolvidas, podendo mais facilmente ser utilizadas em outros contextos, também específicos.

Em relação ao aprender crescendo, Warschauer (2017) propõe que para o desenvolvimento profissional é também importante investir na pessoa e nos valores humanos. Dessa forma, o lúdico, as artes, a sensibilidade, os afetos, os relacionamentos e a diversidade ganham espaço na formação, proporcionando sair da rotina, olhar para dentro de si e “pensar fora do quadrado”, agindo, progressivamente, com mais criatividade e autonomia.

O aprender trocando sustenta-se na proposição de que “aprendemos com os outros, pela interação, pelos confrontos e pelas oposições” (WARSCHAUER, 2017, p. 222). De acordo com a autora, muitas aprendizagens são desenvolvidas nesse processo de troca: ouvir sem preconceitos, ter paciência com o outro e consigo, analisar uma situação a partir de diferentes pontos de vista, controlar as próprias emoções, argumentar e ariscar-se. Aprendizagens que vão qualificando a comunicação, construindo novos conhecimentos, melhorando a qualidade das atividades profissionais e dos processos pessoais e interpessoais.

Certificar praticando substitui a tradicional separação entre os momentos de aprendizagem e avaliação, uma vez que é no próprio cotidiano do trabalho que são identificados os pontos fortes e fracos de cada um e seus resultados, retroalimentando os processos de desenvolvimento, certificando os fazeres e saberes coletivos e individuais.

A perspectiva de formação em contexto apresentada por Oliveira-Formosinho (2016) comunga com a metodologia de formação proposta por Warschauer (2017), uma vez que ambas concebem o professor como sujeito protagonista na construção do conhecimento, a instituição

e seu cotidiano como espaço de formação, o formador como mediador, as interações e trocas entre os pares como fio condutor do processo formativo e a transformação da práxis pedagógica como resultado de todo esse processo.

As autoras também partilham da ideia de que a formação em contexto é terreno fértil para a autoformação. Segundo Warschauer (2017, p. 98), “a autoformação não significa formar-se só, pelo contrário, a reflexão individual é potencializada quando se tem um grupo para partilhar, pessoas em quem confiamos para revelar nossas dificuldades, pontos de vista e ouvir seus ecos”. Compartilhar e refletir sobre nossas experiências propicia oportunidades autoformativas que permitem que tomemos consciência das emoções suscitadas em nossa prática profissional, do lugar onde estamos, de quem somos, o que fazemos e para quê. Por esse mesmo ângulo, Oliveira-Formosinho (2016) defende uma concepção de autoformação cooperada que se insere no campo da formação em contexto, em uma ação intencional e gradual para a autonomia em um permanente processo de socialização em que o professor, agente da sua própria formação, atua de forma individual entre seus pares e, com o grupo, cooperadamente, constrói e reconstrói os saberes e os conhecimentos da profissão, construindo e reconstruindo sua prática.

3.3 METODOLOGIA E PERCURSO DA PESQUISA

Para que fosse possível aprofundar os conhecimentos sobre o percurso da formação oferecida nos municípios e a forma como as ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC têm se efetivado na prática da rede municipal na região da CREDE 3, buscou-se conhecer e compreender como os formadores municipais percebem esse processo. Para isso, foi preciso tecer o caminho metodológico deste estudo, identificar os procedimentos de produção de dados, a organização e a análise dos mesmos, objetivo desta seção.

Esse movimento exige compreender e atuar no contexto pesquisado, o que pressupõe a organização reflexiva do pensamento. Para Freire (1996, p.38), “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer”. Implica procura, descoberta e entendimento do que está escondido nas coisas e nos fatos observados e analisados. Implica problematização, e isto acarreta descobertas, ação reflexiva e autoria da própria aprendizagem. Freire (1991; 1993; 1996; 1997; 2003), em diversas de suas obras, propôs que uma das formas de se deixar a condição de objeto, e vir a ser sujeito, é, a partir da conscientização da necessidade da emancipação, ocupar o próprio espaço. Nesse sentido, Demo (1996) considera que o tripé

educação – pesquisa – emancipação permite ao sujeito lançar olhares sobre os fenômenos para extrair-lhes verdades e instrumentos de libertação.

Para os autores, conhecer permite conduzir-se em direção à emancipação, promovendo o empoderamento de sujeitos e grupos. Conhecimento que se produz no encontro com o outro, mergulhando e trocando com esse outro. Pesquisar, nessa perspectiva, deve levar a esse mergulho no outro, no contexto em que se encontra, conhecendo profundamente sua realidade e transformando os sujeitos da pesquisa, pesquisador-pesquisado, e seu contexto. Entretanto, esse processo exige ética, consistência, lógica, critérios e validade científica, além de suporte teórico, que dará à pesquisa científica o rigor e a seriedade que requer (FREIRE, 1996; DEMO 1996).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, a estratégia metodológica escolhida para efetuar esse mergulho no contexto das formações de Educação Infantil desenvolvidas pelo MAIS PAIC no território da CREDE 3 e de seus sujeitos foi o estudo de caso em uma abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa, para Neves (1996, p.01), “assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes 43 técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar componentes de um sistema complexo de significados”. O autor também aponta que os pesquisadores, ao empregarem o método qualitativo, estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social, buscando visualizar o contexto e, se possível, ter uma visão empática do processo e do objeto de estudo, implicando, assim, em uma melhor compreensão do fenômeno (NEVES, 1996).

Em busca dessa compreensão, Lüdke e André (1986) apontam as características básicas da pesquisa qualitativa:

1.A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...) 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...) 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...) 4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...) 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Para além de uma pesquisa qualitativa, a pesquisa desenvolvida se caracteriza por um estudo de caso, tomando por pressuposto o conceito de Gil (2007, p. 58) que apresenta o estudo

de caso como um estudo aprofundado sobre objetos que podem ser um indivíduo, uma organização, um grupo ou um fenômeno, e que pode ser aplicado nas mais diversas áreas do conhecimento. O estudo de caso permite, conforme Gil (2007), que o objeto estudado tenha preservada sua unidade, mesmo que ele se entrelace com o contexto onde está inserido; que sejam formuladas hipóteses e teorias; e permite a explicação de variáveis em situações ainda que complexas.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso contribui, consideravelmente, para a compreensão que se tem dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, e permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. O autor também considera que, no estudo de caso, devem ser feitas questões ligadas ao “como” e “por que”, a partir de um conjunto de acontecimentos sobre o qual o pesquisador possui pouco ou nenhum controle.

As vantagens do estudo de caso, segundo Gil (2007, p. 59), são: a) sua capacidade de estimular novas descobertas, em virtude da flexibilidade do planejamento e da própria técnica; b) a possibilidade de visualização do todo e de suas múltiplas facetas; e c) a simplicidade de aplicação dos procedimentos, desde a coleta até a análise de dados.

Yin (2001, p.32) destaca que os estudos de caso não se caracterizam por generalizações científicas, pois são pesquisas que investigam um contexto específico, a partir do ponto de vista do pesquisador. Para o autor, esse método “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Para esse fim, baseia-se em diversificadas fontes de evidências e se beneficia do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados. Assim, adotar o estudo de caso traz, dentro de suas características e possibilidades, a oportunidade de se entender questões ligadas ao contexto da prática, a partir da especificidade de uma realidade.

Os conceitos e características apontadas pelos autores serviram de pano de fundo para a escolha do tipo de pesquisa adequada para o desenvolvimento dessa investigação, indicando o caminho a seguir. Desse modo, apoiando-se no desejo que move a pesquisa, o de aprofundar os conhecimentos sobre o percurso da formação oferecida nos municípios e a forma como as ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC têm se efetivado na prática da rede municipal na região da CREDE 3, é que o estudo de caso proposto busca responder à seguinte questão: Quais os desafios e possibilidades da formação continuada em serviço oferecido aos professores que atuam na Educação Infantil promovida pelo Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC nos

municípios da CREDE 3?

Gil (2007, p. 137-142) propõe sete etapas a serem percorridas para a execução do estudo de caso: formulação do problema, definição da unidade-caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, produção de dados, análise de dados e redação do relatório.

Para esta pesquisa, seguimos o roteiro proposto por Gil (2007), iniciando com a formulação do problema e definição do caso de gestão, diretamente ligados à função que a pesquisadora atualmente exerce na CREDE 3: assistente técnica e formadora do Eixo de Educação Infantil do programa MAIS PAIC. Definidos o problema e o caso, passou-se à elaboração do protocolo, uma espécie de roteiro que possibilitou ter visão global do projeto, com a descrição dos fatos que desencadearam o problema, os atores envolvidos, as evidências que comprovam sua existência e o contexto em que o caso está inserido, além da determinação das questões que nortearam a pesquisa. Vale destacar que nessa etapa, como o caso de gestão trata-se de um problema relacionado a implementação de uma política, no caso a de formação de professores, a descrição trouxe informações sobre o seu embasamento legal e sobre como ela vem sendo desenvolvida no contexto pesquisado, ancoradas em documentações e coleta de dados, dando início de forma paralela à etapa seguinte proposta por Gil (2007).

Finalizada essa etapa, apresentado e comprovado com evidências o problema empírico da investigação, foi priorizada a apresentação de como esse tema tem sido abordado na produção bibliográfica da área. O estudo e análise dos referenciais teóricos possibilitou a fundamentação necessária para tratar o problema de pesquisa, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que ajudam no conhecimento mais sistemático sobre o tema estudado. Ressalta-se que esse processo de revisão bibliográfica perpassa todas as etapas, anteriores e posteriores.

A proposta metodológica seguiu as etapas propostas por Gill (2007): produção e análise dos dados. Em relação à produção de dados, além das técnicas já utilizadas (análise de documentos, registros em arquivos, depoimentos pessoais, observação participante), foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, assim como observações diretas. Aos formadores municipais foi proposto, inicialmente, a técnica de grupo focal, que Morgan (1997) apud Gondim (2003) define como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA; GONDIM, 2001

apud GONDIM, 2003). Apesar desta ser a proposta metodológica inicial a ser utilizada com os formadores, não foi possível realizá-la, uma vez que foi decretado isolamento social como estratégia de controlar o avanço da Covid-19 e redução da vulnerabilidade da população.

Diante de tal contexto, optou-se em substituir a técnica do grupo focal pela entrevista individual semiestruturada que, segundo Duarte (2004, p.215), é fundamental quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

Nesse sentido, para a pesquisa qualitativa, a entrevista seria a melhor opção de substituição, pois caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo. Segundo Minayo (1996, p.109), o que torna a entrevista instrumento privilegiado de produção de dados é:

A possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p.169).

A partir dessa perspectiva, entendeu-se que a entrevista individual semiestruturada seria o instrumento mais adequado para atender à demanda do contexto e se aproximar dos objetivos propostos do grupo focal, o que direcionou a opção de sua utilização. O instrumento teve a finalidade de colher informações sobre a visão dos formadores municipais em relação ao Programa Mais Paic; a função que exercem enquanto formador do Eixo de Educação Infantil; sua compreensão a respeito da formação continuada em contexto. O instrumento também permite que emergam sentimentos, opiniões e percepções a respeito dos desafios colocados para a formação dos professores de Educação Infantil, inserida nesse contexto da política de formação do MAIS PAIC, e seus desdobramentos no município e no chão das instituições de educação infantil, além das implicações nas práticas pedagógicas das professoras junto às crianças.

Participaram das entrevistas dez dos doze formadores municipais que atuam nos municípios da CREDE 3: Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos, pois dois deles colocaram alguns entraves ou dificuldades, não se disponibilizando em participar da pesquisa. Os formadores foram convidados via e-mail pessoal e institucional, deixando também os gestores municipais, seus chefes imediatos (Secretários Municipais de

Educação e Gerentes Municipais do MAIS PAIC), cientes da realização das entrevistas e de seus objetivos. Além dos e-mails, também foi realizado contato via telefone para confirmação das datas e horários das entrevistas, conforme a disponibilidade dos entrevistados. Todos os participantes assinaram o termo de consentimento, modelo disponível no Apêndice A.

As entrevistas foram realizadas via chamada de vídeo por meio do aplicativo WhatsApp, evitando mobilizar os entrevistados devido ao contexto anteriormente exposto, e foram gravadas para posterior transcrição. As questões norteadoras para as entrevistas foram distribuídas em cinco eixos temáticos, apresentados a seguir com seus respectivos objetivos:

Quadro 5 - Eixos Temáticos utilizados como categorias para análise das entrevistas individuais.

CATEGORIAS PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS		
Eixos Temáticos		Objetivos
Eixo 1:	Caracterização do perfil dos formadores municipais.	Caracterizar o perfil dos formadores municipais do Eixo de Educação Infantil do Programa MAIS PAIC na CREDE 3.
Eixo 2:	Conhecimento a respeito da política de formação proposta pelo MAIS PAIC – Eixo de Educação Infantil.	Identificar a visão dos formadores a respeito da política de formação proposta pelo MAIS PAIC.
Eixo 3:	O contexto e o processo de formação.	Perceber como as ações do Eixo de Educação Infantil têm se efetivado no contexto de formação do município.
Eixo 4:	Especificidades da docência na Educação Infantil x Formação Continuada.	Perceber se as formações estão atendendo as especificidades da Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

As indagações definidas anteriormente em cada eixo no roteiro das entrevistas serviram como disparadores para as reflexões dos entrevistados, sem que necessariamente as questões fossem seguidas à risca ou cumpridas na íntegra. Esse instrumento mostrou-se de grande utilidade, já que possibilitou uma flexibilidade nos diálogos entre entrevistados e pesquisadora, e ajudou a minimizar os desvios em relação às temáticas propostas em cada eixo abordado na entrevista, permitindo, ainda, a manifestação das ideias/percepções, constituindo-se recurso desencadeador de dados fundamentais para o aprofundamento de temas centrais propostos na pesquisa.

As entrevistas duraram, em média, uma hora e quinze minutos, variando entre quarenta e cinco minutos e uma hora e vinte e cinco minutos, e seus áudios foram gravados pela pesquisadora com o suporte de outro celular.

Concluídas as entrevistas, as falas foram transcritas na íntegra pela própria pesquisadora e categorizadas por eixo temático a fim de possibilitar a análise das falas dos entrevistados e identificar se e como estas se relacionam.

Depois de transcritos os áudios e, na medida em que eram lidos, foi iniciada a análise dos mesmos: classificação, ordenação das falas por categoria e seleção dos excertos mais recorrentes e/ou significativos, que foram agrupados e deram corpo às dimensões escolhidas para o tratamento dos dados, percepções da pesquisadora e os alicerces teóricos selecionados para dar suporte às discussões propostas.

Ao ler e reler as narrativas, as respostas foram codificadas de modo a recortar as falas mais representativas que ajudassem a responder à questão de pesquisa. Em seguida, partes das narrativas foram destacadas indicando as falas dos formadores a partir das categorias de análise. Essas ações contribuíram para a produção objetiva da análise que será apresentada a seguir.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com os formadores municipais do Eixo de Educação Infantil do Programa MAIS PAIC na região da CREDE 3.

Com o intuito de preservar a identidade dos colaboradores dessa pesquisa e facilitar a organização da análise das informações, optou-se por fazer referência aos entrevistados utilizando o gênero masculino. Essa utilização do gênero masculino nas descrições das análises se justifica em virtude de ter apenas um formador do gênero masculino no grupo dos dez entrevistados. Esse anonimato foi combinado previamente com os participantes e registrado no termo de consentimento para que os mesmos se sentissem à vontade para responder às questões propostas. Assim, os formadores participantes da entrevista individual foram identificados pelas letras F de formador e E de entrevista, acompanhadas da sequência numérica de 1 a 10, que mostra o número máximo de entrevistados (exemplo FE1, FE2 até o último FE10).

A análise dos dados seguiu os mesmos cinco eixos temáticos propostos para a construção das entrevistas: I – *Caracterização dos formadores municipais*, que se constitui pelas expressões dos participantes a respeito de seu perfil pessoal, sua formação acadêmica, trajetória profissional e suas atribuições enquanto formador municipal; II – *Conhecimento a respeito da política de formação proposta pelo MAIS PAIC – Eixo de Educação Infantil*, que agrupa as referências sobre as concepções e percepções do formador referentes ao Programa

MAIS PAIC, seus objetivos e a política de formação dos professores; III – *O contexto e o processo de formação*, que referencia como as ações do Eixo de Educação Infantil têm se efetivado no contexto de formação do município; IV – *Especificidades da docência na Educação Infantil x Formação Continuada*, que expressa as percepções dos formadores em relação ao atendimento das especificidades da Educação Infantil a partir da formação continuada do Eixo de Educação Infantil; V – *Impactos das formações e necessidades formativas*, que referencia a visão dos formadores no tocante aos impactos das formações no cotidiano das instituições de Educação Infantil e possíveis fragilidades do processo.

As análises seguiram a sequência dos eixos temáticos apresentados anteriormente.

3.4.1 Caracterização dos formadores municipais

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados referentes ao perfil dos profissionais que atuam como formadores municipais do Eixo de Educação Infantil e que participaram dessa pesquisa. As informações levantadas possibilitaram a produção dos dados relativos ao perfil dos formadores como: idade, sexo, formação acadêmica, experiência profissional, tempo de atuação no magistério e na função enquanto formador do Eixo de Educação Infantil; além da identificação das atribuições desenvolvidas pelos formadores no exercício de suas funções nas SMEs.

3.4.1.1 Perfil dos formadores municipais do Eixo de Educação Infantil

Dos doze formadores, dez foram entrevistados. Destes, nove são do sexo feminino e um do sexo masculino, reflexo da presença marcante do gênero feminino no quadro do magistério da Educação Infantil e em funções afins nessa etapa da educação.

Os formadores têm entre 31 e 44 anos, e em sua maioria residem no próprio município onde atuam (apenas um deles reside em outro município). Para o exercício de suas funções, foram contratados ou reconduzidos de outras funções/cargos (professores e gestores que já compunham o quadro de funcionários do município) a fim de compor o quadro das equipes técnica-pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação, tendo como uma das atribuições atuar como formador do Eixo de Educação Infantil do Programa MAIS PAIC.

Todos os formadores possuem formação em nível superior e apenas um não possui pós-graduação *lato sensu* – modalidade especialização. Dos dez, nove cursaram o Ensino Médio na

modalidade normal e seis têm graduação em pedagogia. Apenas um dos entrevistados não tem nenhuma formação em Pedagogia, nem mesmo a mínima exigida, Ensino Médio na modalidade normal, mas tem pós-graduação em Gestão Escolar. Dos nove que possuem especialização em nível de pós-graduação, três cursaram mais de uma especialização, sendo assim distribuídos: três cursaram especialização em Educação Infantil, cinco em Gestão Escolar, três em Psicopedagogia e um em Coordenação Pedagógica.

De acordo com a formação acadêmica, todos os formadores atendem às determinações legais no que se refere à formação mínima exigida aos profissionais da educação que atuam na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica: graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Dois dos entrevistados que atuam como formadores dos professores de Educação Infantil nunca tiveram experiência como professores de Educação Infantil. Todos, porém, já tiveram experiência no magistério. O tempo de exercício profissional no magistério varia de dois a dezesseis anos, sendo que três deles já tiveram experiência na gestão escolar e dois já atuaram como tutores do Programa Nacional de Formação de Professores de Educação Infantil (Proinfantil). Dessa forma, todos atendem a exigência legal de ter experiência docente, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério (BRASIL, 1996). Nove dos formadores já estão a mais de dois anos na função, variando entre três a onze anos, tendo apenas um que só tem um ano de experiência na função.

3.4.1.2 Os formadores e suas atribuições

Anualmente a SEDUC/CREDE/SME publica editais de seleção para os formadores nas diferentes etapas de atuação. Nas orientações propostas nos editais são definidas atribuições específicas na atuação dos formadores, das quais se destacam: responsabilizar-se pelo processo de formação na etapa e eixo em que atua; corresponsabilizar-se com as equipes técnicas pelas produções e envio das matrizes dos materiais que serão usados nos encontros presenciais; participar integralmente de todas as ações promovidas pela coordenação da CREDE/SME, vinculadas ao processo de formação, como: reuniões, planejamentos, encontros, seminários, dentre outros; apropriar-se de todos os conteúdos que serão abordados nos encontros formativos, bem como dos resultados das avaliações externas, sugerindo, quando necessário, intervenções pedagógicas; ministrar as formações, conforme calendário estabelecido pelos eixos da SEDUC/CREDE (SME); criar estratégias que promovam o acompanhamento do

processo de formação junto aos professores; elaborar estratégias de intervenção pedagógica com as equipes técnicas da CREDE 3/SME sempre que necessário (CEARÁ, 2019c).

Dentre as atribuições citadas pelos entrevistados, percebe-se que o foco de suas atribuições enquanto formadores do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC está diretamente ligado ao processo de formação dos professores (participação das formações regionais; planejamento, organização e realização das formações municipais junto aos professores/gestores), produção e organização de materiais didáticos pedagógicos necessários à realização da formação e de apoio complementar, acompanhamento *in loco* nas instituições com intervenções junto aos professores e gestores, elaboração de estratégias de intervenção pedagógica junto às instituições. Atribuições que condizem com as orientações propostas pelo programa.

Quando questionados a respeito de suas atribuições, os formadores iniciam seus relatos focando a priori no planejamento, organização, realização da formação e acompanhamento *in loco*:

Atuando como técnica e formadora na SME, eu realizo o acompanhamento e formação com os professores de Educação Infantil. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Aqui exerço as funções de formadora dos professores de Educação Infantil por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC e faço o acompanhamento pedagógico nas escolas; (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Na Secretaria Municipal de Educação assumimos a função de formadora, onde a gente realiza bimestralmente a formação. Acompanho também a prática das professoras. Sempre que possível, vamos até a escola, ficamos no horário normal daquele período, fazemos o acompanhamento da prática da professora com as crianças. (FE3. Entrevista realizada em 28 março de 2020).

Além das formações com os professores de Educação Infantil, nós temos uma rotina de trabalho que é direcionada pela gerente do MAIS PAIC. Nós realizamos a assistência e suporte pedagógico às escolas, realizamos também o acompanhamento pedagógico e também suporte de orientações *online* aos professores. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

Sou responsável pela formação continuada da rede municipal de ensino e eu realizo formações bimestrais com todos os professores de creche e pré-escola E também faço acompanhamento *in loco* nas instituições de Educação Infantil. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

Também realizamos o acompanhamento pedagógico dos professores através de visitas às instituições, fazemos as formações e depois realizamos as visitas para observar o retorno desse aprendizado do professor lá na sala de aula, dando posterior feedback. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de

2020).

Além das formações, realizo visitas de acompanhamento, observação nas turmas de Educação Infantil, faço feedback individuais com professores e gestores a partir das visitas e observações. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

A gente traz o que foi positivo e as necessidades das escolas encontradas durante as visitas Acompanhamento pedagógico com os gestores e professores da Educação Infantil. Semanalmente, dia de sexta-feira, vários setores da SME se reúnem para nosso planejamento da semana. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Enquanto formador a gente realiza as formações aos professores de Educação Infantil com as temáticas propostas pelo MAIS PAIC, pela SEDUC. A gente repassa as temáticas adaptando à nossa realidade. [...] Fazemos o acompanhamento, dando suporte pedagógico, individual, visitas às escolas. (FE10. Entrevista realizada 01 de abril de 2020).

As atribuições inicialmente citadas pelos formadores estão diretamente relacionadas com o proposto pela SEDUC que é, de modo geral, responsabilizar-se pelo planejamento e execução das formações municipais, além do acompanhamento das práticas pedagógicas a fim de observar a efetividade das formações no cotidiano escolar e no trabalho junto às crianças, identificar os avanços e dificuldades, realizar as intervenções necessárias e colher evidências que sirvam de suporte para o planejamento e replanejamento das formações futuras (CEARÁ, 2019c).

Em relação à produção de materiais pelos formadores a serem disponibilizados aos professores, identificou-se na fala de alguns entrevistados situações que demandam atenção.

Como a gente trabalha com uma rede não tem como deixar solto. Assim, acontece com as sequências, as temáticas. A gente manda, e esse ano a gente começou assim: 15 dias a secretaria manda a sequência, os outros 15 dias são eles que fazem, são elas que vão elaborar. A temática a gente mandou, porque a gente precisa saber o que as escolas estão trabalhando, né. Porque antes era solto. A gente chegava aqui numa escola x, por exemplo, aqui na sede, estavam falando sobre alimentação, já lá em uma comunidade da zona rural estava trabalhando meios de transporte, chegava lá em outra, estava trabalhando água ou ar, né. E, agora não, a gente manda a temática a cada 15 dias, a cada mês são duas temáticas. A da primeira quinzena a gente manda sugestões que podem ser feitas a partir daquela temática para cada tempo. A gente só lista, a gente nem divide em cada tempo não. A gente só faz uma listagem do que pode ser feito e quando chega lá na escola, aí, elas sentam lá na escola e vê como encaixar dentro do planejamento delas. E nos outros 15 dias finais, aí é com elas, é discutido entre professor e coordenador, não é só com a gente aqui da secretaria. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Produzimos um material que a gente considera que são apostilas, né, sugestões. Na verdade, são sugestões, não quer dizer que elas vão seguir tudo aquilo ali, a gente dá sugestões mensais e tem as temáticas que a gente procura seguir para alinhar todas as escolas, né. A gente envia também atividades, por que nós não temos livros, né, na Educação Infantil. Então a gente envia atividades xerocadas para todas as turmas de pré-escola. As turmas de creche a gente só envia as sugestões do que elas podem fazer nas rotinas. Em relação ao planejamento do professor, é meio complexo. Na maioria das vezes, quando a gente demora enviar a rotina, uma sequência didática, elas faltam morrer, inclusive os coordenadores. Eles perguntam: Cadê não vai mandar? A gente está precisando. E a gente sempre fala, são só sugestões, não quer dizer que você vai seguir tal qual está dizendo lá. Você não tem uma ideia melhor? Por que a gente está querendo tirar isso justamente para elas terem essa autonomia, porém não é bem a realidade. Acredito que por, antigamente, receberem tudo muito bem mastigado com objetivo e atividade, tudo prontinho. E como a gente foi tirando algumas coisas, eles reclamam. A gente até conversa, tenta estimular para que eles trabalhem a partir das necessidades que eles percebem em sala. Não é por que a gente sugeriu uma temática que você, enquanto professor, não vai poder fazer, você pode trabalhar a partir da sua realidade. A gente só manda sugestões, mas, infelizmente, muitas delas esperam muito pela gente, esperam muito pelas nossas temáticas e sugestões de atividades e acabam ficando “bitoladas” mesmo. Trabalhando só isso. É raro a gente encontrar professor que tem toda essa autonomia de trabalhar de acordo com as necessidades e interesses das crianças. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Nós realizamos também as rotinas pedagógicas, a gente manda para as escolas como sugestão de apoio para o trabalho do professor, mas a gente deixa claro que o professor tem total autonomia para está ampliando as sugestões ou não aplicar caso ele ache que não tem necessidade. A gente dá total autonomia para que cada professor faça a sua rotina, mas sabendo também que o professor é muito ocupado e, às vezes podem não ter conhecimentos específicos na área para fazer as atividades, para ver o que é realmente necessário trabalhar na Educação Infantil, a gente manda um material para eles também mensalmente. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

[...] elaboração de material para orientação dos professores, sugestões de atividades. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

[...] Organização e envio de materiais com sugestões de sequências e atividades. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Quando eu iniciei como formadora, em 2017, que eu era inexperiente, eu continuei com a mesma estratégia de gestões anteriores. As formadoras faziam a sequência didática todinha, tudo bem mastigadinho, só para o professor aplicar e era enviado para o email de cada professor. Eles faziam um momento de abertura da sequência na escola com um tema só para todas as turmas, o que mudava era o tipo de atividade proposta. Muito bonito por sinal. Então eu passei o ano de 2017 todo fazendo isso. Eu saí da SME em 2018 e retornei em 2019. Quando eu voltei, a gente só dava o tema pra que todo o município pudesse trabalhar, mas quem organizava e planejava toda a sequência didática era o coordenador com seu grupo de professores. Aí, elas nos enviavam, a gente fazia a análise e dava o retorno para elas apontando o que estava bom e

o que estava ruim. Ano passado, por exemplo, nós trabalhamos com um livro da coleção MAIS PAIC, o da Sapinha Sarita, todo o município naquele mês trabalhou com uma sequência didática a partir desse tema do livro. A gente dava o tema e eles iam desenvolver a sequência. A gente sempre deixou claro que era uma sugestão. A maioria seguia, outros não. Mas sempre ficou claro que era sugestão. Até porque a palavra obrigatória é muito pesada. A gente também optou em só dá o tema e eles planejarem a sequência, porque as vezes a gente fazia aquela sequência maravilhosa, mas tinha aquela escolinha da zona rural que não tinha condições de fazer, aquela parte lúdica, aquela material. Então, a gente orientou que eles podiam fazer de acordo com sua realidade. E quando eles viam algum tema que era de necessidade da escola, eles também podiam trabalhar, sim. Eles tinham essa autonomia. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Diferente dos outros eixos do MAIS PAIC para o Ensino Fundamental, não há produção de materiais estruturados pela SEDUC para o Eixo de Educação Infantil devido às especificidades dessa etapa. O único material destinado à Educação Infantil são os livros de literatura infantil da Coleção MAIS PAIC Prosa e Poesia – categoria I – distribuídos pelo Eixo de Literatura e Formação do Leitor que perpassa de forma transversal todos os outros eixos. A Categoria I é destinada às turmas de creche e pré-escola.

No entanto, segundo o depoimento de seis dos entrevistados, os formadores têm produzido materiais (sugestões de atividades, sequências didáticas, orientações, temáticas a serem trabalhadas, atividades xerocadas, rotinas pedagógicas) e justificam essa ação com argumentos como: “a SME não adota livros didáticos nessa etapa”, para poder “alinhar todas as escolas”, por considerarem que “os professores são muito ocupados e por, às vezes, não terem conhecimentos específicos na área para fazer as atividades e ver realmente o que é necessário trabalhar na Educação Infantil”. Quatro dos cinco entrevistados ressaltaram que esses materiais são apenas sugestões e que o professor tem total autonomia para ampliar as sugestões ou não aplicar caso considere não ter necessidade.

Esses indícios nos levam a questionar até que ponto esses materiais podem intervir no processo do desenvolvimento da autonomia do professor e no papel ativo da criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. O encaminhamento desses materiais também pode sugerir ou evidenciar o caráter de sistematização, organização e controle do trabalho das profissionais pelo órgão central.

Barbosa (2009) compreende o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo de crianças com as quais trabalha e as necessidades e desejos individuais dessas crianças, tendo, dessa forma, a função de organizador, mediador e elaborador de materiais,

ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Para a autora, não há necessidade de o professor utilizar material didático pré-estruturado ou mesmo cartilhas ou livros didáticos. Essencial e indispensável é a criação de espaços de participação onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de ideias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento.

Ainda sobre suas atribuições, três dos formadores entrevistados mencionaram realizar um tipo de avaliação, de modo especial nas turmas de cinco anos, que denominaram de diagnóstico, para averiguar o desenvolvimento das crianças, e que utilizam, para isso, uma metodologia lúdica.

[..] Geralmente fazemos um diagnóstico nas turmas de 5 anos para verificarmos o nível em que estão indo para o 1º ano. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Também, durante o acompanhamento pedagógico nas escolas, a gente faz tipo um diagnóstico das crianças de forma lúdica, para ver como está o desenvolvimento da criança como um todo. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Faço também o monitoramento de atividades, de resultados também, por que a gente trabalha com diagnóstico do infantil 5. A gente faz o diagnóstico de uma forma bem lúdica, não usamos provinha não, não é isso. É muito lúdica a forma que fazemos. Eu faço a partir de contação de história, uso material concreto, né. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Cientes de que a avaliação das crianças deve ocorrer mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção (BRASIL, 1996), e de que o acompanhamento e registros de suas aprendizagens deve ser realizado a partir da trajetória de cada criança e de todo o grupo, identificando-se, nessa trajetória, suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens realizados pelos professores e pelas próprias crianças em diferentes momentos por meio de relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, entre outras ferramentas (BRASIL, 2017), é pertinente questionar a necessidade ou objetivo da realização de tais diagnósticos nas turmas de cinco anos, conforme citado pelos formadores. De acordo com a BNCC, utilizando-se do acompanhamento e registro processual das crianças, é possível evidenciar a progressão ocorrida durante um determinado período observado sem que haja a intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Desse modo, a avaliação na Educação

Infantil, além de evidenciar os progressos conquistados pelas crianças, teria a função de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Outros questionamentos emergem diante do exposto: como os professores veem a realização desse diagnóstico realizado pelos formadores? Há coerência entre essa prática e o discurso sobre a função da avaliação da Educação Infantil, temática já debatida nas formações? Como isso reverbera na prática dos professores junto às crianças? Essas são questões que precisam ser pensadas.

As atribuições expostas pelos formadores relativas à elaboração de materiais pré-definidos (estruturados) a serem aplicados no trabalho realizado com as crianças, mesmo que somente como sugestão, e a avaliação das crianças através de um “diagnóstico de uma forma bem lúdica” remetem a uma dissonância entre as orientações dadas por meio das formações do programa e a prática realizada pelos formadores nos municípios em que atuam.

3.4.2 Conhecimento a respeito da política de formação proposta pelo MAIS PAIC – Eixo de Educação Infantil

Nesta seção, foram agrupados os registros e análises referentes às concepções e percepções dos formadores municipais referentes ao Programa MAIS PAIC, seus objetivos e a política de formação dos professores proposta pelo referido programa.

No que se refere ao sentido político, a visão que os entrevistados demonstraram ter a respeito do programa MAIS PAIC é muito positiva e foi sistematizada no quadro 6.

Quadro 6 - Visão dos formadores em relação ao Programa MAIS PAIC

Formadores	Visão Em Relação Ao Programa Mais Paic
FE3, FE8, FE9, FE10	Contribuído para a formação dos professores.
FE3, FE5, FE6, FE10	Ampliado a visão de criança e Educação Infantil.
FE1, FE2, FE3, FE4, FE5, FE6, FE8, FE10	Embasado o trabalho que é realizado nas instituições de Educação Infantil.
FE1, FE2, FE4, FE10	Ampliado e atualizado o conhecimento dos profissionais que participam do processo de formação.
FE8, FE9, FE10	Possibilitado a formação dos professores e acompanhamento das práticas de forma mais sistematizada.
FE3, FE10	Transformado a prática dos professores.
FE3, FE7, FE6, FE9, FE10	Melhorado a educação, a aprendizagem das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essa visão positiva dos entrevistados, sintetizada no quadro 6, sinaliza que, na percepção dos formadores, o MAIS PAIC tem contribuído para a formação dos profissionais da educação que dele participam, de modo especial dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da educação oferecida às crianças. Percepção expressa de forma clara nos relatos:

Acredito que o programa MAIS PAIC veio para fomentar a prática do professor com as crianças, porque traz essa abertura para o novo, formação continuada. [...] Com o programa MAIS PAIC, a escola em si tomou consciência das crianças estarem aprendendo na idade certa, de ter a criança ativa do processo de aprendizagem, ter um professor pesquisador, mediador, mais preocupado com sua ação em sala. [...] o programa fomentou a valorização e formação do professor, a gente já percebe que a educação está melhorando. [...] Eu vejo que o programa fortalece a prática dos professores. E fortalecendo a prática do professor, o que a gente vê é o protagonismo das crianças acontecendo. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

[...] O programa MAIS PAIC para Educação Infantil tem nos dado suporte, uma dimensão muito boa de conhecimento. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

O programa veio como uma forma de fortalecer e valorizar o trabalho que vem sendo feito nas escolas em relação às nossas crianças. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

[...] Para mim é muito importante, porque tem esse acompanhamento aos professores, tem a formação que é necessária. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Eu gosto muito do programa. A gente percebe o antes do MAIS PAIC e o depois do MAIS PAIC. Eu acho que ele é um divisor de águas, né. Veio e contribuiu muito, principalmente, com a formação dos professores. Tem essa preocupação da gente fazer a formação e acompanhamento de forma mais sistematizada. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

[...] O PAIC trouxe um olhar diferenciado para a criança e veio dizer para o professor, né, vamos juntos, vamos mudar a sua prática, transformar. O MAIS

PAIC trouxe esse olhar para o aprender. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Segundo Gusmão e Ribeiro (2011), quando o estado do Ceará inseriu o Eixo de Educação Infantil no programa, reconhecia a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica indispensável para a formação das crianças, além da contribuição dessa etapa no desenvolvimento e progressão das etapas posteriores. Dessa forma, o eixo visava contribuir para a promoção da qualidade do atendimento oferecido às crianças e suas famílias nas instituições de Educação Infantil, colaborando no processo de implantação e implementação das propostas pedagógicas e programas de formação continuada de professores da Educação Infantil dos municípios partícipes.

Quando indagados sobre seu conhecimento a respeito dos objetivos propostos pelo Programa, os entrevistados apresentaram aparentemente receio em responder o questionamento, mas, entre as falas, foi possível registrar como objetivos do programa, segundo os formadores municipais: dar suporte e alinhar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental (EF2); melhorar, garantir e assegurar a aprendizagem das crianças na idade certa (FE3, FE7); oferecer aos municípios cearenses a formação continuada de todos os professores das redes municipais de ensino (FE3, FE7); valorizar a Educação Infantil como base das etapas posteriores (FE6, FE10); fortalecer as práticas, trazer inovações, possibilitar a ação/reflexão (FE10); promover a qualidade no atendimento às crianças (FE5).

Quando comparamos a visão dos formadores a respeito do Programa MAIS PAIC com os objetivos propostos pelo próprio programa para o Eixo de Educação Infantil, percebe-se que há uma intrínseca relação entre os objetivos e o que de fato os formadores acreditam que o programa tem efetivado na prática.

Em 2015, quando o programa passou a denominar-se MAIS PAIC, o estado do Ceará ampliou o objetivo geral do programa, expondo claramente que sua finalidade era apoiar, técnica e financeiramente, os municípios no sentido de ampliar as oportunidades de desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino do estado até os sete anos de idade (2º ano do ensino fundamental) além de apoiar a aprendizagem dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem preparados (CEARÁ, 2015).

Em relação ao desenvolvimento do programa nos municípios, dos dez entrevistados, sete focaram suas respostas no processo de formação. O quadro 7 sintetiza as percepções acerca

dessa questão.

Quadro 7 - Percepções relativas ao desenvolvimento do programa nos municípios

(continua)

Percepções	Posição dos Formadores
<p>Há municípios que seguem as orientações do programa, mas fazem as adaptações necessárias de acordo com a realidade e necessidades do município e dos professores.</p>	<p>A gente tenta seguir as orientações, não dá para seguir tudo, porque o município tem suas características próprias e tem algumas coisas que a gente bota, vamos dizer, a nossa cara, mas a gente tenta seguir de modo geral. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).</p> <p>A gente busca adaptar para a nossa realidade, que acredito que seja o que eles querem, né. A gente sabe que cada município tem a sua realidade. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).</p> <p>Utilizamos muitas coisas que vem, mas a gente também agrega muita coisa que a gente quer trabalhar no nosso professor. Porque o que é trabalhado vem para o estado inteiro e cada município tem as suas particularidades, a gente sabe o que os professores precisam, não é verdade? Porque, com os acompanhamentos, a gente percebe em que eles estão mais frágeis e, em cima disso, a gente também acrescenta nas nossas formações. A gente utiliza o que vem do PAIC, mas a gente também agrega outras situações que julgamos necessário para os nossos professores. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p>
<p>As formações melhoraram a atuação dos professores, suas práticas e, conseqüentemente, a educação oferecida às crianças.</p>	<p>Eu vejo que a Educação do município melhorou muito. Já é possível a gente perceber nas formações, os professores mais responsáveis com novas reflexões, dando exemplos claros que relacionam a teoria com a prática. Parece algo simples diante de tudo que ainda pode ser melhorado, mas já é um avanço. (...) A formação ofertada pelo MAIS PAIC contribui muito na melhoria da prática do professor. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p>
<p>Já é perceptível o amadurecimento profissional dos professores a partir das formações;</p>	<p>Tenho percebido o amadurecimento profissional e o fortalecimento das professoras diante das formações recebidas e diante do próprio pacto que o programa MAIS PAIC ocasiona e fortalece. Percebo também as professoras mais dispostas a estar pesquisando, questionando. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p>
<p>As formações regionais contribuem para o desenvolvimento do trabalho do formador</p>	<p>Ele atinge realmente o formador, preparando-o com todo conhecimento: as concepções que a gente tem que ter de Educação Infantil, de infância. Toda a construção do nosso trabalho, vem sendo direcionado pelo MAIS PAIC por meio das formações que foram muito boas. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).</p>
<p>As formações têm valorizado os professores de Educação Infantil e enriquecido sua formação;</p>	<p>Antigamente, os professores de Educação Infantil podia ser qualquer um. Hoje em dia a gente tem a preocupação de que realmente seja um profissional que goste do que faça, que seja lúdico, que goste do diferente, que tenha conhecimento. A Educação Infantil era desvalorizada. Com as formações isso foi mudando. Eu lembro que em 2017, primeiro ano que trabalhei na SME, eles tiravam a gente da função por qualquer coisa, eles achavam que os técnicos da Educação Infantil não precisavam se</p>

Quadro 7 - Percepções relativas ao desenvolvimento do programa nos municípios

(conclusão)

Percepções	Posição dos Formadores
As formações têm valorizado os professores de Educação Infantil e enriquecido sua formação;	preocupar com muita coisa, o foco era mais o 2º, 5º e 9º. Hoje, as coisas têm mudado. Eles estão valorizando, eles já percebem que a base é a Educação Infantil. Há uma preocupação maior com a primeira infância. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).
As formações contribuíram para a efetivação da sistemática de acompanhamento às instituições e aos professores.	A formação é muito importante, há todo um processo de acompanhamento, a gente faz a formação depois vai até a escola para ver se as coisas estão sendo colocadas em prática. Para mim, no município, o programa se desenvolve muito bem, é muito positivo. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Percebe-se nas falas dos formadores a repercussão e relevância que as formações têm tido nos municípios. Quando questionados sobre as contribuições do Programa MAIS PAIC para a formação dos professores de Educação Infantil, as falas dão destaque a quatro aspectos: melhoria da prática dos professores (FE2, FE3, FE7, FE10); ampliação das especificidades da Educação Infantil (FE3, FE7, FE10); consolidação da visão de criança como protagonista, estando no centro do planejamento (FE7, FE10); e formação embasada na ação e na reflexão do professor, visão de professor reflexivo (FE10). Aspectos que se revelam de forma clara nas falas dos formadores FE7 e FE10:

O programa MAIS PAIC tem contribuído sim com a formação continuada dos professores, principalmente, da Educação Infantil. De forma a ajudá-los a conhecer a criança como centro do planejamento, como protagonista, como sendo autora das suas vivências e experiências. E como eu tenho observado isso? Através das observações que fazemos in loco, né, a gente vê que realmente está funcionando, que os professores estão tentando levar para a prática, para a sala de aula, para o chão da sala de aula o que é repassado nas formações. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

No eixo de Educação Infantil o programa trouxe o foco do olhar na ação, no fazer, no currículo. Um currículo diferenciado que veio para atender uma demanda, uma criança que está aí. Ele trouxe uma nova visão, de um professor reflexivo. O professor precisa se adequar, trabalhar com as diversas habilidades e competências desses alunos. Então, na Educação Infantil, a criança passa a ser o foco no nosso planejamento. (...) Ele nos ajudou a nos debruçar nos documentos orientadores, diretrizes, BNCC, DCRC, Ele também trouxe formação continuada, formação que veio nos fortalecer com suas temáticas. (...) O programa fortaleceu as práticas, trouxe inovação, nos possibilita a pensar na ação do professor. (FE10. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Esses aspectos revelados pelos formadores corroboram com os objetivos da rede de formação continuada e em serviço promovida por meio do programa que, no eixo de Educação

Infantil, tem buscado realizar um processo de formação que oportunize momentos de estudo e de reflexão de temáticas relacionadas ao desenvolvimento infantil, para subsidiar e orientar os formadores regionais. Caberá aos formadores regionais, por sua vez, a formação dos formadores Municipais, coordenadores pedagógicos, gestores, professores e demais profissionais da Educação Infantil, contribuindo, dessa forma, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho profissional, ampliando o nível de conhecimento e de competência técnica desses referidos profissionais e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento e o bem-estar dos bebês, das crianças e das famílias dos municípios cearenses (CEARÁ, 2019c).

Assim, quando indagados se as formações atendem aos objetivos propostos pelo programa, cinco dos entrevistados afirmaram que os objetivos propostos estão sendo atendidos, e expuseram as seguintes justificativas: percepção da ampliação do nível de conhecimento dos professores a respeito das especificidades da Educação Infantil (FE3, FE5); as formações têm oportunizado práticas que têm atendido aos princípios da ludicidade, significatividade e continuidade (FE3); mudança de postura dos professores (FE7); aplicabilidade dos documentos orientadores na prática (FE5, FE6, FE10); elaboração de propostas pedagógicas fundamentadas nos documentos orientadores e que se adequam às realidades locais (FE10). Outros cinco formadores não se colocaram contrários à obtenção dos objetivos, mas não foram claros em suas respostas.

Em relação às formações regionais atenderem as expectativas das SMEs, os formadores demonstraram certo grau de satisfação e expuseram:

Comparando com os anos anteriores, a gente conversando entre nós, nós dizíamos que melhorou muito ano passado. Final de 2018, 2019, o eixo da Educação Infantil foi melhorado muito, não sei se foi na SEDUC, se foi na CREDE, só sei que o olhar para a Educação Infantil, 2019 melhorou muito. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Para mim contribuiu muito. Principalmente agora, depois que entrou outra formadora, no ano de 2019 que contribuiu mais ainda, porque parecia que o formador sabia o que a gente queria, focando realmente naqueles pontos que a gente estava necessitando. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

As formações regionais são bem importantes, pois ampliam os conhecimentos dos formadores de forma bastante positiva, traz temáticas bem relevantes para a prática na educação infantil. Mas, eu acredito ainda que precisa ser mais fortalecido, no sentido de direcionar melhor às necessidades de cada município. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

A proposta de formação tem atendido às nossas expectativas, a capacidade dos

formadores, a forma como vem sendo trabalhado e dinamizado essas formações, e também, as temáticas têm vindo de encontro com a nossa realidade e com nossas necessidades. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

Assim, ano passado eu achei bem melhor. Porque a primeira que eu fui eu tive uma decepção, a gente que é formador, vai cheio de expectativa, acha que vai ser diferente, que vai trazer muitas ideias. Acredito que o formador não basta ter doutorado, tem que ter tido experiência na Educação infantil, pisado no chão da creche e da pré-escola. Ter tido uma experiência prática para poder fazer essas relações de teoria e prática. Mas no ano passado, a gente se surpreendeu muito, ajudou demais, atendendo as expectativas. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

As formações regionais têm atendido sim as expectativas, as nossas necessidades e vemos isto na palavra de cada formador quando nós estamos reunidos e fazemos as avaliações. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Todas não. Por isso que a gente agrega. Entende? Algumas a gente dá uma pincelada e acrescenta outras que a gente ver que está precisando mais, de acordo com o acompanhamento que a gente faz. Assim, a gente acrescenta, modifica, acaba fazendo as adequações locais de acordo com a necessidade. Mas o programa ajuda também em muitos aspectos. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Antes do MAIS PAIC, era trabalhado temáticas soltas, sem acompanhamento, e o professor fazia do seu jeito. Com o MAIS PAIC, não. Tem todo um processo: formação, acompanhamento, feedback, estar junto, está próximo ao professor, dando esse suporte. O programa deu essa resposta aos municípios, suprimindo todas as nossas expectativas, porque ele trouxe esse olhar diferenciado para as nossas ações. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

É perceptível na fala de quatro dos formadores (FE1, FE2, FE5, FE6) que a mudança na estrutura das formações regionais, ocasionadas pela centralização das formações na CREDE a que os municípios pertencem, antes realizadas em polos que reuniam municípios de várias CREDEs, melhor atendeu as expectativas das SMEs, no sentido de ir ao encontro às especificidades dos municípios da regional, havendo melhoria no atendimento às necessidades dos municípios e na qualificação das formações. Um dos formadores ressalta a contribuição das formações regionais no sentido de ampliarem os conhecimentos dos formadores e trazerem reflexões relevantes para a prática na Educação Infantil (FE3). Outro sinaliza a importância da sistematização das ações no processo de formação e o direcionamento dado às formações nos municípios (FE10). Outros dois ressaltam que, apesar das formações contribuírem muito, a SME faz suas adaptações, levando em consideração a realidade e as necessidades dos municípios (FE9, FE3). Contrapondo-se ao exposto por FE9 e FE3, três dos formadores relatam

que as formações regionais têm vindo de encontro com a realidade e necessidades dos municípios (FE2, FE5, FE7).

Diante do exposto, é importante ressaltar que a partir da análise das avaliações realizadas pelos formadores municipais, participantes das formações regionais, detectou-se, em 2018, que as formações envolvendo diferentes CREDEs e municípios em um mesmo polo, com formadores que não realizavam o acompanhamento *in loco* nas secretarias municipais, não estavam atendendo às especificidades dos municípios. A partir desta constatação, em 2019, houve uma mudança na estrutura das formações. Os formadores regionais seriam selecionados em cada CREDE, atendendo, a partir de então, o público dos formadores/técnicos municipais de cada regional, considerando assim as especificidades dos municípios partícipes. Com esta nova configuração, depois de passar por seleção, o formador regional passa a compor a equipe da CECOM nas CREDES com a função, também, de acompanhar o processo de formação junto aos formadores municipais e elaborar estratégias de intervenção pedagógica com as equipes técnicas da SEDUC/CREDE/SME, sempre que necessário.

Conforme pudemos perceber em alguns dos depoimentos dos entrevistados e por meio da análise das avaliações escritas, realizadas pelos formadores nas quatro formações realizadas em 2019, essa nova formatação vem atendendo com mais qualidade às expectativas dos formadores e das Secretarias Municipais de Educação.

Segundo os formadores, as formações regionais contribuem significativamente para a formação do formador e para o planejamento e execução das formações municipais. Dois deles destacaram que a mudança na estruturação das formações contribuiu muito para a melhoria desses aspectos. Uma vez que o formador regional, por conhecer a realidade dos municípios e realizar o acompanhamento *in loco*, consegue trazer para a pauta das formações elementos que vão ao encontro das necessidades e realidades dos municípios. Consegue, também, aliar teoria e prática a partir de situações mais significativas, relacionadas a vivências que fazem parte do contexto da regional ou mesmo municipal.

Vale destacar, ainda, que as formações municipais não podem nem devem ser réplicas das formações regionais. Cada município tem um contexto sociopolítico e econômico diferente, tem suas especificidades tanto do que diz respeito ao quadro de profissionais que trabalham na educação quanto ao tipo de clientela que atende na estrutura física de suas instituições, entre tantos outros fatores que fazem daquela comunidade educativa única. Como pudemos perceber em diversos relatos dos formadores, as formações municipais precisam fazer as adaptações necessárias para atender as especificidades de seus professores, gestores e

crianças.

Nesse sentido, Freire (1997) colabora quando defende que é preciso lutar contra e recusar “pacotes prontos” a serem seguidos que nos colocam em uma posição apassivadora, sem liberdade para criar, contendo nossa autonomia.

Imbernón (2009), assim como Freire (1997), nos alerta contra as formações do tipo padrão em um modelo de treinamento, onde o formador, “o expert solucionador de problemas”, seleciona todas as atividades com o intuito de que os professores reproduzam comportamentos e técnicas na sala de aula, tendo como objetivo dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Se contrariando essa visão, entretanto, for realizado um trabalho compartilhado em uma formação que se processa no território, no contexto de trabalho, de forma descentralizada, em um clima harmonioso de trabalho, com tomada de decisões coletivas, partindo-se das necessidades reais dos docentes e das situações problemáticas contextuais, estaremos criando as condições necessárias para que aprendam e inovem (IMBERNÓN, 2016).

Em relação às contribuições dadas pelas formações regionais à formação do formador municipal, tem-se os relatos:

As formações regionais contribuem para a formação do formador. Mas, tanto o formador quanto o professor precisa buscar mais, só as formações não são suficientes. [...] ali é o pontapé, acendeu as luzes, né. Eu preciso ir atrás de mais. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Em relação a formação do formador tem contribuído bastante, principalmente, no meu caso que tenho pouco tempo de educação infantil, que tinha pouco conhecimento [...].(FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

As formações regionais contribuem na formação dos formadores municipais no sentido de fortalecer o conhecimento, de trazer uma abordagem mais específica para educação infantil, as formações são bem claras e tudo isso vai ampliando o conhecimento do formador e, conseqüentemente, uma mudança de postura, melhor reflexão da teoria com a prática e como consequência, uma melhor preparação do formador. Se o formador tem maior conhecimento teórico e prático dos assuntos que foram abordados ele consegue transmitir com maior autonomia com maior segurança nas formações municipais. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Esses estudos que a gente tem dentro da Formação Regional, abre um leque de direcionamentos para que a gente possa dar as nossas formações fundamentadas em algumas concepções e dentro dessa documentação que o estado fornece, é a partir daí que a gente faz toda nossa linha de trabalho. (FE4. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Bem, a formação tem contribuído muito para que eu, enquanto formador, possa aperfeiçoar a minha prática profissional assim como para meu desenvolvimento pessoal. Ajuda na forma como eu vou repassar a formação para os meus professores. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

Foi muito bom, eu cresci bastante e os fatores que me levaram a esse crescimento

foram as formações que me ajudaram muito nesse crescimento. Me ajudou com orientações, a repassar a formação, os materiais que são dados que são muito bons, vídeos. Tudo é de grande valia pra gente. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Isso é a melhor parte, a gente também faz muitas reflexões, junção da prática com a teoria, os questionamentos que são feitos para gente também refletir como formador. Eu gosto bastante. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

O formador tem ali, através da reflexão, a oportunidade de pensar a sua própria prática, de como tem feito para as coisas acontecerem, repense também de como vai estar levando isso para o professor, como vamos alinhar à proposta do município, às nossas ações, nos documentos municipais. E tudo isso voltado para a criança que é o nosso foco e o professor que é o mediador do processo ensino-aprendizagem. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

As exposições dos formadores a respeito de como as formações regionais contribuem para sua formação e atuação profissional enquanto formador certificam o objetivo proposto para a rede de formação realizada por meio de programa MAIS PAIC, já exposto anteriormente, que é oportunizar momentos de estudo e de reflexão de temáticas relacionadas ao desenvolvimento infantil, para subsidiar e orientar os formadores municipais a fim de que estes realizem as formações com os demais atores municipais: gestores e professores.

Verifica-se, a partir das exposições que há, além da ampliação e aprofundamento dos conhecimentos específicos relativos à educação infantil, o cuidado de alinhar teoria e prática, de pensar sobre o exercício de sua profissionalidade, o ser formador de professores, elementos essenciais para pensar a própria prática.

Nesse sentido, Ambrosetti e Calil (2016) esclarecem que a tarefa do formador não pode se confundir com a de um professor que tem a clássica tarefa de ensinar um saber. O formador deve assumir o papel de organizador de situações de aprendizagem, estabelecendo e implementando procedimentos que contribuam para a aprendizagem do sujeito envolvido. Assim, as ações não têm como foco os saberes, mas os sujeitos em formação, o contexto no qual eles estão inseridos e as situações reais de trabalho.

No que concerne às contribuições das formações regionais às formações municipais, um dos formadores, FE10, conseguiu reunir alguns elementos que sintetiza a fala da maioria dos entrevistados.

As formações regionais pensam no todo, pensa nos municípios, mas cada município tem sua realidade. As formações trazem muitas coisas interessantes, muita coisa que a gente aproveita, aproveitamos tudo, fazendo, é claro, as adaptações à nossa realidade. A formação traz esse novo desenho de prática, de ação, de currículo. A gente recebe a formação, a gente amplia os nossos conhecimentos, pensa e repensa, discute junto com os outros

formadores, né, discute a nossa realidade, partilha as nossas experiências e o melhor de tudo é que ali mesmo na formação a gente já vai alinhando, vendo o que a gente pode estar levando de bom para nossos professores. Não é uma coisa que a formação regional vem e joga, é conversado, é pensado, é refletido pra junto a gente adequar a uma realidade. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Os demais formadores, assim como FE10, destacaram que as formações regionais têm contribuído no sentido de: ampliar e fortalecer os conhecimentos a respeito das especificidades da Educação Infantil (FE2, FE3, FE4); possibilitar a relação teoria e prática, o que contribui significativamente para a formação e atuação do formador (FE3, FE9); aperfeiçoar a prática profissional e desenvolvimento pessoal do formador (FE5, FE6); oportunizar a reflexão sobre sua prática enquanto formador (FE9, FE1); oferecer suporte metodológico (FE7); possibilitar a partilha de experiências e a reflexão coletiva, identificando as especificidades de cada realidade; além de fomentar o desejo de aprender e a busca pelo conhecimento (FE1, FE4).

Mais uma vez, foi destaque na fala de dois formadores (FE8, FE9) que nem sempre as formações regionais ofereceriam o suporte que atualmente oferece. Houve uma mudança significativa a partir da divisão por regional, reunindo apenas os municípios sob jurisdição da CREDE, e tendo um formador que mantém uma proximidade e realiza o acompanhamento dos municípios.

Para mim é perfeita. Como eu disse, né, claro que tem formadores que a gente saia se perguntando “Meu Deus o que foi que eu vim fazer aqui? Agora a gente tem um formador que conhece a nossa realidade” (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

É assim, a gente teve muitos formadores nessa trajetória. Tem alguns que eram um pouco mais tipo teórico, mas tem outros que já conseguiram fazer esse paralelo entre teoria e prática. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Imbernón (2009) traz contribuições nesse sentido quando argumenta que uma das alternativas de substituição a formações tipo padrão, ministradas e gerenciadas por “expert acadêmicos”, é adotar um perfil de formação que se aproxime às situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, à prática das instituições educativas. De acordo com esses e outros relatos anteriormente expostos, havia um anseio dos formadores por uma formação que viesse ao encontro de suas reais necessidades.

Barroso (2003), assim como Imbernón (2009), certifica que a formação centrada no contexto de trabalho é ferramenta estratégica para a mudança e deve ser concebida como

instrumento político de modernização das instituições, devendo consentir que os profissionais desfrutem de um conhecimento aprofundado e concreto sobre seu próprio trabalho e sobre a instituição em que atuam, diagnostiquem seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e adotar soluções possíveis.

Ao serem indagados a respeito das temáticas trabalhadas nas formações regionais e se elas atendem as necessidades apresentadas no município, quatro dos formadores afirmam que as temáticas atendem em parte às expectativas e necessidades do município e que, por isso, fazem adequações à realidade e necessidade local, uma vez que cada município apresenta suas especificidades (FE2, FE3, FE4, FE9). Três deles declararam que as temáticas são ricas e que se adequam às necessidades locais (FE5, FE6, FE7). Tais aspectos podem ser vistos claramente nos trechos das falas a seguir:

As temáticas vieram bem de encontro às nossas necessidades, mas muitas delas tivemos que adequar no município, pois como sabemos cada município tem a sua realidade, cada localidade tem sua realidade, então, tentamos adequar da melhor forma. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

Eu considero que as contribuições, né, que as formações regionais nos oferecem são as temáticas e a própria dinâmica de como nos é repassada, pois podemos aplicar no município. Eu considero que as temáticas trabalhadas nas formações regionais são muito ricas, de muita importância e elas se adequam as nossas necessidades locais. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

André (2016), Imbernón (2009, 2010, 2016), Formosinho e Oliveira (2018), Freire (1997), Nóvoa (2019) e Tardif (2014) alertam sobre essa necessidade de se construir ambientes de formação que estejam diretamente ligados ao contexto de trabalho. Os autores comungam da mesma opinião: não se pode separar a formação do contexto de trabalho, a escola deve ser o território profícuo da formação continuada e os docentes, os sujeitos ativos e protagonistas de tal formação. Para tanto, defendem que a formação deveria promover a reflexão e a troca de experiências, superando propostas de cursos padronizados, sobre temas diversificados, com modelos a serem seguidos, sendo então uma formação que possa gerar verdadeiros projetos de intervenção nos contextos de trabalho, que traga mudanças tanto individuais quanto coletivas.

Nesse sentido, um dos formadores ressalta que as formações regionais têm oportunizado a discussão a respeito da escolha das temáticas, o que colabora para que estas estejam indo ao encontro das necessidades dos municípios.

As temáticas elas não foram selecionadas somente pela SEDUC, CREDE ou pelos formadores regionais. Dentro dos grupos, junto com os formadores, a gente foi sugerindo temas de acordo com as nossas realidades. As temáticas surgiram de discussões, é como se fosse um projeto que parte de uma realidade. As temáticas não são repassadas pela SEDUC, depois pelo Formador e chegando até o professor da mesma forma. Não, elas foram conversadas, discutidas, foi sugerida, sendo pensada para uma realidade local. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Imbernón (2012) denomina esse tipo de formação como uma "formação desde dentro", efetivada no contexto escolar, onde ocorrem as situações problemáticas, contrária ao enfoque das formações centradas nas atividades da sala de aula que concebe o professor como um aplicador de técnicas. Uma formação focada no desenvolvimento de profissionais reflexivos e críticos, capazes de processar as informações a partir da análise e reflexão crítica, capazes de decidir racionalmente, de avaliar os processos e reformular projetos em seu contexto e com seus colegas.

Ainda em relação ao atendimento às expectativas dos formadores municipais relativas às temáticas, um dos formadores (FE6) ressalta que sente dificuldade de trabalhá-las devido à redução de carga horária, uma vez que na etapa regional é realizada em 16h e na municipal em 4h. Tal aspecto merece atenção. Uma redução de 75% da carga horária demanda uma síntese enorme, um retalhamento da abordagem que foi feita e, conseqüentemente, uma limitação na forma como a temática foi trabalhada, no aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, na contenção do tempo disponível para as reflexões, troca de experiências, práticas que favorecem a relação teoria e prática.

A dimensão da carga horária destinada às formações regionais, citada por FE6, também foi abordada em um dos questionamentos desse eixo e foi unânime entre os formadores que tem sido suficiente, ao contrário da formação na etapa municipal, fato já constatado por FE6 em questionamento anterior. Quatro dos formadores relataram que essa redução de 16h para 4h acaba interferindo, não havendo tempo hábil para aprofundar as temáticas e dificultando a exploração das relações entre teoria e prática, além de impossibilitar a abertura de mais espaços para o professor falar, colocar suas experiências, angústias (FE2, FE4, FE5, FE8). Um dos formadores expôs que, além de ser suficiente, a carga horária das formações regionais é bem distribuída, há otimização do tempo, havendo oportunidade para estudo, discussões/reflexões, socialização das experiências, abertura para expor as angústias, fragilidades, avaliar o que foi bom e o que precisa ser melhorado (SI1). Relatos que confirmam o que já havia sido observado através das avaliações realizadas nas formações regionais: há um alto nível de satisfação em

relação à carga horária das formações regionais e uma certa insatisfação em relação à carga horária na etapa municipal, situação claramente expressa nas falas de seis dos dez formadores.

Bom, nós realizamos com carga horária de 04 (quatro) horas. (...) A SME bem que tentou fazer de 8h, só que a gente tem um pequeno detalhe no município, que é a dificuldade de transporte, pois se utiliza transporte de horário. Não tem transporte da zona rural para a sede do município à tarde. Então, quando dava geralmente 11h30, o pessoal que era da zona rural e dependiam de carro de horário começavam a pedir para ir embora. E a SME não tem como mandar deixar todos os professores. Por que nosso grupo é um grupo grande de 40 a 48 professores. Até tentamos fazer com 8h horas, mas, depois que alguns saiam, ficavam 20 ou 23. O que inviabilizou a continuação. Eles gostam muito da formação. Acredito que atenda as expectativas, mas, se fosse de 8h ou 16h, seria bem melhor. Sei que ainda há necessidade da autoformação do professor. Precisam conscientizar-se disso que só a formação dada pela gente não é suficiente, que eles precisam se aprofundar. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Na etapa municipal a carga horária não é suficiente, daí o motivo da gente fazer as tutorias personalizadas. E, também de fazer um mês formação e um mês a frente uma oficina, de quatro horas ambas. Porque a gente sabe que não é suficiente, mas a gente sabe também da carência das escolas em relação a saída dos professores para virem para a formação. Acredito que é por isso, que temos as tutorias para a gente estar mais próximos deles, né, acompanhando a rotina, o planejamento, observando o professor dando a sua aula e depois dando o feedback. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

A carga horária regional tem uma dimensão maior, só que no nosso município a gente tem uma carga horária diferenciada, então a gente não consegue fazer por exemplo dois dias como na formação regional, só é 4h. Então, a gente tem que enxugar muito. Isso é uma disparidade em relação a carga horária e, devido a isso, a gente acaba não estudando com profundidade aquilo que é necessário que o professor entenda sobre o assunto. A gente não tem esse tempo. A questão do tempo nas formações ainda é muito restrito e esse tempo consome muitas outras informações que a gente tem que passar de acordo com as necessidades. E a gente acaba não discutindo com maior profundidade esses conhecimentos que os professores tanto precisam. Eu acho que deveria ter um tempo maior. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

No nosso município a formação tem sido feita em 4h, mas eu acho que não é suficiente. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

A carga horária da formação regional que é de sessesesseis, eu acho que é suficiente. Mas a nossa do município, não. Quatro horas não é suficiente. O ideal é que fosse no mínimo as oito horas. Porque fica tudo atropelado, porque a gente quer estudar, refletir, relacionar a teoria à prática, trabalhar o lúdico e quatro horas é muito pouco. A gente tem dificuldade de tempo para abrir mais espaços para o professor falar, colocar suas experiências, angústias. Mas o tempo é muito corrido. A gente faz mais isso, nas visitas, nas conversas com feedback daquilo que foi observado. Antigamente, já teve formação de 8h, mas agora tem muita dificuldade com transporte, porque muitos são da zona rural, de alimentação. Porque pra ser de 8h tinha que oferecer almoço. Nessas

4h horas o que a gente dá é o lanche. Os professores pagam passagem pra vir. Às vezes, chegam atrasados, saem mais cedo. É complicado. Pra ser de oito horas o município teria que disponibilizar o almoço e transporte, porque à tarde não tem carro de horário. É realmente complicado. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

As nossas formações são de 4h por causa da logística do nosso município. Há dificuldades em relação a logística de transporte e alimentação. Mas não considero suficiente, o ideal seria 8h. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Como se pode observar por meio dos relatos, a maioria dos formadores acredita que a carga horária de quatro horas a cada bimestre é insuficiente, sendo necessário o mínimo de oito horas como recomendado pelas diretrizes do programa. É importante registrar que o programa traz orientações acerca das formações em cada uma das etapas, mas os municípios têm autonomia para fazer as modificações de acordo com suas necessidades e especificidades. De acordo com as informações expostas, essa redução de carga horária está diretamente ligada a questões financeiras, uma vez que a logística de transporte e alimentação necessita de recursos.

O formador FE6 destaca, em sua fala, outro aspecto que também chama atenção. Segundo ele, “procura repassar da melhor maneira possível para os nossos professores, assim como a gente recebeu”, e acrescenta:

[...] Tudo que a gente recebia, a gente tentava passar quase igual, né, pra poder não ficar diferente, pra que os professores saibam também o que é importante para eles aprenderem. Tem formador que assiste a formação, mas quando chega no município não repassa. A gente aqui repassa. É claro que é difícil transformar 16h em 4h, porque aqui são 4h a carga horária da formação, mas a gente ver o que é mais importante e o que vai de encontro as necessidades dos professores e trabalha na formação. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Apesar de o formador citar no final na sua fala que tenta trabalhar o que é mais importante e que vai ao encontro das necessidades dos professores, o início de seu relato nos remete a um tipo de formação transmissora, em que os professores assumem uma posição passiva, e os formadores, meros técnicos que, segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005), apenas fazem o que outros, fora do contexto da prática, desejam que eles façam em uma trajetória que vem “de cima para baixo”.

Imbernón (2010, p. 39) evidencia que “há muita formação e pouca mudança”, e justifica essa realidade justamente porque ainda há políticas de formação e formadores que executam com primazia e contento uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria

descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais.

André (2016) colabora nesse seguimento quando defende um processo formativo no qual o professor tenha espaço e tempo para refletir criticamente sobre sua prática, analisar seus objetivos, suas ações e seus resultados positivos, identificando o que ainda pode ser melhorado para que todos os seus alunos aprendam. A autora ressalta que, mais do que refletir, é necessário refletir criticamente, o que significa debruçar-se sobre seu próprio trabalho a fim de compreender o que está sendo feito, analisar o que está bom, verificar os acertos e as mudanças necessárias para a obtenção de melhores resultados. Segundo ela, isso tudo implica planejar e rever as ações em práticas de reflexão coletivas, compartilhadas e, fundamentadas nessas análises, realizar as mudanças que se fazem necessárias para que o trabalho seja mais efetivo. Uma formação que, como descrita pela autora, requer tempo e espaço para se processar, aspecto evidenciado pelos relatos dos formadores que expressam a necessidade de um tempo maior para que as reflexões, debates e as trocas entre os pares aconteçam com maior profundidade, visto que a redução de carga horária limita as discussões com foco nos problemas individuais e coletivos.

3.4.3 O contexto e o processo de formação

Nesta seção, foram agrupados os registros e análises que revelam como as ações do Eixo de Educação Infantil têm se efetivado no contexto de formação dos municípios.

O processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil tem como estrutura basilar o programa MAIS PAIC por meio do Eixo de Educação Infantil, mas cada município apresenta especificidades no que diz respeito ao processo de formação continuada de seus profissionais.

Dois municípios realizam formações mensais, intercalando as formações do Programa MAIS PAIC, conforme as formações regionais, com oficinas que são realizadas a partir das necessidades colhidas nos acompanhamentos às escolas e observações das práticas dos professores (FE1, FE2, FE8). Um destes municípios denominou esse acompanhamento de Tutoria Personalizada e descreve esse processo da seguinte forma:

Bom, nós realizamos as formações com carga horária de 04 (quatro) horas. Sendo que num mês a gente faz as formações e no outro as oficinas, além das visitas de tutoria pedagógica, que não deixa de ser uma formação também, só que fica com um grupo menor. As formações nós fazemos com todos os

professores, geralmente fazemos em 4 dias. Num dia vem os agentes II, que a gente chama os professores complementares da creche e da pré-escola, outro dia vem só os professores titulares de creche e outro dia vem só os professores de pré-escola e outro dia só os coordenadores escolares. Num mês é assim, e noutro mês a gente vai visitar aqueles que a gente percebeu que tem mais dificuldade, o professor e o coordenador. Aí a gente vai, planeja com esse professor, com esse coordenador, assiste a uma aula, dá o feedback. A gente chama esse programa de tutoria personalizada. Geralmente a gente consegue realizar 5 ou 6 por semana. Num mês, talvez a gente consiga acompanhar quase todas as escolas. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Nós temos as formações de 04 horas que é relacionada ao tema que a gente faz na CREDE, adaptado à nossa realidade. (...) Depois que a gente faz essa formação, a gente vai para campo que é acompanhar através da tutoria personalizada. Essa tutoria não é voltada diretamente para o professor, mas ela vai ajudar na formação. Como? A gente acompanha o coordenador em quatro visitas. A primeira visita a gente planeja junto, professor, coordenador e nós, técnicos. Na segunda visita, nós assistimos à aula que foi planejada na primeira visita. Na terceira visita, eu, enquanto formadora, só vou observar o feedback que o coordenador tem com o professor para análise da aula que foi observada na segunda visita. Se no final, ela quiser a minha opinião ou perceber que eu desejo fazer alguma intervenção, aí o coordenador dar espaço e eu falo. E na quarta visita, a minha conversa é com o coordenador, aí a gente vai conversar através de perguntas, fazer ele refletir se aquele feedback ou acompanhamento durante a tutoria toda realmente vai ter efeito na prática, no acompanhamento com o professor. Esse é o processo de tutoria. E a oficina é voltada mais a essa relação com o que foi observado na tutoria. Se a gente ver que a dificuldade do professor era no tempo de brincar ou é no tempo de história, aí a gente faz uma oficina voltada a essas temáticas que são observadas. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Quando analisamos a fala dos formadores, percebemos nesse processo formativo uma visão de formação entendida por Oliveira- Formosinho e Formosinho (2018) como aquela que se dá no contexto da prática, no chão da organização escolar. Uma oportunidade à transformação da práxis pedagógica e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional. Oliveira e Formosinho (2018) propõem uma formação em contexto que promova aprendizagens diferentes daquelas desenvolvidas em modelos escolarizantes de formar os professores, mas situando-se em uma perspectiva pedagógica participativa. Para os autores, a formação em contexto tem como finalidade uma aprendizagem profissional que se dá entre pares, em companhia, pois possibilita maiores chances de transformar a práxis, inserida no cotidiano vivencial, relacional e interativo. Uma formação que cuida das interações e múltiplas relações das pessoas e dos grupos, elucidando o trabalho cooperado, criando finalidades partilhadas, desenvolvendo abertura e confiança. Conforme os autores, é nesse processo que se promove a interatividade entre o aprender da criança e o aprender do adulto, trazendo o processo de

aprendizagem da criança para o núcleo da aprendizagem do professor.

Essa ênfase para além do momento de formação, estendendo-se para o acompanhamento in loco com paralelas e concomitantes intervenções e interações, também é evidenciada por mais quatro formadores, que afirmam que as formações municipais são planejadas e executadas a partir das vivências e orientações das formações regionais, mas que o processo formativo se expande por meio dos acompanhamentos às escolas e observações das práticas dos professores, com posteriores feedback a professores e coordenadores, práticas que têm auxiliado no processo formativo continuado de professores e gestores (FE3, FE4, FE7, FE10).

Assim como Oliveira e Formosinho (2018), outros autores (ANDRÉ, 2016; IMBERNÓN, 2016; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2018; FREIRE 1997; NÓVOA, 2019, TARDIF, 2014) também acreditam que o cerne da formação deve estar na prática do professor e na reflexão sobre essa prática. Desse modo, o docente passa, então, a investigar a sua prática e assume o papel de pesquisador, requisito essencial para pensar e fazer formação em contexto.

Para André (2016), não basta o formador organizar sua formação, planejar o conteúdo, expor, testar os participantes e produzir seu relatório. Essa prática em nada contribuirá se não levarmos em conta as possibilidades do envolvimento ativo do professor na sua aprendizagem, o trabalho coletivo, o diálogo, as interações. É necessário, portanto, criar espaços e tempos para que os professores participem, opinem, defendam suas ideias e opiniões, aprendam a ouvir o outro, a trocar ideias, a compartilhar experiências e saberes. Dessa forma, o professor terá oportunidade para ampliar seu ponto de vista, conhecer perspectivas diferentes das suas, comparar, estabelecer relações, discordar, concordar, e acolher críticas e sugestões que o ajudem a melhorar seu trabalho.

O acompanhamento dos formadores às instituições pode, a partir dessa visão, promover espaços de diálogo, interação, análise da práxis, percepção dos avanços e dificuldades, fortalecimento dos aspectos positivos e superação dos reveses, possibilitando e potencializando uma formação continuada que se funda no contexto. Outros formadores abordam essa questão de forma muito clara:

[...] Quatro horas de formação não é suficiente. O ideal é que fosse no mínimo as oito horas. Porque fica tudo atropelado, porque a gente quer estudar, refletir, relacionar a teoria à prática, trabalhar o lúdico e quatro horas é muito pouco. A gente tem dificuldade de tempo para abrir mais espaços para o professor falar, colocar suas experiências, angústias. Mas o tempo é muito corrido. A gente faz mais isso, nas visitas, nas conversas com feedback daquilo que foi observado. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

A organização da formação municipal parte da organização das formações regionais que a gente recebe do MAIS PAIC. E, ainda, temos as especificidades do município e, em especial, daquele grupo etário que a gente está trabalhando. Então, tem algumas especificidades para se discutir a partir dos acompanhamentos pedagógicos que a gente faz, das práticas que são observadas dentro do contexto e outras situações que a gente precisa discutir e fazer alinhamento. A gente se planeja de acordo com a formação, de acordo com a necessidade das turmas de professores com os quais a gente trabalha e com as especificidades do município. [...] Nós realizamos 4 formações no ano de 4h. E a gente também tem os acompanhamentos pedagógicos e, nesse acompanhamento, a gente faz um feedback da [...] (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

Enquanto formador a gente repassa as formações com as temáticas propostas pelo MAIS PAIC, pela SEDUC. A gente repassa as temáticas adaptando à nossa realidade. E ainda fazemos o acompanhamento, dando suporte pedagógico, individual [...] as visitas às escolas são importantes para dar continuidade e embasamento às formações. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Como pudemos ver na declaração dos formadores, as visitas e o acompanhamento in loco têm ampliado o processo formativo, possibilitado a formação no contexto da prática, impulsionando o desenvolvimento profissional por meio da interação de formadores, gestores e professores.

Em relação ao processo de formação continuada dos professores, o que chamou a atenção, em três dos municípios, foi a existência de formações paralelas e intercaladas às formações do MAIS PAIC oferecidas por editoras.

As formações são realizadas com os professores de Educação Infantil – creche e pré-escola, são realizadas bimestralmente, são quatro durante o ano com a carga horária de 4h horas. Existem outras formações intercaladas, 4 formações, que é a formação da editora, só que antes de ser feita o repasse da formação da editora, a gente conversa com a formadora e conversa como a gente quer que seja feita essas formações pra não fugir do ritmo das formações do PAIC. A metodologia das formações é bem parecida com as que a gente recebe na formação regional na CREDE 3. A gente tenta ser o mais fiel possível, tanto com as temáticas como a própria dinâmica como é feita a formação. E as formações da editora, a gente também tenta encaixar dentro da nossa realidade, fazendo com que o formador não se prenda ao livro, quase que não tem essa questão de explorar o material, na verdade a gente trabalha muito a questão da ludicidade, do eixo da formação do leitor, tanto na editora quando na formação do MAIS PAIC que eu repasso. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

No município, a gente tenta fazer duas por bimestre. Uma do MAIS PAIC e outra da editora. Mas a editora não trabalha só a questão do livro. Assim, a gente sempre conversa e pede também para trabalhar algum tema. Geralmente as minhas que são do MAIS PAIC são 4, mas na maioria das vezes a gente faz

2 ou 3 no ano todo. Há um diálogo entre as formações do MAIS PAIC e da editora, porque a formação da editora é muito focada na BNCC. Então, só fortifica o que a gente trabalha e, também, eles têm uma visão muito positiva em relação a prática que o professor deve ter em sala. A editora sempre trabalha alinhado com aquilo que a gente também faz. Nunca chegou a ter uma formadora de editora desfazendo o que a gente faz, pelo contrário fortifica. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

A formação municipal do MAIS PAIC é bimestral e nós temos uma mensal que é a do material estruturado, e aí a gente acaba aliando as duas coisas a do Mais Paic com a do material estruturado e aí, a gente também precisa que o coordenador também leve isso para o professor. O material estruturado é apenas o suporte, não é tudo e tem a ver com o Mais Paic. Esse material é produzido por uma editora, mas ela não vem à toa. A gente conversa com a editora e orienta o que que eles têm que trabalhar naquele material em consonância com o MAIS PAIC, porque não adianta a SME estar trabalhando com o MAIS PAIC, com um olhar e a editora em outro. Nós temos trabalhado para que não haja dois lados, nós queremos que a formação seja única. E a gente sempre está falando a mesma linguagem, os documentos embasando. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Diante desse contexto exposto pelos formadores FE7, FE8 e FE10, questiona-se a viabilidade dessa relação dialógica entre a formação do MAIS PAIC e a formação oferecida pelas editoras que fornecem livro didático ou outro material estruturado. Em que sentido essas formações convergem e divergem?

Atualmente a Educação Infantil vive momentos de intensas discussões sobre as práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens que garantam o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos sem antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2017; CEARÁ, 2019a; 2019b). A formação do MAIS PAIC tem acompanhado tais discussões, que estão pautadas na importância da qualidade da oferta e têm defendido propostas pedagógicas integradas, capazes de garantir que o foco do currículo esteja na perspectiva da criança, que passa a ser o centro do planejamento curricular; que as crianças ampliem seu aprendizado e suas experiências sociais, culturais e afetivas, bem como revelem suas singularidades e as diferentes infâncias por meio das interações e brincadeiras; que o cotidiano das crianças das diferentes culturas e famílias seja respeitado; que as crianças vivenciem suas experiências como fundamento do seu cotidiano escolar, e o foco do currículo proporcione, continuamente, uma articulação entre seus saberes e suas experiências de vida com o repertório científico, tecnológico e artístico-cultural que constituem as práticas sociais, possibilitando a atividade criadora das crianças no cotidiano da unidade; que as crianças sejam consideradas como sujeitos sócio-históricos que atuam, produzem e reproduzem os contextos culturais na interação com seus pares, com crianças mais velhas, com familiares, com professores ou com

outros adultos e, por meio da brincadeira, do desenho, das suas narrativas, elas possam criar significados e compreendam o mundo em que vivem (CEARÁ, 2019b).

Apesar de as DCNEI, a BNCC e o DCRC não se referirem ao livro didático ou outro material estruturado para essa faixa etária (0 a 5 anos) e apontarem a ideia do lúdico, das interações e do brincar como aspectos inerentes e fundamentais às culturas infantis, faz-se necessário discutir sobre o papel desse instrumento de mediação didático pedagógico presente, como pudemos observar na fala dos entrevistados, no cotidiano das crianças de três dos sete municípios da CREDE 3.

Sabe-se que, em certos contextos, o uso de material estruturado ou livro didático na Educação Infantil pode desencadear o engessamento das práticas pedagógicas, o que pode comprometer a concepção de criança como sujeito rico em potencialidades e competências que necessitam ser percebidas e reconhecidas no espaço escolar através da escuta, bem como de uma educação voltada ao olhar e a observação daquilo que as crianças manifestam quando interagem com os membros e instrumentos da comunidade educativa.

Desse modo, é preciso refletir sobre a pertinência do material diante dos objetivos de aprendizagem e do projeto educativo das instituições de Educação Infantil, bem como sobre o propósito de sua utilização. Aqui, não se questiona a concepção que impõe esse recurso didático como referência ou complementação de práticas pedagógicas, mas como esse material tem dialogado com as especificidades dessa etapa de ensino, que engloba linguagens diversas e modos de aprendizagem estruturados em torno das brincadeiras e interações, dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e dos campos de experiências.

Faz-se necessário questionar: como esse material vem sendo utilizado pelos professores? Em que medida sua utilização tem favorecido a realização de uma abordagem pedagógica mais sensível às crianças e contextualizada aos interesses e motivações delas? Não seria mais relevante usar materiais contextualizados, elaborados pela própria equipe docente? Ou ainda mais importante assegurar às crianças acesso a acervos literários e informativos, recursos audiovisuais, brinquedos e outros materiais demandados pelas circunstâncias pedagógicas e pelas propostas didáticas oriundas de seus interesses e necessidades?

A BNCC orienta que devam ser asseguradas as condições para que as crianças desempenhem um papel ativo em seu processo de aprendizagem, tendo a oportunidade de aprender em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nos quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e

natural. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017). De que forma esses materiais estruturados comungam com essa perspectiva curricular e com essa proposta pedagógica?

Quando retomamos as falas dos formadores, fica evidente a preocupação dos mesmos em ressaltar a relação dialógica entre as formações oriundas do MAIS PAIC e as promovidas pelas editoras. Pode-se, dessa forma, antever que, apesar de utilizar esses materiais, há, por parte dos municípios, um cuidado para que não decorram divergências nas propostas. O que não se pode prever, a partir daí, é como isso tem se processado na prática.

Em relação ao planejamento das formações municipais, foram percebidas especificidades na forma como cada município tem planejado, alinhado, as formações municipais às regionais, e as adaptações empreendidas.

Os depoimentos de três formadores revelam que há municípios que não fazem alterações significativas no planejamento das formações municipais em relação às regionais e que os formadores tentam seguir praticamente a mesma pauta da formação. É o que se identifica nos relatos de FE5, FE6 e FE7:

As formações municipais acontecem de acordo com as que acontece na regional da CREDE3. Participamos na CREDE e, na semana seguinte, nós já nos programamos para realizar a do município. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

As formações estiveram sempre bem alinhadas as formações regionais, a gente sempre fez de acordo com o que era orientado a partir das diretrizes, documentos orientadores, sim. (...) A gente participa das formações regionais e procura repassar da melhor maneira possível para os nossos professores, assim como a gente recebeu. Tudo que a gente recebia, a gente tentava passar quase igual, né, pra poder não ficar diferente, pra poder os professores saberem também o que é importante para eles. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

A metodologia das formações é bem parecida com as que a gente recebe na formação regional na CREDE 3. A gente tenta ser o mais fiel possível, tanto com as temáticas como a própria dinâmica como é feita a formação. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

É pertinente ponderar as falas dos formadores a partir do discurso de Imbernón (2010), quando evidencia que já não há espaço para formações que utilizam metodologias transmissoras e uniformes, com predomínio de teorias descontextualizadas, análogas, sem diferenciação,

distante dos problemas práticos e reais. Não que os relatos demonstrem a descrição exposta pelo autor, mas é importante destacar que cada município tem suas especificidades e que, desse modo, é necessário fazer as transposições de acordo com o contexto experienciado pelo grupo de professores partícipes. Imbernón (2016) enfatiza que fatores como a padronização, o predomínio da teoria, a descontextualização e a não relação com a prática desenvolvida junto às crianças podem coibir processos de inovação e desenvolvimento da autonomia profissional, pois desse contexto padrão pode até surgir professores cultos, no sentido de que sabem mais, porém não necessariamente inovadores.

Se em oposição a essa visão, entretanto, for pensada e desenvolvida uma formação que se sustenta e se processa de forma compartilhada, partindo-se do território onde se materializa o trabalho dos professores, das necessidades reais dos docentes e de suas crianças, com tomada de decisões coletivas, estaria se criando as condições necessárias para que aprendam e inovem (IMBERNÓN, 2016).

Diferente do que fora expresso pelo grupo anterior de formadores e convergindo com o que defende Imbernón (2010; 2016), outros cinco formadores (FE2, FE4, FE8, FE9 e FE10) relatam que, ao planejarem as formações municipais, realizam uma análise da formação regional, condensam o que é essencial para a realidade local e fazem as adequações relevantes conforme as necessidades apresentadas pelos professores naquele período.

A gente busca adaptar para a nossa realidade, que acredito que seja o que eles querem, né. A gente sabe que cada município tem a sua realidade. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

[...] temos as especificidades do município e, em especial, daquele grupo etário que a gente está trabalhando. Então, tem algumas especificidades para se discutir a partir dos acompanhamentos pedagógicos que a gente faz, das práticas que são observadas dentro do contexto e outras situações que a gente precisa discutir e fazer alinhamento. [...] Fazemos o alinhamento das formações a partir do que é feito dentro da sala de aula e identificamos isso a partir das observações que a gente faz. Após as observações a gente sempre vê as fragilidades, faz as anotações e, retornando a SME, a gente se reúne em um momento com a nossa gerente municipal do MAIS PAIC. Nessa reunião, a gente coloca as situações, analisa as necessidades e a partir das mais urgentes, a gente discute o que e como vamos abordar na formação, fazendo as adequações necessárias. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

As adaptações que o município realiza nas formações são feitas embasadas na observação que a gente faz em sala. A gente vê, assim, uma demanda das dificuldades e limitações que a gente vê. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Assim, a gente acrescenta, modifica, acaba fazendo as adequações locais de acordo com a necessidade. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

A gente analisa toda a formação regional que participamos e fazemos junções, condensamos aquilo que é mais essencial para a nossa realidade e vai dando mais ênfase naquilo que a gente percebe que é essencial para aquele momento. Bom, nós procuramos fazer as adaptações necessárias a partir de alguns elementos: a visita em sala de aula, vemos as questões trazidas pelos coordenadores, as sugestões e dúvidas dos professores. No planejamento da formação, analisamos todos esses elementos, trazendo para a formação o olhar do técnico, o olhar do coordenador, do professor e juntos procuramos dar uma resposta, fazendo reflexões para que o professor se encontre, até que ele chegue ao caminho do direcionamento. (...) Sempre que eu visito, levo meu caderno de anotações e vou vendo as dificuldades, fragilidades. Às vezes numa conversa com o coordenador, diretor, professor a gente vai juntando elementos que precisam ser trabalhados nas formações. (FE10. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

O formador FE9 ainda traz em sua fala outros aspectos que merecem ser registrados e refletidos. Segundo o entrevistado, é importante priorizar momentos de estudo, reflexão e análise da prática, aspectos que eram, segundo o entrevistado, pouco explorados nas formações regionais, e que no último ano vêm melhorando.

[...] já teve momentos que eu tinha que mudar a formação, muita coisa da formação. Às vezes, eu aproveitava a temática, mas aí eu tinha que mudar muita coisa, principalmente para fazer essa relação da teoria com a prática. Como eu trabalho com turmas de 2, 3, 4 e 5 anos, então, para buscar situações que relacionassem teoria e prática dentro das formações, eu tinha que pesquisar muito. E eu pesquiso muito, muito mesmo, para conseguir, para que não fique desinteressante. [...] Então, antes eu achava que ficava a desejar essa questão da relação teoria e prática, mas no último ano melhorou, temos mais espaço para esse diálogo. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Nesse sentido, Richter (2016) elucida que o olhar e a escuta mais atenta ao que pensamos e como fazemos, constitui um dos objetivos mais significativos do processo educacional. Para a autora, não se pode separar teoria e prática, uma vez que as práticas corroboram as teorias e as teorias orientam as práticas.

Freire (1997), assim como Richter (2016), acredita que a efetiva formação se baseia e se consolida no diálogo constante entre teoria e prática. Para o educador, pensar a prática, refletir sobre ela, é a estratégia mais eficiente para aperfeiçoá-la, e que esse diálogo é a melhor maneira de viver a formação permanente.

Canário (1994) e Oliveira-Formosinho (2016) propõem fazer do exercício do trabalho objeto de reflexão e pesquisa, o que exige a construção de uma comunidade reflexiva para a

vivência de processos transformativos. No entanto, é preciso que fique claro que uma comunidade reflexiva para a transformação não se dá no isolamento, desenvolve-se entre pessoas, com pessoas, para pessoas; entre grupos, com grupos, para grupos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Para tanto, faz-se necessário, desde o início, a confiança, o respeito e a empatia do formador pelos formandos. Do contrário, o processo paralisa, desanda. A autora sugere, então, que nas formações todos tenham a oportunidade de intuir, sentir, descobrir e criar colaborativamente novas oportunidades para aprendizagem profissional. Devem se sentir acolhidos e aprender dialogando, fazendo, trocando, certificando seus fazeres e saberes individuais e coletivos, crescendo juntos.

Nesse sentido, a mesma formadora acrescenta, ainda, outra necessidade que considera importante incluir nas formações: o trabalho com as competências socioemocionais dos professores, abrindo espaços de diálogo e reflexão, de escuta atenta.

Nas formações, a gente sempre trabalha no início a questão socioemocional até para deixar tudo mais leve, porque a gente vai entrar em temáticas, fazer questionamentos, vai mexer com algumas pessoas que são mais difíceis de trabalhar. Então, a gente trabalha primeiro o socioemocional, depois, pela manhã, eu gosto de colocar pra estudar os textos e à tarde a gente vai fazer algo mais prático: analisar práticas e em algumas formações, eles também levam algumas práticas realizadas por eles para poder compartilhar com os outros professores. [...] E é basicamente isso, trabalho o socioemocional, uma parte teórica e uma parte mais prática. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Partindo dessa perspectiva, Warschauer (2017) propõe uma metodologia de formação que se fundamenta em cinco pilares: ser acolhido, aprender fazendo, aprender crescendo, aprender trocando e certificar praticando.

Para a autora, é necessário promover nesse processo formativo uma acolhida afetiva. Os sujeitos precisam se sentir acolhidos e, para isso, professor formador e professores participantes devem se colocar no lugar do outro, procurando fazer algo que tenha sentido para o grupo, tendo sensibilidade para perceber como estão e se necessitam de apoio, incentivo, ajuda. Esse “sentir-se acolhido” contribui para a construção do senso de pertencimento.

O aprender fazendo está diretamente ligado à relação teoria-prática. Warschauer (2017) argumenta que é na prática e por meio dela que as teorias e conceitos são compreendidos e incorporados, ajudando, a partir daí, a resolver os problemas e as situações concretas do cotidiano. Segundo a especialista, é no envolvimento com contextos específicos e reais que competências e habilidades vão sendo desenvolvidas, possibilitando sua utilização em outros

espaços e contextos.

Em referência ao aprender crescendo, Warschauer (2017) sugere que para o desenvolvimento profissional é também relevante investir na pessoa e nos valores humanos. Dessa forma, o lúdico, as artes, a sensibilidade, os afetos, os relacionamentos e a diversidade ganham na formação um olhar para dentro de si e um olhar que consegue, também, enxergar o outro.

O aprender trocando, segundo a autora, baseia-se na assertiva de que aprendemos na interação com os outros, por meio dos confrontos e oposições. Assim, diversas aprendizagens são expandidas nesse processo de troca: ouvir sem preconceitos, ter paciência com o outro e consigo, analisar uma situação a partir de diferentes pontos de vista, controlar as próprias emoções, argumentar e ariscar-se. Aprendizagens que vão qualificando a comunicação, construindo novos conhecimentos, melhorando a qualidade das atividades profissionais e dos processos pessoais e interpessoais.

O último pilar, certificar praticando, substitui a tradicional separação entre os momentos de aprendizagem e avaliação, uma vez que é no próprio cotidiano do trabalho que são identificados os pontos fortes e fracos de cada um e seus resultados, retroalimentando os processos de desenvolvimento, certificando os fazeres e saberes coletivos e individuais.

Essa proposta de formação apresentada por Warschauer (2017) prefigura a demanda exposta por FE9 que claramente, entre expectativas e fazeres, tem buscado realizar uma proposta de formação que acolhe, alia teoria e prática, investe na pessoa e em suas competências socioemocionais, na sua formação humana, nas interações entre os pares, nas trocas, promovendo espaços de escuta e diálogo.

Quando indagados sobre a continuidade da formação oferecida pelas SMEs no contexto das escolas, pode-se verificar que, em cinco dos sete municípios, o coordenador pedagógico tornou-se o elo entre a formação municipal e a formação no contexto da escola. Considerando a importância do coordenador pedagógico nesse processo de formação, esses municípios têm reunido esforços para que o coordenador possa participar das formações junto com os professores ou em dias exclusivos para esse público (FE1, FE2, FE7, FE8, FE9, FE10). Para estes formadores, o coordenador é peça fundamental para a continuidade desse processo.

Tanto os professores quando os coordenadores pedagógicos participam das formações. E eles participam juntos. Porque, assim, eu acho sem sentido o coordenador não participar. Como é que o coordenador vai auxiliar o professor se ele também não tem a formação? (FE8. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

A gente trabalha muito com o coordenador pedagógico no sentido de formar para que tenha condições de acompanhar a sala de aula. No início do ano, principalmente, quando são novatos, na primeira formação, a gente estuda com eles sobre como fazer esse trabalho, sobre as perguntas que eles podem fazer, o que eles têm que observar na aula. Depois, eu vou até a instituição, faço com eles todo esse processo. Eu vou assistir a aula do professor junto com ele, quando termina a gente senta e conversa sobre a aula observada. No outro dia, eu faço os questionamentos aos professores junto com o coordenador e, no outro dia, no feedback, eu também vou, observo como o coordenador realiza esse feedback com a professora e, depois, eu dou meu feedback para o coordenador também para que ele reflita, né, sobre o que tem que melhorar desde o momento de observação na sala de aula até o momento de conversa com o professor., quais perguntas realizar para fazer o professor refletir. Porque como são muitas turmas só para mim, fica muito complicado para eu fazer todo o acompanhamento. Então, eu tenho que contar com os coordenadores e, por isso, que tenho a preocupação de formá-los para que eles façam esse acompanhamento, afinal é o trabalho do Coordenador pedagógico. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

O coordenador pedagógico participa das formações do MAIS PAIC junto com os professores, para que posteriormente ele possa acompanhar nos planejamentos mensais e semanais. Também tem uma formação específica para eles. Sugerimos até que eles organizassem um plano de ação, que a gente chama de PTA. Ele precisa de uma rotina, onde determine o que vai fazer em cada dia da semana. A gente sempre coloca que a função principal do coordenador é a formação em exercício, formação continuada, ele precisa estar junto do professor. Tire tempo para o estudo. Ele precisa ver o professor como um ser que precisa continuamente nessa caminhada de estudo. Quem é que vai favorecer isso? O coordenador. Ele precisa planejar ações voltadas para o professor. Se ele percebe que o professor foca muito na questão da alfabetização, achando que o aluno, a criança tem que sair lendo e escrevendo, ele deve levar um texto reflexivo, teórico para que o professor repense sua ação. (FE10. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Kramer, Nunes e Corsino (2011) defendem que os gestores que atuam em creches, pré-escolas e escolas exercendo as funções de coordenação, supervisão ou orientação têm papel fundamental no acompanhamento das práticas, identificação dos problemas, preparação e análise de casos ou situações que deverão ser discutidos coletivamente, abrindo espaços para pensarem juntos, problematizarem o currículo, contarem suas experiências, expressarem o que têm feito e o que não conseguem fazer, em um processo de formação contínua. Segundo as estudiosas, a priorização dessa formação em contexto é função intransferível desses gestores. Tudo isso em uma relação de reciprocidade, confiança, parceria, fazendo da escola uma comunidade de aprendizagem.

Barroso (2003) considera que a formação centrada no contexto de trabalho é ferramenta estratégica para qualquer mudança e deve ser concebida como instrumento político de renovação das instituições escolares. O autor acredita que só haverá mudanças com a

participação e compromisso da equipe de professores e com o apoio e parceria dos gestores, em especial, os coordenadores escolares.

Uma metodologia usada pelos formadores para dar continuidade a esse processo de formação é o acompanhamento *in loco* por meio de tutorias personalizadas, de observações das práticas dos professores e de atendimentos individualizados com feedbacks a professores, coordenadores e gestores. Percebe-se, no entanto, através de suas falas, que alguns municípios fazem isso de forma mais sistematizada, como o caso do município que utiliza a tutoria personalizada.

Através das tutorias personalizadas, a SME realiza um trabalho conjunto com o coordenador. A SME vai até a escola, planeja a aula junto com o coordenador e com o professor. Depois, voltamos, assistimos àquela aula. Em outro momento, a SME volta à escola, para participar do feedback do coordenador com o professor, caso haja algo bem interessante, bem pertinente, precisava ser tocado e o coordenador não falou, a gente entra enquanto técnica. A gente espera, porque o feedback é realizado com perguntas que levem o professor a refletir, então quando o coordenador não entra no ponto que a gente queria, a gente não deixa passar. E no feedback que eu foi repassar, que eu vou dar a esse coordenador, a gente toca no ponto, no momento que ele não percebeu ou coisa do tipo. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

A ideia de que é preciso investir em responsabilidades e compromissos coletivos, em interdependência de metas para tornar a escola um espaço de aprendizagem permanente, defendida por Imbernón (2011), parece traduzir o modelo de tutoria personalizada, entre outras estratégias utilizadas pelos formadores em interações diretas com professores e gestores. Nesse processo, cabe ao coordenador e ao formador um compartilhamento de responsabilidades, propiciando o aumento do conhecimento pedagógico e a autonomia profissional participativa. É também uma maneira de estimular a visão do aperfeiçoamento como parte intrínseca da profissão docente. Essa formação coletiva só será possível se houver diálogo constante, debate, investigação colaborativa e consenso conseguido sem imposição. Dessa forma, os professores serão colocados em situações de identificação, participação e aceitação de críticas e discordâncias, atuando como sujeito ativo (IMBERNÓN, 2011).

Considerando o que foi proposto por Imbernón (2011), é importante registrar o relato de um dos formadores (FE7) que, ao descrever como se dá a extensão da formação no contexto das instituições de educação infantil e como os gestores vêm gerenciando esse processo, deixa transparecer que o acompanhamento realizado pelo coordenador tem um caráter mais de avaliação, de cobrança, para averiguar se está sendo realizado da maneira como foi posto ou

orientado nas formações.

Os coordenadores participam das formações do MAIS PAIC. Eles são orientados a garantir que o que foi repassado na formação seja realizado na sala de aula. E como eles fazem isso? Através das observações da gestão de sala de aula que eles fazem. São cobrados a observar para ver se realmente o que é feito nas formações, está sendo posto em prática na sala de aula. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Para Imbernón (2011), aos coordenadores pedagógicos cabe sistematizar o processo formativo e ajudar os docentes a superar os obstáculos e encontrar as saídas mais adequadas para cada desafio através da pesquisa, reflexão e compartilhamento de ideias e opiniões. Isso porque, acredita o autor, só há mudança, a partir das formações, quando os professores encontram soluções para as situações-problema reais que enfrentam na sala de aula. O coordenador exerce, nesse processo, a função de colaborador, contribuindo para o diagnóstico e resolução de problemas em conjunto com o corpo docente, sentindo-se corresponsável. O autor deixa evidente que mudanças profundas só decorrerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização e repasse de informações, realizada na perspectiva top-down, e se transmutar efetivamente em processo de aprendizagem.

Apesar de estarem cientes da relevância do papel do coordenador pedagógico nesse processo formativo, dois municípios não oferecem as formações do Programa MAIS PAIC aos coordenadores, sendo distribuídos apenas os materiais explorados nas formações e dadas orientações gerais em reuniões coletivas, ou por meio dos instrumentos de comunicação via internet, com informações dos diferentes eixos.

Esse alinhamento das formações com o que é feito dentro da sala de aula é feito a partir das observações que a gente faz. Os gestores já estão a par do que aconteceu nas formações, porque também todo o material da formação é repassado para eles a fim de que realmente acompanhem e façam essas orientações para que de fato aconteçam em sala de aula. Às vezes não acontece, ainda temos algumas dificuldades em relação a isso. Digamos que cerca de 60% dos professores colocam em prática aquilo que é discutido dentro da formação. Mas temos outros que ainda não colocam em prática, às vezes eles têm a dificuldade de colocar em prática, outros acreditam que aquilo já é repetitivo, que não há necessidade de colocar em prática. Então, é uma diversidade de fatores que fazem com que isso realmente não aconteça. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

Os coordenadores não participam das formações de Educação Infantil. Há um encontro de coordenadores, mas são de todos os segmentos, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse encontro, a gente passa “por cima” o que foi trabalhado na Educação Infantil e entrega o material. O ideal é que os

coordenadores tivessem uma formação igualzinha à dos professores, porque, às vezes, tem professor que sabe mais que o coordenador. A gente deseja fazer, mas no município as coisas são tão corridas que acaba não dando tempo fazer. Porque são muitas formações no município, de todos os eixos, aí não tem espaço, nem agendamento que abarque tudo. O mesmo material que é entregue para os professores na formação, é entregue também para os coordenadores. E apesar dos coordenadores não participarem das formações, a gente tem o grupo de whatsapp dos coordenadores, no qual é enviado todo o material. E é conversado com cada coordenador. Mas é assim, tem coordenador que tem maior facilidade de trabalhar com creche, com crianças, e tem aqueles que tem dificuldade. Então, esses que tem mais dificuldade, a gente ficava acompanhando mais de perto, conversando, ajudando. E aqueles que tem mais facilidade, a gente apenas orienta. Mas tudo que realizamos na formação a gente repassa aos coordenadores e diretores para que os mesmos acompanhem os professores e para que essas formações tenham continuidade na escola. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Receber os materiais disponibilizados e informações gerais sobre o que foi discutido com os professores será suficiente para que os coordenadores se apropriem desses conhecimentos? Talvez seja possível, mas onde ficam as interações, as oportunidades de trocas de experiências, as relações teoria e prática, o diálogo e a investigação colaborativa sobre as práticas de trabalho? Se os coordenadores não passam por essas experiências em seu próprio processo formativo, o farão com seus professores no contexto de trabalho? Quando o formador declara que “o ideal é que os coordenadores tivessem uma formação igualzinha à dos professores, porque, às vezes, tem professor que sabe mais que o coordenador” ou quando diz que “tem coordenador que tem maior facilidade de trabalhar com creche, com crianças, e tem aqueles que tem dificuldade. Então, esses que têm mais dificuldade, a gente ficava acompanhando mais de perto, conversando, ajudando”, tem-se a sinalização de que, desse modo, o processo de formação está fragilizado e pode não gerar os efeitos esperados.

Esse cenário pode ser também sinalizado na fala de FE4, quando estima que apenas 60% dos professores colocam em prática o que é proposto nas formações, e acrescenta: “temos outros que ainda não colocam em prática, às vezes, eles têm dificuldade [...], outros acreditam que aquilo já é repetitivo, que não há necessidade [...]. Então, é uma diversidade de fatores que fazem com que isso realmente não aconteça” (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020). Diante do exposto, podemos dizer que a não participação dos coordenadores pedagógicos nas formações pode ser um desses fatores?

Acredita-se que não se constrói uma formação consistente somente em momentos estanques fora dos muros da escola. É preciso analisar todo o contexto real envolvido para enxergar as dificuldades, como precariedades da instituição, materiais, condições em que vivem as famílias e suas crianças, como a escola valoriza a formação dos professores e principalmente,

como os gestores e os professores enxergam a formação. Como garantir que os conhecimentos que estão sendo refletidos nas formações vão realmente chegar ao contexto de trabalho dos professores junto às crianças se esses conhecimentos não estão sendo refletidos cotidianamente e confrontados com as situações reais?

O coordenador pedagógico pode contribuir efetivamente para que a formação se expanda e se concretize no contexto da instituição escolar. Ninguém melhor que esse profissional conhece o perfil de sua equipe docente, as demandas dos educandos e o contexto da escola. Conhecedor do contexto real, o coordenador deve acolher, intervir e contribuir para que os professores reconheçam as suas dificuldades e juntos, professores e coordenador, possam evoluir enquanto grupo. Dessa maneira, participando de todo o processo formativo, o coordenador terá melhores condições de atuar enquanto formador e, assim, poderá de fato contribuir para que o professor possa estar revendo o seu trabalho, percebendo suas fraquezas e buscando soluções para superá-las, através de um trabalho de reflexão sobre suas práticas, embasado nos conhecimentos adquiridos nos diferentes momentos de formação intra e extraescolar.

Além das formações direcionadas pelo Programa MAIS PAIC, identificou-se na exposição dos formadores que há municípios que reconhecem a necessária continuidade do processo formativo no espaço escolar e o papel do coordenador pedagógico nesse decurso e que, por isso, têm investido em espaços e tempos de formação também para os gestores no contexto da escola, realizados pelos formadores e outros profissionais da SME (secretário, gerente).

Após as visitas, as observações, a gente realiza o feedback com o professor e depois com o coordenador. E esse coordenador também tem um acompanhamento com os gestores municipais, o nosso secretário e a gerente do MAIS PAIC. Eles fazem um momento de acompanhamento nas escolas e dão esse feedback também. Depois eles retornam à escola, num determinado período, e fazem momentos de reflexão e estudo, dando feedback, para que os gestores também façam esses momentos de estudo, verificando o que de fato precisa se discutir com os professores diante do que foi detectado nos acompanhamentos que foram feitos pelos técnicos. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

Além disso, a maioria dos formadores citaram que, semanalmente, durante os tempos de planejamento individual e coletivo, o coordenador escolar aproveita parte desse tempo para colaborar com o processo formativo e o desenvolvimento profissional de seus docentes, aspectos claramente revelados nas falas de FE1, FE4 e FE9.

[...] A coordenadora trabalha da seguinte forma, ela tem planejamento todas as quartas-feiras com os professores, chama também aqueles do contra turno. Senta todo mundo junto e antes mesmo de planejar, eles estudam e refletem determinadas temáticas, ou mesmo algum problema que o coordenador observou nas tutorias, então ela leva e debate com todos os professores. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Há um momento, na rotina do coordenador para que ele faça um estudo, aproveitando os planejamentos. Além daquilo que o coordenador observa como necessidade, a gente também indica o que eles podem estar trabalhando com os professores, a partir das nossas observações. Geralmente, a gente faz a indicação justamente daquilo que trabalhamos na formação para que ele dê uma recapitulada durante o planejamento, fortalecendo o trabalho. E, algumas vezes, a gente faz indicações a partir das orientações curriculares, temáticas que a gente sentiu necessidade a partir das observações, para que eles possam estar discutindo no planejamento. Nós conversamos muito que as práticas pedagógicas estão muito voltadas para o professor e a gente discute muito essa questão. Pois o planejamento deve estar focado, ter como foco a criança e, isso, a gente precisa rever, melhor direcionar. O planejamento precisa orientar a prática que deve estar voltada para criança. Então, a gente faz as observações para que eles possam estar estudando, relembando. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

Nesse momento de planejamento, recomendamos que o professor não deve fazer sozinho sem o coordenador. Os dois têm que estar lá, porque, justamente, os dois participam da formação. Então, os dois tem que procurar maneiras de acordo com a realidade da sala de aula. A gente tem pedindo que o coordenador realize essa formação continuada com estudo mesmo. Já tem escolas que fazem momentos de estudo e planejamento da semana, mas tem escolas que fazem uma vez por mês, em torno de 2 horas, onde eles trabalham a formação e dão informações de acordo com as necessidades que eles estão vendo lá nas escolas. [...] Os professores, no tempo de planejamento deles, nas 13 horas, têm um tempo que os coordenadores tiram para esses estudos. Os coordenadores estudam com os professores temáticas que eles veem quando observam as práticas. Quando eles percebem as fragilidades de um determinado aspecto, eles estudam com o professor em relação aquele aspecto observado em sala de aula. Lógico que têm uns coordenadores que ainda deixam a desejar, que são mais frágeis, mas têm outros que já fazem um trabalho muito bom. Então, à medida que os coordenadores vão percebendo que um determinado professor está necessitando de estudo sobre determinado assunto, eles abordam esse assunto com o professor. E quando está indo mais ou menos tudo bem, os coordenadores estudam determinado assunto com todos os professores. Eles também têm um encontro na instituição que é todo mundo junto, momento coletivo [...] É um momento para ajustes da instituição, onde também dedicam tempo para o estudo pedagógico. É um momento também de formação dentro da escola. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Imbernon (2010) contribui nesse sentido pontuando de maneira bem enfática o fato de que a formação continuada deve promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. Considerando as declarações anteriores dos formadores FE1, FE4 e FE9, pode concluir-se que esses espaços

propostos no contexto da escola podem tornar-se ricos espaços de formação mediados pelo coordenador. O autor enfatiza que a formação precisa ser voltada para os reais problemas enfrentados na instituição, que nem sempre são iguais, padronizados, para os quais não existe receita pronta, necessitando, portanto, que o grupo de professores e gestores da instituição consiga lidar com essa demanda diversificada, refletindo coletivamente sobre as diversas circunstâncias que o professor enfrenta no contexto de seu trabalho para juntos encontrarem o melhor caminho a seguir.

3.4.4 Especificidades da docência na Educação Infantil e a formação continuada

A prática docente na Educação Infantil assume características e especificidades próprias que estão diretamente ligadas às finalidades dessa etapa e às características das crianças de 0 a 5 anos, o que exige dos professores e gestores o reconhecimento e apropriação dessas características e especificidades, requisito imprescindível para a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade.

Essa seção aborda a perspectiva dos formadores a respeito de como as formações propostas pelo MAIS PAIC têm contribuído para que os profissionais que recebem, cuidam e educam as crianças nas instituições de Educação Infantil se apropriem e aprimorem competências que melhor caracterizem suas práticas, tendo como referências as especificidades dessa etapa da educação.

Sobre as contribuições das formações para a compreensão das especificidades da Educação Infantil e, conseqüentemente, melhoria da prática dos professores, ficou evidente na fala dos formadores FE3, FE4, FE5, FE6, FE9 e FE10 que a partir das formações há uma efetiva melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores junto às crianças. As falas de três dos formadores representam a opinião do grupo.

As professoras, a partir das formações, têm percebido as especificidades da Educação infantil. Nós trabalhamos muito os eixos das interações e brincadeiras como eixos centrais da Educação infantil, a escuta atenta às crianças que é muito trabalhado na roda de conversa, o cuidar e o educar como ações indissociáveis. Eu acredito e percebo muito na prática das professoras isso. E, também, quando elas trabalham para ampliar o conhecimento de si e do mundo das crianças, sempre elas fazem a vivência de forma lúdica, bem dinâmica, bem criativa com a participação das crianças nesse momento, nesse processo, para então partir para uma atividade. Eu acredito que as professoras têm se apropriado dessas especificidades. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

As formações do MAIS PAIC tem sim contribuído para mostrar para os professores que a Educação Infantil se difere do Ensino Fundamental e a gente percebe isso nas falas e ações dos próprios professores, no fazer pedagógico deles, no dia a dia. Houve mudanças nas práticas dos professores e entre as mudanças está a valorização do brincar na educação infantil. Agora valoriza-se o brincar como forma de desenvolver a criança de forma integral. As práticas que eu percebo que já mudaram é forma de ensinar mesmo. Eu percebia antes que os professores, ensinavam as crianças como miniadultos. Eles sentavam em suas mesas, o professor no quadro, ensinando as letras, ensinando a juntar as letras, sílabas. Hoje eu já vejo diferente. Eles trabalham sim com letras, com números, com nomes, mas de forma dinâmica, lúdica com jogos, com material lúdico. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março e 2020).

Essas mudanças têm acontecido sim, contribuindo muito para a formação do professor. As mudanças de prática na Educação infantil é fruto das formações. Como por exemplo trabalhar os direitos de aprendizagem, trabalhar esses campos de experiência, dar a oportunidade à criança dela se expressar, dela vivenciar cada situação em cada campo. Conseguimos ver que mesmo diante da nossa realidade, muitas escolas não tendo espaços físico adequado, mas o professor já se preocupa em organizar, em oferecer essas crianças as oportunidades de trabalhar esses campos de experiência. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Com base nos posicionamentos apresentados, é perceptível que formadores e professores, a partir das formações, reconhecem que a docência na Educação Infantil tem uma profissionalidade específica e, por esse mesmo motivo, valorizam a formação como espaço para reflexão e ampliação dos conhecimentos. Segundo Silva (2016), a docência na Educação Infantil exige comprometimento do docente no desenvolvimento de ações fundamentadas em conhecimento aprofundado sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças, e entre estas e o ambiente natural e social, para o seu bem-estar, desenvolvimento e participação na cultura. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2002) e Contreras (2002) complementam defendendo que a profissionalidade docente tem suas particularidades e que, apesar da função do professor de Educação Infantil ser semelhante em alguns aspectos à dos professores de outras etapas da Educação Básica, em muitos outros ela se difere. Desse modo, os aspectos diferenciadores exigem uma formação singular que dê conta de atender essas especificidades.

Também foi possível observar no relato de FE9 que há professores que, mesmo participando das formações, continuam resistindo às mudanças: “E ainda têm também aqueles que acham que já sabem tudo, o que fica mais difícil da gente chegar neles. Mas aí a gente vai orientando, fazendo refletir”(FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020). Essa constatação foi igualmente observada no relato que segue:

Em alguns professores a gente observa que sim, mas em outros, a gente observa que ainda está enraizado a questão de alfabetizar mesmo e de forma tradicional, né, não procura nem utilizar o lúdico. Então, a gente ainda vê na nossa realidade professores assim, principalmente aqueles mais velhos que acham que funcionou assim, vai ser assim, achando que a forma que a gente fala pode até dizer, ali no momento da formação que funciona, mas quando vai mesmo pro chão é daquela forma bem tradicional mesmo, de querer alfabetizar. A gente ainda encontra profissionais assim no nosso município. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Além da resistência, outro fator que desperta atenção na exposição é o fato do enraizamento da questão da alfabetização nessa etapa. É um tema que muito tem se discutido: alfabetizar ou não na Educação Infantil? No entanto, a BNCC deixa claro que, apesar de a criança estar rodeada e participar de diferentes práticas letradas desde que nasce, no espaço familiar e depois institucional na Educação Infantil, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer, cabendo ao educador propor experiências com a literatura infantil, atuando como mediador entre os textos e as crianças; contribuindo para o desenvolvimento do gosto pela leitura; estimulando a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo; oportunizando a diferenciação entre ilustrações e escrita; promovendo a aprendizagem da direção da escrita e das formas corretas de manipulação de livros; realizando a produção de textos tendo o professor como escriba, bem como estimulando a produção de suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) em situações com função social significativa (BRASIL, 2017). Não é o caso exposto, uma vez que a formadora deixa evidente a forma “tradicional” como vem sendo realizado o trabalho com a alfabetização.

Essa questão também foi abordada por FE10, no entanto, segundo o formador, a alfabetização nessa etapa é também uma exigência da família.

A questão da alfabetização na Educação infantil é muito cultural e aqui no município, a cultura de que a criança precisa sair do infantil 5 lendo e escrevendo é forte. No infantil 4 os pais já exigem isso, é muito cultural para a família. Quando a gente se depara com essa situação, a gente coloca para o professor e o professor coloca à família, mostrando que existem documentos que orientam que a criança não precisa sair lendo e escrevendo da Educação Infantil, que tudo é um processo e se ele for bem trabalhada, bem desenvolvida, o processo vai acontecer, sem queimar etapas, sem forçar a criança a isso. E quando os pais exigem que querem atividade de leitura e escrita, que os filhos precisam sair lendo e escrevendo, o professor diz: “Não. Não existe nenhum documento que traga ou exija isso. Então, como é que eu

vou fazer com que isso aconteça. Devemos trabalhar de uma forma que a alfabetização e o letramento aconteçam de uma forma não mecânica, de uma forma processual, significativa, contínua, prazerosa, lúdica”. Tudo isso vai acontecendo na rotina de trabalho com uma proposta voltada para a criança como ser de direitos que precisa aprender, brincar. Um brincar que não é de qualquer jeito, mas um brincar que tenha sua intencionalidade. Existe um olhar para o cuidar dessa criança. Nosso grande desafio é desconstruir da cabeça do pai, da família que há uma etapa para isso, ela tem um tempo e que não é obrigatório na educação infantil. Ela tem o 1º e 2º ano para ser efetivamente alfabetizada. Os professores a gente vem trabalhando, mas a resistência maior é da família. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Dando continuidade à sua fala, FE10 traz um fator intrigante ainda sobre a questão da alfabetização que merece ser destacado:

Os professores, eles trabalham, é tanto que a gente tinha uma premiação para Educação Infantil dos alunos que saiam lendo e escrevendo. A gente tirou. Porque os professores queriam que todas as crianças saíssem lendo e escrevendo. Nós dávamos uma premiação em dinheiro, a gente tirou o prêmio. Por que tinha professor que dizia: “Então eu vou queimar etapas, forçar as crianças a ler e escrever”. Estava indo contra os documentos. Então tiramos o prêmio. Nós temos, hoje, oito centros de educação Infantil, em uns cinco, as crianças do infantil 5 já sabem ler sem queimar etapas. A gente tem visto que a alfabetização e o letramento acontece dentro de um trabalho coeso, pensado na criança, criança participando, utilizando a pedagogia de projetos, a família envolvida. Isso vai contribuindo para que a criança leia e escreva no seu tempo sem queimar etapas. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

A questão de premiar os professores pelo desempenho das crianças em leitura e escrita é muito contraditória. A proposta pode favorecer a ênfase e a priorização dessas práticas em detrimento de outras específicas para essa etapa, além do empobrecimento de práticas de letramento e alfabetização, deixando-as mais mecânicas e sistematizadas. É o que se observa que estava acontecendo ao analisarmos a fala. Apesar de o município ter erradicado a premiação, percebendo não ser viável, é preciso pensar sobre as razões que impulsionaram essa premiação, além de refletir sobre as sequelas decorrentes.

Outro fator inquietante, que foi observado quando se questionou sobre as contribuições das formações para a compreensão das especificidades da Educação Infantil e melhoria da prática dos professores junto às crianças, foi o fato de que professores que se destacam no trabalho junto às crianças, desenvolvendo práticas inovadoras e de sucesso, ou seja, se destacam pelo desempenho profissional, acabam sendo transferidos para atuarem nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental.

É o que já lhe falei, comparando o 2017 com o final de 2019, é visível sim a evolução dos professores. Um dos pontos que eu considero que não chegue talvez nos 80% é a rotatividade, porque na hora que a gente elogia um professor da Educação Infantil, principalmente de pré-escola. O que acontece, ele é carregado para o 1º e 2º ano. Eu sempre brinco na nossa sala, que eu não vou comentar mais nada, não vou dizer mais que nenhum fulano é bom. Às vezes é a própria escola, não é nem a SME que fica carregando não, né. Quando o diretor ou coordenador vem fazer a lotação no início do ano o secretário se reúne, ele faz um calendário e vem coordenador e diretor, e acabam de certa forma, puxando, e como eles já conhecem o professor que se destaca, eles preferem colocar o novato na Educação Infantil e deixar o que já conhecem no 1º e 2º anos. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Essa rotatividade e descontinuidade da formação com certeza tem consequências para as crianças da Educação Infantil, mas por que isso acontece? Por que as crianças dos 1º e 2º anos merecem um professor mais experiente e mais competente e as da Educação Infantil não? Que elementos motivam essas trocas? É necessário pensar e buscar as razões.

Quando indagados sobre o alinhamento das formações em relação às diretrizes estaduais e nacionais para a Educação Infantil e aos espaços de discussão sobre o currículo e suas especificidades, os formadores evidenciam que as formações têm como referências as DCNEI, a BNCC e, agora, o Documento Curricular Referencial do Ceará, o DCRC, sendo as discussões sobre o currículo muito presentes. Tal evidência está expressa nos relatos de FE3 e FE10, que sintetizam os relatos dos outros formadores.

Estamos alinhados sim. Já trabalhávamos com as DCNEI, e desde 2017, a gente já trabalha, né, com a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, a gente já orientou as professoras a estarem colocando no planejamento e também na própria rotina e no material que a gente envia como sugestão, a gente trabalha né, a gente sempre foca a importância das professoras estarem trabalhando com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com a BNCC e, agora, com o Documento Curricular Referencial do Ceará, o DCRC. Inclusive, a nossa primeira formação, a gente trabalhou, né, sobre a questão do novo documento, a importância de estar valorizando, está colocando no plano, reorganizando o currículo da educação infantil, está trabalhando mais de perto essa cultura do Ceará, o aspecto geográfico, o aspecto econômico, a gente já abordou bastante esse documento com as professoras, e, trabalhamos com mais ênfase a parte da Educação infantil, a importância de estar pensando, de estar trabalhando essas ações com as crianças voltadas para o fortalecimento dos princípios políticos, éticos, estéticos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

[...] a gente percebe que temos evoluído e temos acompanhado essas mudanças. Eu sou da época desde os RCNEIs, os referenciais, que traziam aqueles blocos de conteúdos, já trazendo a ideia de que a criança era a protagonista. E depois vieram as diretrizes, DCNEI, que já trouxe uma nova

roupagem, com um olhar na criança de uma forma diferenciada e aí chega na BNCC que diz que nós precisamos atender a criança com seus direitos de aprendizagem. [...]Então, nas formações, os professores estudam esses materiais e se repensam, o que faz com que esses documentos aconteçam na prática, na ação pedagógica do professor. [...] Os documentos são essenciais e vão continuar sendo. Nós ainda temos professores que resistem às mudanças. Tem professor que está atuando na educação infantil a 20, 22, 25 anos e diz: “Eu já sei o que é sala de aula, mas a prática não condiz com a realidade. Assim, quando entram em contato e estudam os documentos, o professor acaba entrando em conflito. Então, começa a ver que tem que conversar com a criança e as atividades que ela fazia a anos que quer fazer ainda hoje, já não fazem muito sentido, não vai ter aprendizagem, atividades mecânicas. E mesmo dentro daquela coisa fechada que ela está, ela vai se abrindo. É muito lento, mas vai acontecendo as mudanças. Com a conversa, com o acompanhamento, apresentando e estudando os documentos, a gente vai conquistando e ficando mais próximo, vai sugerindo: Que tal você fazer assim? Você precisa de ajuda? Esse apoio é muito importante nessa hora, o apoio de todos técnicos da SME, dos diretores e coordenadores. Tudo isso favorece pra que essa resistência vá diminuindo com o tempo. Nós temos muitos professores resistentes, mas, à medida que as formações vão acontecendo essa resistência vai diminuindo e as mudanças acontecendo. De forma muito lenta, mas vai acontecendo. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

A fala de FE10 traz em pauta a declaração de Imbernón (2016) que diz acreditar no potencial transformador das formações docentes, nas mudanças que estas podem trazer às práticas docentes. Tal autor ressalta, porém, que essas mudanças não são simples, uma vez que exigem uma mudança na própria cultura profissional, sendo, portanto, um processo complexo que requer tempo e uma sólida base. Desse modo, para que isso aconteça, é necessário que as formações se adaptem à realidade dos docentes, seus contextos, suas disciplinas, às etapas e níveis de ensino em que atuam, além de um período experiencial de apropriação e a integração das próprias vivências pessoais.

Dois formadores, FE4 e FE5, ao se referirem a esse alinhamento das formações e às diretrizes nacionais e estaduais para Educação Infantil, registram em suas falas a questão da preocupação dos municípios em relação ao processo de alfabetização, o que de certa forma contraria as orientações gerais dessas diretrizes e do próprio Programa MAIS PAIC.

Os documentos expressam justamente o que a gente tem discutido e quer que aconteça, mas o sistema de ensino cobra outra situação e essa situação, muitas vezes, leva esse professor a se distanciar do que realmente é necessário na Educação Infantil e o que de fato acontece na sua prática pedagógica, certo. Eu sei que é preciso fazer isso, mas eu sei que o sistema cobra e que, de repente, os gestores todos estão fazendo a mesma cobrança e o professor acaba direcionando outro caminho para as crianças. Ainda há essa questão em jogo. Há uma preocupação em alfabetizar na Educação infantil. O programa MAIS PAIC traz essa reflexão de que não é necessário, não é o objetivo da Educação

Infantil, mas ao mesmo tempo ele está fazendo um diagnóstico lá no 1º ano do Ensino Fundamental que é realizado no início do ano, todo embasado como se a criança da Educação Infantil tivesse passado pela alfabetização. E é cobrado, o professor do Ensino Fundamental fica pensando: “o que essa criança estava fazendo na Educação Infantil que não aprendeu nada?”. O sistema cobra uma coisa e fala outra coisa. Eu acho que no primeiro ano não era para existir esse diagnóstico inicial. Na verdade, a criança está iniciando, ela saiu da Educação Infantil e foi para o primeiro ano do ensino fundamental, então, o que se deveria cobrar seriam os conhecimentos da Educação Infantil. Isso é muito complicado, existem disparidades e acaba o professor sem saber como agir. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

Quando eu entrei como formadora em 2017, porque antes tinha outra formadora há vários anos, eu fiquei meio insegura. Quando eu comecei com a ideia de brincar, que a criança aprende brincando eu fui quase apedrejada. Aqui era muito difícil, tudo era voltado para a alfabetização. Eu encontrei muitas provas que eram escritas que as crianças faziam. E eu fui até muito questionada por alguns professores. “De onde você tirou isso?”. Foi uma luta, mas foi gratificante. O que eu lutei em 2017, muitos professores me questionando, porque as crianças daquele jeito não iam conseguir aprender, não iam conseguir se desenvolver. Tinha uma professora que era de uma localidade que era ex-diretora na gestão passada, questionando bastante a questão da sequência didática, de trabalhar a ludicidade, a significatividade e a continuidade na Educação Infantil. Hoje, ela já diz: “realmente até a gente fica feliz trabalhando com a criança assim, brincando com a criança. Assim, foi e é uma luta. Mas hoje, eu não vejo no município uma professora que queira só alfabetizar a criança. Eu lutei muito. Tivemos até que tirar uma professora, porque ela era altamente ríspida, questionava e dizia: “olha, desse jeito nenhuma criança vai sair lendo”. E eu dizia: “Não, elas não têm que sair obrigatoriamente lendo não, esse não é nosso objetivo. “Hoje ela está no 2º ano. Ela é uma professora muito boa, mas só queria alfabetizar. Eu questionava: “eu não estou inventando, tem estudiosos, autores que defendem isso”. Defendia que aquela era a maneira adequada de trabalhar com a criança. De que vale a criança aprender a ler, sem ter encantamento com o texto, sem entender o que está lendo? Conquistei muitos professores, outros se conquistaram. Digo isso, porque nas formações tem sempre o momento do professor partilhar suas experiências, suas práticas exitosas e isso vai motivando os outros. [...] E isso vai contagiando os outros. É uma magia só. E a formação foi primordial para que acontecesse isso. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

O Ceará, por meio do MAIS PAIC, considera que a Educação Infantil no estado tem incentivado e despertado as crianças para a leitura e a escrita por meio da dimensão lúdica, o que colabora na alfabetização até os 7 anos de idade. O programa, assim como FE4 expõe, não traz orientações de que a criança precise ser alfabetizada na Educação Infantil, mas estimulada e despertada por meio do letramento. O PAIC tem conduzido suas ações pedagógicas por meio da integração da alfabetização e do letramento, compreendendo-os como dois processos específicos e interligados e, assim, busca proporcionar o ensino e a aprendizagem da codificação e decodificação do sistema alfabético e a interação constante dos alunos com

gêneros e portadores de texto diversos, zelando por atividades que facilitem a construção de sentido e significado aos estudantes. Um trabalho que se inicia, é claro, desde a Educação Infantil com práticas de linguagem que envolvem leitura e escrita lúdicas e significativas, mas sem fins de alfabetização, uma vez que esse processo deverá ser enfatizado e consolidado nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (CEARÁ, 2012).

Quando FE4 afirma que “os documentos expressam justamente o que a gente tem discutido e quer que aconteça, mas o sistema de ensino cobra outra situação” (FE4. Entrevista realizadas em 27 de março de 2020) e cita o diagnóstico que é realizado nas turmas de 1º anos, está se referindo a um instrumento de monitoramento lançado, em 2010, pela SEDUC, correlato ao sistema informatizado para preenchimento on-line dos dados levantados pelos instrumentos de apoio ao diagnóstico e planejamento. Esse diagnóstico, citado pelo formador, começou a ser aplicado, inicialmente, nos 2º anos em 2007 e nos 1º anos em 2010 com o intuito de diagnosticar a situação dos estudantes em relação à leitura. O instrumento é composto pela relação de todos os alunos de cada turma, com a idade e indicação da situação de leitura, dividida em seis categorias: a) leitor de texto com fluência; b) leitor de texto sem fluência; c) leitor de frase; d) leitor de palavras; e) leitor de sílaba; f) não leitor. Esse instrumento é aplicado no início do ano letivo para diagnóstico inicial e a cada bimestre ou trimestre é aplicado novamente para acompanhar e monitorar os avanços conquistados. A partir dos resultados, são realizadas as intervenções pedagógicas necessárias. É importante ressaltar que esse diagnóstico inicial não tem fins de classificação, mas um instrumento que oferece parâmetros que permitem diagnosticar os conhecimentos das crianças, servindo de base para o processo de planejamento e (re)organização das práticas educativas desenvolvidas. É importante ressaltar que esse diagnóstico inicial não tem fins de classificação, mas é um instrumento que oferece parâmetros que permitem diagnosticar os conhecimentos das crianças, servindo de base para o processo de planejamento e (re)organização das práticas educativas desenvolvidas (CEARÁ, 2012).

Apesar do caráter de diagnóstico, a aplicação do instrumento no início do ano letivo no 1º ano levanta visões distorcidas de seu objetivo, como mostra o relato de FE4. Professores, gestores e até formadores acabam vendo no instrumento uma forma de avaliar o desempenho das crianças que saíram da Educação Infantil relativo à proficiência de leitura. Isso interfere também nas práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil e nas expectativas dos professores que lecionam nos 1º anos em relação às crianças. Essa é uma questão que demanda uma abordagem clara, com amplas discussões a fim de esclarecer dúvidas, evitando expectativas inadequadas, e diferentes e errôneas interpretações.

Um dos formadores traz, em seu relato, uma abordagem sobre a questão da alfabetização mais focada nas orientações propostas pelo programa, apesar de expressar essa preocupação com o processo, uma vez que há de certa forma uma cobrança dos gestores.

Nós não priorizamos na rotina, espaços específicos pra alfabetizar. Tem momento para tudo, todos os campos. Mas dizer que a gente também não tem essa preocupação, eu estaria mentindo. A gente também se preocupa em iniciar esse processo de alfabetização, até por conta das cobranças, por mais que eu, enquanto formadora, não concorde com algumas situações, mas nós somos cobrados e temos que trabalhar. Mas, só que assim, eu procuro ser o mais leve possível, não sou do tipo de ficar obrigando as coisas. Assim, a gente sabe o que tem que fazer, a gente estabelece algumas metas. A gente sabe que tem crianças que não vai conseguir e elas não vão ser obrigados a isso, mas a gente tenta conseguir, educar com equidade, para que nenhuma criança vá para o primeiro ano sem conhecer as letras, sem desenvolverem a consciência fonológica, porque elas também vão sofrer, é uma pressão muito grande. Mas, a gente tenta fazer esse trabalho de uma forma não mecânica, a gente não trabalha as famílias silábicas como era trabalhado antigamente, não trabalha do tipo (a, e, i, o, u), não é uma letra por dia, ou um número por dia. Essas práticas a gente não faz. A gente tenta realizar um estudo com vários gêneros, a partir de poemas, músicas, textos que estão no cotidiano das crianças, da literatura infantil. Tenta fazer da forma mais significativa possível, estudando os bilhetes, os convites, porque é uma coisa que eles têm contato diariamente, num trabalho de letramento. A gente também ver o estudo de letras relacionadas com a questão da consciência fonológica, os sons e também estuda baseado na psicogênese da língua escrita. E vai observando a evolução das crianças em relação a isso, mas essa questão da obrigatoriedade não existe, de todas as crianças saírem lendo, a gente não exige não. Muitos vão conseguir isso naturalmente. Muitas crianças quando você percebe já estão lendo. Isso vai depender de todo um trabalho que vem sendo feito nos vários anos. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Como pudemos observar na fala de FE9, o processo de alfabetização pode e deve estar presente, pois também faz parte da cultura infantil, das práticas de linguagens, do cotidiano das famílias e da instituição. Mas é importante que fique claro para todos os professores, formadores e gestores como se constituem essas práticas de letramento e alfabetização na etapa da Educação Infantil, e o que dizem as diretrizes nacionais sobre tais procedimentos. Espinosa e Silva (2015) afirmam que a criança já nasce imersa em um ambiente letrado e que, ao ingressar na instituição escolar, creches e pré-escolas, as crianças já passaram por diferentes experiências que contribuíram para o desenvolvimento de um sujeito letrado sem ao menos ter iniciado formalmente seu processo de alfabetização. Desse modo, esse processo continua acontecendo nas práticas de linguagem, na interação das crianças com os diferentes suportes de textos que permeiam o ambiente escolar. Tais práticas, se desenvolvidas de forma lúdica e significativa, contribuirão efetivamente para o processo de letramento e alfabetização das crianças.

A apropriação desse e de muitos outros conhecimentos específicos são imprescindíveis para que os docentes tenham ciência do papel que desenvolvem na educação das crianças pequenas. Desse modo, é necessário que o professor se aproprie dos conteúdos específicos e pedagógicos e das abordagens teórico metodológicas dessa etapa da educação, de forma interdisciplinar e adequada às fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2015). O docente, portanto, precisa apreender uma multiplicidade de saberes necessários à sua profissionalidade.

É importante pensar como a formação de professores proposta pelo programa MAIS PAIC tem mobilizado esses saberes docentes. O quadro 7 demonstra a visão dos formadores a respeito dos conhecimentos que consideram essenciais ao professor que atua na Educação Infantil e se as formações têm favorecido a reflexão sobre esses conhecimentos e seus encadeamentos na prática pedagógica. Os formadores, de modo geral, apresentam saberes específicos para a docência na Educação Infantil, reconhecendo a profissionalidade exercida pelos educadores da infância. Oliveira-Formosinho (2002) conceitua a profissionalidade docente nessa etapa da educação como as ações integradas que os professores desenvolvem junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. Para a autora, o que caracteriza a singularidade da docência na Educação Infantil são os saberes relacionados ao modo de a criança aprender e se desenvolver de forma global, holística, e suas especificidades, próprias dessa faixa etária (0 a 5 anos). Tais saberes foram destacados por sete dos formadores (FE1, FE2, FE3, FE4, FE5, FE6 e FE9). Outro saber singular apontado pela especialista é o reconhecimento da abrangência do papel do professor e a multiplicidade de tarefas a cumprir, integrando profundamente educação e cuidado, foco do relato de FE3. A autora cita ainda, como saber específico, considerado o coração da profissionalidade do educador da infância, a integração e interações entre o conhecimento e a experiência, entre os saberes e os afetos, aspectos abordados pelos formadores FE1, FE2, FE3, FE4, FE9 e FE10.

Quadro 8 - Conhecimentos essenciais ao professor que atua na Educação Infantil e seus encadeamentos na prática pedagógica

(continua)

Formadores	Visão dos formadores a respeito dos conhecimentos que consideram essenciais ao professor que atua na Educação Infantil e seus encadeamentos na prática pedagógica a partir das reflexões sobre os mesmos nas formações.
FE1	O professor tem que ter conhecimento do desenvolvimento infantil; ele precisa saber que a criança é o protagonista; a criança tem que ser o centro do planejamento; perceber que ele está ali para tutoriar, dirigir, criar laços de afetividade, socioemocional que é muito importante também. E para finalizar, eu acredito que conhecimento em relação ao plano, fazer um plano de aula. Fazer e executar, por que a gente, muitas vezes, encontra quem faz muito bem feito, mas não executa. Nas nossas formações, os professores são os protagonistas. A gente está ali como tutor. E a gente está trabalhando muito com grupos. Não tem mais aquela questão de estudo em si de textos lá dentro da formação. A gente traz uma temática, traz textos de apoio para serem estudados, abordamos, abordamos esse tema e tenta fazer essa troca de experiência, né. Essa fala deles bem presentes. (...) Tem uns ainda que insistem, muito pouco, mas tem. Mas, assim, a nossa pauta é bem dividida: check-in, momento de ver o conhecimento prévio daquele assunto, sempre iniciando com perguntas, tá. Perguntas relacionadas com a prática deles em sala de aula e tem os momentos de grupo pra apresentar alguma coisa, pra socializar, é bem presente isso aí. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).
FE2	A criança aprende de forma integral, elas não são caixinhas, fragmentadas. O professor precisa compreender que no brincar eu posso explorar questões de quantidade, posso explorar lateralidade, posso explorar tudo de forma bem ampla (...) Podemos explorar vários campos de experiência numa única brincadeira, atividade. Sempre trabalhamos com a troca de experiências. Sempre quando há dúvida, a gente tenta esclarecer, principalmente quando há novatos, a gente tenta colocar até mesmo na fala de quem tem mais experiência na educação infantil. Como temos ótimas professoras aqui que tem muito tempo na Educação Infantil e que conseguiu adequar-se às novas diretrizes, a gente pede que esses professores exponham suas práticas, porque é bem mais fácil um professor falar, do que um formador, pois eles podem dizer: Ah, é fácil falar, ela não ensinou, ela não sabe. Quando a gente percebe que tem esses professores na tutoria, a gente pede na formação para expor essas experiências para que sirva de exemplo. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).
FE3	Acredito que é essencial que o professor tenha conhecimento específico para atuar na Educação Infantil, partindo do conhecimento de quem é aquela criança, o conceito de infância, criança, o próprio conceito de educação infantil. (...) Porque eu só consigo trabalhar bem se eu entendo, se eu conheço a clientela com a qual eu trabalho. No caso é essencial que os professores tenham esse conceito, para que a partir daí, eles possam estar intensificando as interações e brincadeiras. Que possa estar fazendo esse cuidar como ação indissociável do educar, essa escuta atenta, trabalhando atividades que sejam lúdicas, contínuas e significativas. Tudo isso, parte de quê? Do conhecimento da criança. E a formação traz muito essa reflexão, por que estamos sempre perguntando, quem é a criança com a qual eu trabalho? Eu tenho olhado essa

Quadro 8 - Conhecimentos essenciais ao professor que atua na Educação Infantil e seus encadeamentos na prática pedagógica

(continua)

FE3	criança? Eu consigo perceber, ver, sentir através do olhar, da linguagem corporal aquilo que a criança quer expressar? Então, o professor precisa ter muito conhecimento, sensibilidade para que todos esses assuntos sejam internalizados e o professor poder realizar uma prática de forma prazerosa e de forma significativa para as crianças. Nas formações que a gente realiza, a gente sempre puxa para estes questionamentos. Claro que ainda temos muitos professores que ainda precisam ter despertado esse olhar, esse interesse, mas a gente tem uma somatória boa de professores que já tem, que já consegue refletir, que já consegue trazer para sua prática esse encantamento, essa criança como protagonista, como ser pensante. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).
FE4	O professor precisa ter conhecimento a respeito da concepção de criança. Uma criança que aprende, que é capaz de aprender por meio de brincadeiras e interações. Se ele tem esse conhecimento, então, ele propõe brincadeiras e interações para que a criança possa aprender. Eu acho essencial essas concepções e que os professores têm que ter. O que é Educação Infantil, qual os seus objetivos? O professor precisa ter esse conhecimento e precisa sempre aprimorando seus conhecimentos teóricos para que ele possa compreender e pôr em prática. Sua prática precisa ser baseada em brincadeiras e interações, pois a partir daí as crianças vão ter uma aprendizagem significativa. Essas questões estão sempre presentes nas formações, nas reflexões e nas trocas de experiências. (FE4. Entrevista realizada 27 em março de 2020).
FE5	Os conhecimentos que eu acho que são essenciais para o professor atuar na educação infantil é saber a importância do brincar na educação infantil, isso eu acho essencial, que está acima de tudo, e as nossas formações têm contemplado essas reflexões, estamos sempre mostrando para eles que o brincar vai desenvolver a criança na sua totalidade e a partir disso, eles vão desenvolver todas as habilidades para a sua vida. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).
FE6	É muito importante que o professor tenha propriedade do conhecimento sobre a criança. A criança tem muita capacidade de aprender. E as formações trazem esses conhecimentos, nos ajudando a refletir, a pensar a nossa prática na Educação Infantil. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).
FE7	O professor de Educação Infantil, primeiro tem que gostar de criança, ter paciência, e muita força de vontade para aprender junto com a criança, porque cada criança é única. E eu vejo, assim, que a gente pode aprender muito com elas, mesmo tão pequenas. Eles são capazes, sim, de aprender brincando, aprender com o lúdico. Essa compreensão é essencial e está sempre sendo refletida nas formações. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Quadro 8 - Conhecimentos essenciais ao professor que atua na Educação Infantil e seus encadeamentos na prática pedagógica

(conclusão)	
FE8	Assim, eu acredito que o professor para trabalhar na Educação Infantil tem que gostar do trabalho dele. Porque tem muito professor que gosta do dinheiro, não do trabalho que ele realiza na Educação Infantil. Eu considero ser um trabalho muito mais difícil que no Ensino fundamental. Porque você tem que ser um professor observador, acho que isso ainda é luta. Um professor que registre, saiba registrar, saiba olhar para cada criança de forma individual. Um professor que seja lúdico, que corra atrás do conhecimento dele, da área em que ele está atuando. Tendo a criança como foco do seu planejamento, atento às suas necessidades, olhando o contexto, não desvalorizar os conhecimentos que a criança já tem, já traz. Eu acho que o professor tem que ser tudo isso. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).
FE9	O professor precisa ter uma boa concepção do que é ser criança, respeitar também os seus gostos, reconhecer as necessidades das crianças, saber ouvir essas crianças atentamente, conhecer o currículo, o que é importante ser trabalhado com a criança, a interdisciplinaridade, Pois por muito, por muito tempo trabalhamos com os conhecimentos em gavetas, hora disso, hora daquilo. Tem que conhecer e compreender que a criança não é limitada, que ela não aprende só uma coisa de cada vez, que tem um potencial muito grande de aprendizagem. Respeitando, também, lógico os tempos e as necessidades dessas crianças. A questão da afetividade é muito importante, a professora tem que ser afetiva também. A questão de baixar, olhar as crianças nos olhos para conversar. Porque têm uns ainda que fala muito autoritário, aquela coisa que tem que falar de cima. Acho que a postura do professor, afetivo, é muito importante. E compreender que ser afetivo não é passar a mão na cabeça, mas tratá-los com carinho. A questão do conhecimento também é muito importante, tem que estudar bastante para ser um professor de Educação Infantil, tem que pesquisar bastante. Procuo trazer tudo isso para ser refletido nas formações e veja que há repercussões nas práticas pedagógicas. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).
FE10	Os saberes e conhecimentos necessários ao formador e ao professor, primeiro são os conhecimentos em relação aos documentos, diretrizes, os aspectos legais. Temos que buscar a equidade para as crianças, seus direitos de aprender. São vários documentos, cada um traz um olhar, mas os olhares são parecidos para atender a criança, seu desenvolvimento. E o nosso DCRC traz ainda mais focado na nossa realidade. Então o formador, assim como o professor, tem que estudar. São esses saberes que vão nos deixar cientes da minha atuação. Dessa forma, teremos condições de fazer uma prática diferenciada, uma prática lúdica, prazerosa, contínua, encantadora: contar uma história diferenciada, elaborar um projeto que atenda a realidade, uma rotina combinada com as crianças, trazer a família para dentro da escola. Tudo isso, vai depender de um saber. Sem esses saberes com certeza você não vai chegar a lugar nenhum. Por isso, que há resistência, porque os professores sentem dificuldade de estudar, se apropriarem dos materiais, dos documentos. E, por isso, ficam remando contra os documentos, rejeitando, porque não se apropriam dos saberes, os documentos orientam. Então, nós trazemos para as formações esses estudos para que ele possa fazer, pensar, desconstruir e trazer a criança para a sua prática. Porque até o momento em que o professor pensar que ele é o centro, não vai haver aprendizagem. Precisamos ouvir as crianças, saber seus interesses e a partir disso organizar nossa prática. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Ao analisar as falas dos formadores e relacionar os saberes docentes e suas especificidades na Educação Infantil apresentados por Oliveira-Formosinho (2002), pode-se inferir que a profissionalidade dos “educadores da infância” demanda um processo ininterrupto de procura e renovação da disponibilidade para aprender, sentir e fazer. Requer, assim como frisou FE9, que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças; que se ampliem as redes de interação, de modo especial com a família, como expôs FE10; que se aprenda a observar e a registrar as ações e aprendizagens das crianças, seus processos e relações, observar e registrar também a própria atuação pedagógica e de seus pares para ajudar a refletirem e pensarem a própria prática, como destaca FE8 e defendem Kramer, Nunes e Corsino (2011).

A formação continuada e, de modo especial, em contexto, tem entre suas funções consolidar e ampliar esses saberes. Segundo os entrevistados, a formação tem promovido o estudo, a reflexão e a ampliação desses saberes, suas relações com a prática cotidiana, o compartilhamento dos saberes experienciais e, conseqüentemente, a melhoria da prática pedagógica. Para Contreras (2002) e Tardiff(2014) os saberes da formação acadêmica, os saberes da prática, da experiência, da vivência educativa concreta, ganham validade e legitimidade como guias da práxis e definidores da profissionalidade docente, saberes múltiplos que podem e devem ser explorados nas formações. Sete dos dez formadores citam o compartilhamento dos saberes no contexto das formações como estratégias formativas significativas, uma vez que esse compartilhamento entre pares traz segurança e exequibilidade, como mostra claramente a fala de FE2.

Esses saberes múltiplos refletem diretamente na forma como pensam, planejam e executam suas práticas. A formação deve, portanto, dar conta dessa multiplicidade, sem perder de vista as necessidades contextuais de seus professores e das crianças que compõem sua clientela. Não basta apenas a discussão teórica e bem fundamentada nos momentos de formação, é essencial que se utilize ferramentas para provocar a participação e mobilizar os saberes dos profissionais para que, na interação com as situações reais, com seus pares e com as crianças, os professores sejam capazes de agir com autonomia e segurança.

Quando questionados a respeito de como as formações são planejadas em nível municipal e se esse planejamento leva em consideração as expectativas e necessidades dos professores e de suas crianças, a maioria focou suas respostas no planejamento do próprio professor. Um dos formadores, FE3, representa de forma geral o grupo de entrevistados que em outros momentos já haviam expressado, mesmo que indiretamente em outros questionamentos,

suas experiências.

Sempre que nos reunimos para planejar a formação a gente sempre coloca as sugestões que os professores colocam na avaliação das formações que tem um item de sugestão para a próxima formação. Fazemos um apanhado geral, e o tema mais sugerido a gente já vai abordar, além dos conhecimentos, temas trazidos pelo PAIC, a gente faz essa ampliação de acordo com as necessidades dos nossos professores e, a gente sempre faz essa abordagem, também pensando na criança, visto que a gente faz o acompanhamento pedagógico e a gente vê na prática muitas das reais necessidades. E sempre planejamos pensando no professor, pensando em como esse conhecimento vai chegar até a criança, sempre tentamos fazer as formações para que o professor consiga lá no chão da sala de aula trazer essa criança como protagonista e o professor esse mediador. Sempre temos uma grande preocupação de estar fortalecendo essa reflexão, e estar fortalecendo esse conhecimento do professor, para que ele possa, para que a gente consiga dar a ajuda máxima, pois consideramos muito importante. (FE3 Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Para Imbernón (2016) e Nóvoa (2017), a formação de professores deve propiciar as condições necessárias para que se renovem e reestruturem o trabalho pedagógico tanto no plano individual como coletivo. Para tal, enfatizam que os professores precisam estudar e analisar suas realidades escolares e seu trabalho docente e que o importante não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a forma como se realiza e se incorpora uma dinâmica de pesquisa na própria profissão. Os estudiosos acreditam que o ponto central da formação de professores é a reflexão sobre a própria prática, realizada a partir da análise sistemática do próprio trabalho em colaboração com seus pares.

Partindo desses pressupostos, pode-se concluir que, ao pensar e planejar as formações, o olhar do formador precisa voltar-se para quem são esses professores, onde estão, o que fazem e sentem. É necessário conhecer o contexto em que atuam para ampliar as possibilidades de exploração, de troca, de análise da própria prática.

André (2016), Imbernón (2009, 2010, 2016), Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), Freire (1997), Nóvoa (2019) e Tardif (2014) argumentam que é imprescindível construir ambientes de formação favoráveis à socialização profissional, ou seja, ambientes que favoreçam a ampliação e troca de saberes e experiências tão necessárias ao aprimoramento da profissão e da prática pedagógica. Defendem, ainda, que não se pode separar a formação do contexto de trabalho, que a escola deve ser o território profícuo da formação continuada e os docentes, os sujeitos ativos e protagonistas de tal formação. Para tanto, sustentam que a formação deveria promover a reflexão e a troca de experiências, superando propostas de cursos padronizados, sobre temas diversificados, com modelos a serem seguidos, sendo uma formação

que possa gerar verdadeiros projetos de intervenção nos contextos de trabalho, que tragam mudanças tanto individuais quanto coletivas.

Tardif (2014) sintetiza essa questão afirmando que a prática dos professores não é apenas um espaço para aplicação de conhecimentos advindos da teoria, é também um espaço onde se produz conhecimentos específicos provenientes dessa mesma prática. É, portanto, primordial que os formadores abram esses espaços de discussão e reflexão sobre a prática, trazendo o contexto em que seus professores estão inseridos, suas necessidades, ansiedades, experiências, seus saberes.

3.4.5 Impactos das formações e necessidades formativas

Sabe-se que não basta os professores adentrarem os espaços de formações para que as transformações ou melhorias se realizem no exercício de sua profissão. É relevante pensar e analisar o que o professor pensa sobre a formação e os impactos que esta formação tem promovido no seu desenvolvimento profissional, na construção da sua profissionalidade e, principalmente, na prática pedagógica, no exercício de sua docência.

Essa seção busca apresentar a visão dos formadores no tocante aos impactos das formações no cotidiano das instituições de Educação Infantil, as necessidades formativas, possíveis fragilidades e dificuldades do processo.

Quando questionados sobre suas percepções acerca das contribuições da formação continuada do MAIS PAIC no município, foi unânime a melhoria da prática pedagógica dos professores, embora todos os formadores tenham enfatizado que ainda há professores que resistem às mudanças e/ou que sentem dificuldades de incorporar os novos saberes em seu planejamento e em suas práticas. Neste agrupamento tem-se os trechos mais significativos e pertinentes para a análise.

Os professores têm buscado muito colocar na prática, né. Alguns ainda não conseguem, não conseguem planejar, não conseguem executar. Mas já é perceptível na prática essa preocupação da criança como protagonista, acompanhar o que vem sendo direcionado pelo DCRC, BNCC, Diretrizes [...] (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

[...] Em relação à prática a mesma coisa, quando começamos a trabalhar os campos de experiência, de trabalhar a criança de forma integral, a gente já começou a perceber mudanças. É claro que ainda não é 100%, até por conta da rotatividade dos professores, mas eu acredito que já houve uma evolução boa, muito boa. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

A gente já percebe muitos professores preocupados com as crianças, para que as crianças participem. A gente já não vê tanto as crianças sentadinhas nas cadeiras, aquela criança caladinha em sala, as crianças participam, se envolvem. Eu fico encantada com a prática das professoras quando a gente vai na escola e a gente vê realmente aquilo que a gente orientou na formação, as reflexões que tivemos com os professores acontecendo com as crianças. Quando a gente vai fazer o acompanhamento e a observação da prática pedagógica, a gente consegue perceber, a gente consegue ver na prática, a professora transformando a teoria na prática com as crianças. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Quando a gente lembra as primeiras práticas, a gente ver o quanto elas não tinham significado para as crianças. Não tinha os momentos de brincadeiras, atividades que tivessem significado. O planejamento era mais voltado para o professor. Os professores cumpriam suas horas, sua carga horária e pronto. A criança não tinha vivência, não havia momentos de se trabalhar com as crianças as experiências, poucos eram os experimentos. Hoje, essa realidade já é muito diferente. Temos várias práticas em que há ênfase nas experiências, vivências, experimentos significativos. As formações vieram despertar isso nos professores. A gente não tem 100% dos professores trabalhando assim, mas já há grandes mudanças. (FE4. Entrevista realizada 27 em março de 2020).

Tivemos muitas mudanças. Hoje a prática é outra, muito diferente do que acontecia. O foco da prática agora é a criança. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

É claro a mudança da maioria dos professores. Hoje, apesar das dificuldades, a prática pedagógica está mais condizente com as diretrizes. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

A partir das formações, houveram algumas mudanças. Depois das formações, eu acho que melhorou bastante. Há uma preocupação com o trabalho com as interações e brincadeiras, mesmo que haja outras cobranças, mas a rotina é outra, muito mais envolvente, lúdica. A preocupação com as diferentes interações. [...] Eu seria hipócrita de dizer que a prática de todos os professores mudaram e que estão alinhadas ao que é proposto nas formações e nas diretrizes. Principalmente, aqueles mais antigos, são aqueles que se recusam mais [...] Mas os mais novos, não. Eles são mais abertos, mais flexíveis. Já os mais velhos, são mais resistentes às mudanças. E acabam não fazendo de acordo com o que a gente orienta. Eu acho que não é nem dificuldade. Mas é mais falta de interesse mesmo. Aquele professor que só é professor porque não tinha outra opção. Infelizmente é falta de interesse. Porque aqueles que se interessam, apesar das dificuldades, tem vontade de mudar, estudam, buscam e mudam. Tem professor que está na Educação Infantil porque não tem habilidade pra outra e acha que na Educação Infantil pode fazer de qualquer jeito. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Temos muitos avanços. Observo que não são todos os professores, mas tem muito professor que tem realizado muito bem suas práticas, que tem conhecimento, tem propriedade das necessidades de suas crianças. Já batemos muito nessa tecla nas formações. Assim, acho que melhorou muito, porque antes só se pensava em a, b, c, d, e agora, se pensa mais na criança. [...] Está melhorando, né. Antes era só a atividade e pronto. [...] No início, os

professores tinham muitas dificuldades, mas a gente só compreende, aprende quando a gente estuda e depois vai praticar. Na formação é um momento onde as escolas se unem, trocam conhecimento. Elas acham muito proveitoso esse momento. Porque elas estudam, trocam experiências, tiram as dúvidas. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

Ainda tem algumas práticas, como eu já falei que precisam ser melhoradas, mas a gente já percebe as mudanças. Não é 100% ainda, mas a gente chega lá. Eu percebo mudanças em relação a alguns campos, em relação as atividades de pesquisa relacionadas a área da investigação. A gente percebe que tem um aumento mais significativo em relação a dar mais espaço para a criança falar, de ouvir mais a criança em relação as suas curiosidades, questionamento a fim de explorar o conhecimento prévio das crianças. [...] No decorrer dos anos de estudos, as práticas foram sendo melhoradas. Eu percebo, sim, muitas mudanças. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Se nós pararmos para analisar o início do processo a gente até se frustra, porque a gente trabalhava, discutia, o professor mesmo admitia que estava no caminho errado e quando a gente chegava lá a prática estava acontecendo do mesmo jeito, mas a gente não desistiu, persistimos. As concepções de criança, infância e educação infantil a gente sempre trabalha porque esse professor precisava desconstruir o que ele pensa de negativo, esse seu olhar em relação à criança e a infância. Mas as coisas foram mudando. [...] então, a gente vai percebendo que as mudanças já estão acontecendo de forma bem clara. A professora inicialmente não queria fazer o portfólio de acompanhamento do aluno e quando chega no final está agarrada ao portfólio com tanto carinho, pois aquele material fala de mim, professor, da minha prática, do meu profissionalismo, da criança e fala da família [...]. As formações vão trazendo isso, sempre temos que acreditar que vai dar certo [...]. Alguns professores trazem enraizados algumas práticas, e a gente vai tentando sensibilizar e estar mais junto desse professor. [...] O professor precisa perceber que ele precisa mudar o seu jeito de caminhar. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

A partir dos fragmentos, fica explícito as contribuições decorrentes da participação dos professores no processo de formação continuada promovido pelo MAIS PAIC na melhoria das práticas docentes a partir do programa. Com base nas percepções dos formadores, é possível inferir que as mudanças, a partir da formação, não aconteceram rapidamente e nem foram fáceis, além dos desafios que ainda se colocam diante de certas resistências.

Entendendo que o processo de mudança não se dá de uma vez, Oliveira-Formosinho (2016) sugere, diante dos desafios e obstáculos que aparecem, utilizar o forte sustentáculo da sensatez, da sensibilidade e do bom senso, compreendendo a lentidão dos processos de transformação da prática e vivendo-os com tranquilidade. Imbernón (2011) evidencia que mudanças profundas só acontecem quando os professores se sentem corresponsáveis pelo processo de formação, por sua aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Oliveira-Formosinho (2016) ressalta que a formação alcança êxito através do engajamento, quando todos os

envolvidos se sentem desafiados e corresponsáveis a encontrar as soluções e respostas que viabilizem a aprendizagem de todas as crianças. A autora caracteriza isso como uma pedagogia responsiva, dinâmica, participativa e viva.

Nesse processo, o formador assume a relevante função de mediador, articulando a necessidade de provocar, ensinar, dizer, e a necessidade de se silenciar e escutar, abrindo espaços de diálogo e escuta ativa, instituindo, dessa forma, a pedagogia da escuta. Assim, não apenas troca o espaço-tempo de retenção da palavra ou da apresentação do pensamento, mas procura de forma séria e crítica dar voz aos professores, conjugando sua voz à voz dos professores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016).

Ao analisar a fala dos formadores, pode-se constatar claramente o que foi posto por Imbernón (2011) e Oliveira-Formosinho (2016), o processo de mudança é lento e para que aconteça é fundamental persistência, paciência e, acima de tudo, engajamento dos participantes em um processo formativo que valorize suas vozes, saberes e experiências.

De acordo com o depoimento dos formadores, os professores demonstram estar satisfeitos com as formações. Conforme os relatos, a validação é registrada por meio da frequência e participação dos docentes, das avaliações orais e escritas realizadas durante as formações, do depoimento dos gestores escolares, dos acompanhamentos às práticas pedagógicas quando observam as experiências vivenciadas no processo formativo se efetivarem nas práticas junto às crianças.

Os professores elogiam muito. Hoje, eles dizem que sentem vontade de participar. Isso é o que eles dizem. Antigamente, quando eles ouviam que ia ter formação na secretaria, eles já diziam: “Ah, meu Deus! Vou perder minhas 04 horas de planejamento”. Hoje, não. Eles já se perguntam: o que será que tem de novo? O que será que tem lá, esperando pela gente. Então, eu acredito que atenta as expectativas. A frequência é praticamente 100%. Esse ano, para se ter ideia, teve professor doente na formação. Quando faltam é um caso de extrema necessidade. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Acredito que sim. Principalmente quando a gente trabalha o emocional deles, forma de reconhecimento. Eu acredito que se sintam satisfeitos. Assim, é o que eles dizem aos coordenadores, é o feedback que a gente recebe. É o que a gente escuta no final de cada formação. Então, acredito que possa estar sendo positivo o nosso trabalho e que estas formações estão somando. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Bom, tanto na avaliação escrita que elas fazem nas avaliações que a gerente do PAIC elabora as perguntas, né. Tanto na questão da avaliação escrita como na avaliação oral que eu sempre faço no final das formações, os professores colocam pontos bastante positivos. Elas colocam que conseguem aprender, conseguem refletir, que os assuntos são realmente relevantes para as práticas delas. Eu acredito e vejo também que elas ficam bastante satisfeitas. E o

resultado dessas avaliações não ficam só no papel, pois quando a gente vai fazer o acompanhamento e a observação da prática pedagógica, a gente consegue perceber, a gente consegue ver na prática, a professora transformando a teoria na prática com as crianças. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

[...] Pelas avaliações que eles sempre fazem, sempre com comentários bem positivos e a gente também observa através das participações deles. Quando a secretaria já demora um pouco a fazer as formações, eles perguntam. [...] Acredito que fazemos um bom trabalho nas formações e, diante das avaliações, acredito que seja significativo para eles. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

De acordo com as avaliações que recebemos e com as próprias falas dos professores, eu percebo que eles estão satisfeitos com as formações, sim. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).

Percebe-se sua satisfação através da participação na formação, na mudança de comportamento e, também, através das avaliações que são feitas nas formações. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Eu acho que eles gostam bastante. Nós temos 128 professores de Educação Infantil, e, assim, uns 100, 110 demonstram estar muito satisfeitos. Eles são muito presentes nas formações, elogiavam, não tinha críticas. Pareciam satisfeitos. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Sim, os professores são muito satisfeitos. [...] Eles colocam muitos elogios, indicam o que pode ser trabalhado, outros temas. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).

As avaliações são muito positivas. A maioria deles pedem que tenha mais formações e a gente vê no olhar deles, o quanto eles são gratos. Quando eles saem, muitos elogiam bastante. A gente também escuta os coordenadores falarem que quando os professores chegam das formações, falam que a formação foi muito boa. Eu escuto mais coisas positivas do que negativas. Na verdade, quem não gosta, é porque realmente não gosta de estudar de jeito nenhum. Mas são poucos, são aquelas pessoas mais do contra, é um “gatinho pingado”. Percebo que é bem positivo. Elas colocam a temática que elas querem, quando a gente pede para elas colocarem as sugestões e quando a gente percebe que há muita frequência daquela sugestão, aí eu tento encaixar a temática que estava na maioria das sugestões. As avaliações são bem positivas, elas não se identificam, então não tem por que não falar sinceramente. Eu termino a rotina de quatro formações bem feliz com o resultado e com as avaliações. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Os professores demonstram estar satisfeitos. Eles têm percebido a importância das formações para a prática pedagógica. Então eles sempre colocam, tanto oral quanto escrito nas avaliações, o quanto estão gratos, que aprenderam, vão levar para a prática, reconhecem que precisam melhorar nisso ou naquilo, identificam suas fragilidades. E o mais gratificante é quando a gente vê o reconhecimento do nosso trabalho. Os professores têm se sentido à vontade para trazer suas experiências, partilhar com os colegas. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Três aspectos se sobressaem nas falas em relação à satisfação dos professores acerca das formações, sendo importante destacar: o reconhecimento de que há aprendizagem e o reflexo na prática pedagógica; espaço para a troca e partilha de experiências entre os pares; e abertura para atendimento às necessidades e interesses dos professores.

Para Oliveira (2016), a formação não é garantia de que se efetive o desenvolvimento profissional do docente. A autora acredita que a perspectiva colaborativa, tendo a escola como locus de referência e a prática pedagógica como principal temática a ser estudada pelos professores, pode ser o caminho para que os docentes se comprometam com seu próprio desenvolvimento profissional, com sua aprendizagem e, conseqüentemente, com a melhoria de sua prática pedagógica. A satisfação com a formação e com seus resultados também pode estar ligada à adesão dos participantes, visto que somente quando os professores considerarem que a opção de participar da mudança surgiu de uma necessidade coletiva é que as ações em direção à participação ativa e à inovação se iniciam. Nesse sentido, Vaillant e Garcia (2012) ressaltam que a vontade de melhorar ou mudar, independente da necessidade do contexto, do ambiente, do grupo, é que determina que uma pessoa aprenda ou não. Imbernón (2010), ao tecer considerações a esse respeito, destaca que a prática pedagógica só muda quando os professores desejam transformá-la e não pelo desejo do formador ou quando este sugere. Dessa forma, qualquer profissional que exerça a função de formador deve assumir o papel de “colaborador prático”, conduzindo os processos formativos de forma cada vez mais reflexiva, criando espaços de formação, inovação e pesquisa, no intuito de contribuir na análise dos obstáculos individuais e coletivos, auxiliando os docentes na transposição desses obstáculos e na resolução das situações-problema.

O professor formador é peça chave para o processo formativo e tem forte influência no processo de ensino e aprendizagem para a constituição da profissionalidade docente dos professores e para o exercício de sua profissão, ou seja, quando está realizando sua atividade docente, tem responsabilidade no trabalho que esse profissional irá exercer. Em diferentes momentos da entrevista, os formadores deixam claro que o papel exercido por esse sujeito e a forma como gerencia e media o processo faz toda a diferença, independente da etapa em que atue, regional ou municipal. O quadro 9 apresenta a síntese do perfil apresentado pelos entrevistados.

Quadro 9 - Perfil do formador na visão dos próprios formadores

(continua)

Características	Visão dos Formadores
Formação e conhecimento aprofundado na área	<p>Eu acredito que, primeiro, o formador tem que ter conhecimento a respeito do que é ser criança, o que é infância, as etapas da criança e de seu desenvolvimento, o que elas podem aprender por etapa, de 0 a 1 ano, 2 a 3, 4 e 5 anos. O conhecimento também, hoje, da base, do DCRC que não muda muito, das próprias diretrizes curriculares da Educação Infantil. Tem que ter muito conhecimento. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).</p> <p>Eu acredito que uma das características que esse formador precisa ter é o conhecimento aprofundado, específico na área da Educação Infantil, esse conhecimento que não seja só teórico, mas que seja teórico e prático. [...] e eu acredito também que esse formador precisa estar em formação constante, fomentar essa teoria, esse conhecimento diário, cotidiano que o formador precisa ter para que ele consiga transmitir com segurança e autonomia [...](FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p> <p>[...] que tivesse, também, profundidade de conhecimento na área da Educação Infantil, com inovações, com conhecimentos teóricos que, também, tivessem alinhados à prática. Que tivesse conhecimento de si próprio, para que pudesse, com suas competências e habilidades, lidar com esse professor e que soubesse direcionar as formações. Acredito que deva ser um professor estudioso, competente e organizado, que tenha conhecimento na área para que pudesse direcionar as formações com segurança. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).</p> <p>Conhecer como deve acontecer o aprendizado na Educação Infantil, ou seja, estudar e se apropriar do desenvolvimento infantil. Ter capacidade de liderança, dialogar ativamente com seus professores, analisar as necessidades formativas dos professores, analisar a prática desses professores em sala de aula. Atuar entre o papel do professor e do formador. Compreender os processos de aprendizagem. Tudo isso, faz parte desse perfil para o formador. (FE8. Entrevista realizada em dia mês e ano).</p> <p>[...] Estar sempre procurando o melhor, se aprofundando, gostar de estudar também. (FE7. Entrevista realizada em dia mês e ano).</p> <p>Ter conhecimento para passar segurança para os nossos professores. [...](FE8. Entrevista realizada em dia mês e ano).</p> <p>Primeiro, ele deve ter conhecimento [...](FE9. Entrevista realizada em dia mês e ano).</p> <p>A formação tem que ser em Pedagogia, ter uma pós-graduação. Outro critério é conhecer os documentos, é preciso conhecer as concepções de criança, de infância, de Educação Infantil. Conhecer a história da Educação Infantil, suas evoluções. (FE10. Entrevista realizada em dia mês e ano).</p>

Quadro 9 - Perfil do formador na visão dos próprios formadores

(continua)

CARACTERÍSTICAS	VISÃO DOS FORMADORES
Aberto a mudanças	<p>Eu acho que as características que acho essenciais para um bom formador atuar é justamente está aberto a mudanças, porque tudo sempre muda o tempo todo. E estando aberto às mudanças, estaremos sempre sendo fiéis ao que está acontecendo e ao que nos é repassado. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).</p> <p>[...] Compreender as mudanças e ser aberto a elas. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).</p>
Experiência de docência na Educação Infantil	<p>O perfil do formador de professor, seria um profissional que realmente tivesse conhecimento na área da Educação Infantil, que já tivesse experiência como professor de Educação Infantil.</p> <p>Ter experiência como professor de sala de aula na Educação Infantil com as crianças. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).</p> <p>Primeiro critério é que esse formador já tenha passado pela sala de Educação Infantil, tenha atuado como professor de EI, pois ele precisa entender o que é um chão de uma sala de educação infantil, por eu assim eu vou falar com propriedade. Falo de uma experiência que eu já vivenciei. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).</p>
Pesquisador	<p>O formador deve ser pesquisador, atuante, aberto ao novo, que goste muito de estudar. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).</p> <p>O papel do formador de Educação Infantil hoje, em primeiro lugar, ele tem que ser um pesquisador. Tem que estar atualizado de acordo com as necessidades e mudanças que vem acontecendo na educação. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).</p> <p>FE9: [...] tem que ser pesquisador. Acho que ter conhecimento, pesquisar, saber [...] Estar aberto a aprender, ter humildade pedagógica. Eles precisam perceber essa humildade, que a gente está ali para formar, contribuir com a formação deles, mas também está aprendendo com eles. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p>

Quadro 9 - Perfil do formador na visão dos próprios formadores

(continua)

Características	Visão dos Formadores
Reflexivo, avaliar a sua própria prática e oportunizar espaços de reflexão aos professores.	<p>[...] dialogar ativamente com seus professores, analisar as necessidades formativas dos professores, analisar a prática desses professores em sala de aula. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).</p> <p>Tem que saber questionar para favorecer a reflexão. [...] Importante também ser reflexivo, tem que analisar sua formação, sentar e depois ver o que foi legal, o que não foi, o que eu posso melhorar para a próxima. A ação e reflexão também é muito importante para o formador. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p>
Empatia	<p>O formador tem que entender, saber se colocar no lugar do outro. Saber ouvir e compreender. Entender que tudo tem seu tempo, ter paciência. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).</p> <p>Ele precisa ter empatia, ter uma sensibilidade para ouvir as necessidades dos formadores municipais e dar um feedback positivo para que eles possam se sentir encorajados na luta com os professores (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p> <p>Empatia, saber lidar com os professores, que não é fácil. Tem que ter senso crítico, humildade, confiança, ter disponibilidade para trabalhar. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).</p> <p>[...]Ter bom relacionamento com o grupo, ser empático. [...] (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p> <p>[...]Ter segurança, equilíbrio, saber lidar com as pessoas, ter empatia. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).</p>
Apaixonado pelo que faz	<p>Dedicado para poder fazer o que gosta, quando eu me dedico é porque eu gosto. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).</p> <p>O formador, primeiro tem que ter muita determinação, saber encantar, ser encantado pela Educação Infantil. Pois eu só encanto, se eu for encantado por aquilo que eu faço. (FE8. Entrevista realizada em 02 de abril de 2020).</p> <p>Ser apaixonado pela infância, pela Educação infantil. (...) Ter ciência da sua função, saber o que é ser formador de professores, dos desafios que terá que enfrentar. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).</p>

Quadro 9 - Perfil do formador na visão dos próprios formadores

(conclusão)

Características	Visão Dos Formadores
Criatividade	<p>Dinâmico, criativo, flexível e dedicado. Essas são as palavras chaves. Dinamismo tem que estar presente na Educação Infantil. Criatividade, acredito que deva ser característica de todo professor, se você não tem, corra atrás. Flexível porque toda formação necessita de planejamento e todo planejamento tem que ser flexível. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).</p> <p>Tem que ser muito criativo [...](FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).</p> <p>[...]criativo, tem que ter um pouco de criatividade, né. Saber contar histórias ajuda muito na Educação Infantil. Depois que eu comecei a contar histórias nas formações, eles se motivaram e tem muita mudança de prática nas contações de histórias. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Ao analisar a visão dos formadores sobre o perfil do formador de professores, identificam-se características também apontadas por autores como Freire (1997), Imbernón (2010), Kramer (2010), Ambrosetti e Calil (2016), Oliveira-Formosinho (2002, 2016) e Warschauer (2017).

Formação e conhecimento aprofundado na área foram recorrentes na fala dos participantes. Sete formadores citaram essa característica como elemento essencial no perfil do formador de professores e dois deles destacam a importância de estar sempre aberto às mudanças. Kramer (2010), ao ressaltar que tem crescido a produção de conhecimentos sobre Educação Infantil e as mudanças decorrentes nas práticas educativas, convoca a todas as instituições e profissionais a conhecerem profundamente seu trabalho a fim de consolidarem a identidade dessa etapa da educação. Para a autora, os processos formativos devem conceber e apropriar-se dessas mudanças, contribuindo para o desenvolvimento de perfis profissionais que respondam com qualidade as demandas advindas dessas transformações. O formador assume a função de professor de professores e, na perspectiva de “ensinante”, termo proposto por Freire (1997), tem a responsabilidade ética, política e profissional de se preparar, de se capacitar, de se formar, assim como o professor.

Três dos formadores (FE3, FE4 e FE5), ao destacarem a questão da apropriação do conhecimento, ressaltam a relação entre teoria e prática. Imbernón (2010) e Ambrossetti e Calil (2016) colaboram, nesse sentido, quando argumentam que a aquisição do conhecimento pertinente para o exercício da profissão é importante, mas não pode ser separada do desenvolvimento da competência profissional, que está diretamente ligada às capacidades de atuação prática em situações reais, portanto cabe ao formador assumir o papel de organizador de situações de aprendizagem, estabelecendo e implementando procedimentos formativos que contribuam ao professor aprender. Assim, as ações não terão como foco os saberes, mas os sujeitos em formação, o contexto no qual eles estão inseridos e as situações reais de trabalho.

Aliar teoria e prática exige do formador o exercício da pesquisa, do questionamento, da problematização, ou seja, é preciso que ele assuma o papel de pesquisador, como apontado por FE5, FE6 e FE9. Segundo Freire (1996) e Demo (1996), conhecer conduz à emancipação e promove o empoderamento de sujeitos e grupos. Conhecimento que se produz no encontro com o outro, mergulhando e trocando com esse outro. Ação que exige pesquisa que, nesta perspectiva, deve levar ao mergulho no outro, no contexto em que se encontra, conhecendo profundamente sua realidade e transformando os sujeitos da pesquisa, pesquisador-pesquisado, e seu contexto. Os autores destacam, entretanto, que esse processo exige ética, consistência,

lógica, critérios e validade científica, além de suporte teórico. Diversos autores (ANDRÉ, 2016; IMBERNÓN, 2016; FORMOSINHO-OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2018; FREIRE 1997; NÓVOA, 2019; TARDIF, 2014) argumentam que a essência de toda formação docente deve estar na prática do professor e na reflexão sobre essa prática e que, para investigar sua prática, o docente deve assumir o papel de pesquisador. André (2016) defende que é imprescindível que se promova o desenvolvimento do professor pesquisador. Diante do exposto, fica claro que se o formador também não assume essa postura de pesquisador, não terá condições de promover a formação desse professor pesquisador.

O conhecimento prático da profissão também emergiu nos depoimentos dos formadores entrevistados. Para FE4, FE5 e FE10, é necessário que o formador tenha experiência como professor de Educação Infantil, assim, terá um conhecimento que Tardif (2014) chama de experiencial, um saber que o autor considera essencial para a validação dos outros saberes. Para o pesquisador, a experiência no exercício da docência filtra e seleciona os outros saberes, possibilitando julgá-los e avaliá-los para, dessa forma, retroalimentar o saber formado de todos os outros saberes, traduzindo-os e submetendo-os ao processo de legitimação validada pela prática cotidiana. Considerando que o formador atuará como mediador desses saberes junto aos professores, ter experiência prática da docência na Educação Infantil qualificará ainda mais o seu trabalho.

Os relatos de FE5 e FE9 sinalizaram a necessidade de o formador oportunizar espaços de diálogo e reflexão aos professores, além de refletir e avaliar a própria prática. Partindo dessa lógica, Oliveira-Formosinho (2016) propõe para o processo formativo a pedagogia da transformação, uma pedagogia que exige reflexão e ação coletivas, abertas ao diálogo, à escuta, à aceitação e à contextualização de forma democrática, com propósitos e metas individuais e, também, coletivas. Assim, a formação é desenvolvida em companhia, formador (o mediador pedagógico) e professores, saindo do isolamento e entrando em diálogo com a riqueza dos modos democráticos e participativos de fazer pedagogia da infância.

Outra característica significativa e marcante nas falas foi a empatia. 50% dos formadores consideram a capacidade de colocar-se no lugar do outro como primordial. Oliveira-Formosinho (2016) nos ajuda a entender tal questão quando argumenta que se não se desenvolver, desde o início, a confiança, o respeito e a empatia do formador pelos professores, o processo estagna e desanda. A autora acredita que, nesse processo, todos devem ter a oportunidade de intuir, sentir, descobrir e criar colaborativamente novas oportunidades para aprendizagem profissional. Devem se sentir acolhidos e aprender dialogando, fazendo,

trocando, certificando seus fazeres e saberes individuais e coletivos, crescendo juntos. Warschauer (2017) corrobora com Oliveira-Formosinho (2016) e legitima a fala dos formadores quando afirma que é necessário promover uma acolhida afetiva, em que o outro de fato sinta-se acolhido, e, para isso, é primordial colocar-se no lugar do outro e procurar fazer algo que tenha sentido para ele. Uma acolhida que se efetiva com a progressiva sensibilidade de uns com os outros, percebendo como estão e se necessitam de apoio, incentivo, ajuda. Para ela, muitas aprendizagens são desenvolvidas nesse processo de troca: ouvir sem preconceitos, ter paciência com o outro e consigo, analisar uma situação a partir de diferentes pontos de vista, controlar as próprias emoções, argumentar e arriscar-se. Conforme a autora, esse acolhimento contribui para a construção do senso de pertencimento. Compreensão, paciência, sensibilidade, confiança, humildade, senso crítico, são competências socioemocionais citadas pelos formadores e validadas pelas autoras.

Outra característica citada pelos formadores FE1, FE2, FE9 e legitimada por Warschauer (2017) é a criatividade. A autora propõe para o espaço da formação o lúdico, as artes, a sensibilidade, os afetos, os relacionamentos e a diversidade, proporcionando superar a rotina, olhar para dentro de si, pensar “fora do quadrado” e agir, progressivamente, com mais criatividade e autonomia, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento profissional dos docentes que, experienciando essas práticas na formação, têm maiores chances de vivenciá-las na prática junto às crianças.

FE1, FE8 e FE10 destacam que o formador precisa ser apaixonado pelo que faz, estar encantado para poder encantar. Oliveira-Formosinho (2002) apresenta a integração dos saberes com os afetos como requisito para a sustentação da paixão de educar as crianças. Acredita-se que na relação formador e professor essa questão não seja diferente. Paulo Freire (1997) já dizia que ensinar nos traz prazer em criar e contribuir para a construção de aprendizagens, ação movida pela paixão e compromisso vital com a transformação. Nesse sentido, apaixonar-se pelo que faz é comprometer-se, é aderir ao projeto educacional da instituição em que trabalhamos. Como consequência, a adesão, o “vestir a camisa” livre e consciente, a superação dos obstáculos, a pesquisa, a inovação, a mudança. Juntando a tudo isso o otimismo gerado da esperança e a criação de oportunidades, tem-se um profissional comprometido e apaixonado pelo que faz.

Imbernón (2010) condensa de forma geral as características do perfil do formador, argumentando que a formação de educadores exige um formador colaborativo e mediador desse processo, que conduza os professores à participação, estimule sua criatividade e confie na sua

capacidade de elaborar itinerários educativos diferenciados, projetos de inovação e práticas alternativas. Assim, esse formador compromete-se com a prática dos professores, envolve-se em empreendimentos inovadores, respeita as práticas educacionais do grupo, suas dificuldades e fragilidades, adapta-se a diversas situações, torna-se prático, diversifica suas ferramentas e assume-se como mediador da dinâmica grupal de formação.

Como visto ao longo das análises, os formadores reconhecem a importância do programa para a formação dos professores, os avanços decorrentes na prática pedagógica e a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças, mas não deixam de registrar que ainda existem algumas fragilidades no processo e dificuldades encontradas no percurso que, se sanadas, poderiam contribuir ainda mais. O quadro 10 apresenta essas fragilidades e dificuldades apresentadas pelos formadores durante as entrevistas.

Quadro 10 - Fragilidades e dificuldades apontadas pelos formadores no processo de formação dos professores de Educação Infantil por meio do Programa MAIS PAIC

(continua)

Formadores	Fragilidades / Dificuldades	Percepção dos Formadores
FE2, FE7, FE10	Rotatividade dos Professores e gestores	<p>A rotatividade dos professores é uma das fragilidades. A gente nem diz quem é o melhor professor da Educação infantil para não ter perigo para puxar para o Fundamental. Mas os professores falam que querem crescer, evoluir, por que acham que só ficar na Educação Infantil, eles não vão ter essa evolução, né. Ainda têm um pensamento muito pequeno, porque quando eles entram, alguns deles, iniciando a carreira de magistério, eles querem é logo a Educação infantil por achar que é fácil, que não precisa estudar, que é só levar os meninos para brincar. Então quando eles veem que não é só isso, que eles vão precisar de um suporte maior, de estudar, que eles vão precisar ter a autoformação. Tem esses dois lados: o da rotatividade quando as colegas da SME puxam pra outro seguimento e o da rotatividade deles mesmos quererem evoluir pra uma turma maior, fundamental I e II. Acredito que a rotatividade é um problema, pois se fosse o mesmo grupo de professores, teria maior continuidade. Assim a gente sabe onde parou, sabe onde tem que continuar, tem como fazer um bom trabalho. Quando há essa mudança de professores, fica mais complicado, pois é como se todo início do ano tivéssemos que começar do zero. Quando chega o final do ano vem aquele sentimento de dever cumprido e em janeiro, de novo, do zero. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).</p> <p>Outro problema é a rotatividade muito grande de professores. Nesse mês é um professor que está na formação, na formação seguinte já é outro. Tem professor que a gente mal conhece. E desse jeito não há continuidade no processo de formação. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).</p> <p>Uma outra dificuldade ou fragilidade é a rotatividade dos coordenadores e diretores que é grande. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).</p>

Quadro 10 - Fragilidades e dificuldades apontadas pelos formadores no processo de formação dos professores de Educação Infantil por meio do Programa MAIS PAIC

(continua)

Formadores	Fragilidades / Dificuldades	Percepção dos Formadores
FE3, FE4, FE5, FE7	Redução da carga horária na etapa municipal	<p>Nas formações municipais, eu acredito que um aspecto que precisa ser bastante melhorado é a questão da carga horária que ao invés de ser apenas 4h, realmente fosse de 8h. Pois temos dois dias, 16h de formação regional, mas quando chega no município pra gente fazer, eu acredito que não é suficiente, por que a gente tem que transformar 16h em 4h e nem ficam 4 horas, se torna três horas e meia, por que tem atraso, tem sempre a turma de professores que precisa sair mais cedo por conta do transporte. Eu acredito que a fragilidade em si que acaba fragmentando o que se coloca pra estudar é o tempo, pois eu não acho suficiente o tempo no município que deveria ser no mínimo oito e a gente só consegue 4h. eu acredito que se o horário fosse no mínimo de 8h com certeza teria melhor aproveitamento.(FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p> <p>E no municipal, eu acredito que as formações têm uma carga horária muito pequena, a gente precisava de um tempo maior, tendo 4 horas focada só em estudo e as especificidades seria em outras 4h horas, temos necessidade de 8h. Então, a carga horária é nossa maior dificuldade. (FE4. Entrevista realizada 27 em março de 2020).</p> <p>No caso do nosso município, só a questão da carga horária, que se ampliasse essa carga horária de 4h para 8h seria bem melhor. Infelizmente temos dificuldade com a logística de transporte e alimentação. E quanto a formação regional a carga horária, está boa, a formação está boa e o formador também muito bom. (FE5. Entrevista realizada em 26 de março de 2020).</p> <p>A maior dificuldade está mais voltada para a redução da carga horária na etapa municipal que é muito pequena, apenas 4h, por causa da logística de alimentação e transporte. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).</p>
FE6	Resistência à mudança	<p>As fragilidades desse processo é que temos que aprender muito ainda, existem muitas coisas a serem mudadas, né. Há ainda alguns professores que têm resistência às mudanças, com relação a nossa prática que precisa melhorar, que precisa se embasar e para isso é preciso estudar diante desse novo ensino de educação que nós temos. Mas eu acredito que com paciência e persistência um dia nós chegaremos lá. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).</p>

Quadro 10 - Fragilidades e dificuldades apontadas pelos formadores no processo de formação dos professores de Educação Infantil por meio do Programa MAIS PAIC

(continua)

Formadores	Fragilidades / Dificuldades	Percepção dos Formadores
<p>FE7, FE9, FE10</p>	<p>Logística</p>	<p>As dificuldades estão mais voltadas para a logística de alimentação e transporte e por isso a carga horária é muito pequena. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).</p> <p>Bom, aqui no município há a questão do acesso, a questão da logística em relação ao transporte. Porque para quem mora nas áreas mais afastadas da sede da cidade, para os professores virem de lá para cá é complicado. (...) Mas, assim, é complicado por conta da questão de horário, às vezes, as professoras chegam muito atrasadas, né. A gente só oferece os lanches, se tivesse o almoço seria bem melhor. Tem aquelas que tem que sair mais cedo, às 16h, por que os carros saem nesse horário. Às vezes levam a avaliação para fazerem em casa, perdem parte da formação que só termina às 17h. Antes também nós não tínhamos um espaço adequado, mas nesse aspecto já melhorou. Mas são essas as fragilidades. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).</p> <p>[...] Às vezes não temos dificuldades com transporte, recursos para que o formador possa ir nas formações à CREDE, SEDUC. Sofremos demais quando tem formação e não temos transporte pra ir. Não me sinto bem quando não posso participar da formação. É tanto que passo um tempão, com muita antecedência solicitando, sempre lembrando. A gente nem pensa mais em ajuda de custo não, queremos pelo menos o transporte, porque lá na CREDE a gente já tem alimentação. E isso é também uma dificuldade na formação municipal, porque o município é grande, nós temos 5 regiões distantes da sede. Tem professor que leva uma hora de vigem para chegar ao centro. A gente até já tentou fazer nas localidades, que também tinha suas fragilidades. Aí alguns professores pediram pra ser mesmo na sede, para poder interagir com todo mundo, conhecer e trocar experiências de regiões pra regiões. Mas a distância dificulta. Pois nós utilizamos os ônibus escolares. Aí, depois que os motoristas deixam os alunos na escola é que pegam os professores pra trazer pra formação. Então os professores chegam atrasados, tem que sair mais cedo. Perder meia hora no início e no final, perde muita coisa interessante, muitas discussões, muitas orientações e isso aí vai demandar mais tempo depois, tirando dúvidas dos professores. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).</p>

Quadro 10 - Fragilidades e dificuldades apontadas pelos formadores no processo de formação dos professores de Educação Infantil por meio do Programa MAIS PAIC

(continua)

Formadores	Fragilidades / Dificuldades	Percepção dos Formadores
FE4, FE7	Exclusão do coordenador pedagógico no processo de formação	<p>Ainda há essa fragilidade, a gente sabe que, muitas vezes, quando o professor está há muito tempo na Educação Infantil e, muito tempo, vendo as formações continuadas, eles acabam, muitas vezes, tendo um conhecimento muito além do que o coordenador pedagógico sabe. Até porque eles não participavam nem das formações. Assim, há esse distanciamento de conhecimento entre coordenador e professor. Com essa fragilidade, ele acaba não tendo um planejamento muito produtivo. O coordenador deixa muito a desejar, até porque, em algumas situações, ele não atende só a Educação Infantil e, às vezes, o que é só da Educação Infantil, deixa a desejar por conta de precisar ter esse estudo mais focado, precisa ter a consciência de que ele é a peça principal e que, por isso, precisa desse conhecimento para que ele possa ministrar seu planejamento dentro das concepções propostas para a Educação Infantil. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).</p> <p>A falta de uma formação voltada para os coordenadores também é uma dificuldade. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).</p>
	Planejamento dos docentes a partir das necessidades e interesses das crianças	<p>É um desafio o planejamento a partir das necessidades e interesses das crianças. Primeiro que para eu planejar de acordo com as necessidades do meu aluno, eu tenho que observar. Como eu já disse a ação de observar está sendo um desafio. Eu até entendo os professores, tem salas que são superlotadas com 30 alunos. Então, é muito complicado. Mas também, eu acredito é só uma questão de organização para eles fazerem esse trabalho de registro, de observação, para a partir daí o planejamento voltar-se para as necessidades e interesses das crianças. Porque não tem como você fazer isso, se você não observar. (...) O meu desafio será fazer com que esses professores aprendam a observar e registrar. Acho que esse é ponto, porque, a partir daí, eles vão conseguir trabalhar em cima da necessidade da criança. É bom registrar que temos muitos professores que tentam. (FE8. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).</p>

Quadro 10 - Fragilidades e dificuldades apontadas pelos formadores no processo de formação dos professores de Educação Infantil por meio do Programa MAIS PAIC

(conclusão)

Formadores	Fragilidades / Dificuldades	Percepção dos Formadores
FE9	Metodologia do formador - fase regional	Nas formações que acontecem lá na CREDE, depende muito do formador. Quando a gente tem um formador que tenta contemplar a relação da teoria com a prática, que é um pouco mais dinâmico e que também coloca a gente para estudar e refletir, porque a formação tem que ter reflexão e ter estudo. Então, quando ele faz essas duas coisas, encaixa tudo direitinho é muito proveitoso. Não vejo fragilidades nesse aspecto. Agora, como eu já falei, depende do formador. Nós já tivemos formador que deixava muito a desejar em relação a fazer esse paralelo entre teoria e prática. E, aí, era muito frágil. Porque a gente tinha que fazer todo esse trabalho, tinha que pesquisar ainda mais para poder a gente conseguir fazer isso. E quando a gente vai para uma formação que é mais completa, digamos assim, a gente também sente mais vontade de ir para a formação e a gente aproveita bem mais na hora de fazer o nosso trabalho no município. Então, assim, depende do formador. Acho que o formador é o centro. Se ele consegue fazer com que a gente reflita e consiga fazer essa relação teoria e prática, então, já valeu. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).
FE1	Autoformação	Não sei se as fragilidades seriam bem do processo de formação, mas eu acho que a fragilidade está na autoformação. Nossos professores não têm o hábito da leitura. Então, eles vão pra formação, eles gostam do que está sendo trabalhado. Eles participam daquele momento, mas a partir dali, a maioria vai, fecha a pasta e não aprofunda esse conhecimento e não tenta fazer a relação onde ou como eu vou aplicar aquilo na minha sala de aula. [...] É nesse sentido aí é que eu vejo que os nossos professores precisam melhorar muito, tem uns que já tem. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Como principais fragilidades e dificuldades, os formadores citam a rotatividade dos professores e gestores, a redução da carga horária na etapa municipal, exclusão do coordenador pedagógico no processo de formação, questões de logística, planejamento dos docentes a partir das necessidades e interesses das crianças, metodologia do formador - fase regional e autoformação. É necessário ressaltar, como exposto no quadro 9, que essas fragilidades e/ou dificuldades não se apresentam em todos os municípios ou não foram citadas por todos os formadores. Há uma variação destas a depender do contexto municipal.

O formador FE1 explicita como fragilidade o processo de autoformação dos professores pois, segundo ele, há professores que ainda não têm o hábito de estudar sozinhos, de dar continuidade ao processo formativo em outros momentos que não sejam o da própria formação presencial.

Sobre a questão da autoformação, Oliveira-Formosinho (2016) e Warschauer (2017) partilham da concepção de que a formação em contexto é terreno fértil para a autoformação. Segundo Warschauer (2017), a autoformação não significa formar-se sozinho, de maneira oposta, a reflexão individual é otimizada quando se tem um grupo para partilhar, parceiros em quem confiamos para revelar nossas dificuldades e pontos de vista, e ouvir suas reflexões. Compartilhar e refletir sobre suas próprias experiências propicia oportunidades autoformativas que permitem que se tome consciência das emoções desencadeadas na prática profissional, do lugar onde se está, de quem se é, o que se faz e para quê. Nessa mesma perspectiva, Oliveira-Formosinho (2016) defende uma concepção de autoformação cooperada inserida no campo da formação em contexto, em que o professor, agente da sua própria formação, desenvolve sua autonomia em um processo contínuo de socialização, atuando de forma individual entre seus pares e, com o grupo, cooperadamente, constrói e reconstrói os saberes e os conhecimentos da profissão, construindo e reconstruindo sua prática.

Partindo desses pressupostos, vê-se a escola como espaço profícuo de autoformação, sendo a formação em contexto, defendida pelas autoras, uma possibilidade a ser explorada. Espaço em que, entre pares, os professores tomam consciência das suas próprias necessidades e dificuldades, refletem, partilham experiências e avaliam, transformando essas ações em possibilidades de formação.

Com exceção da questão da autoformação, os outros aspectos apresentados como fragilidades e/ou dificuldades pelos formadores já foram anteriormente analisados quando citados em outros relatos à medida que foram aparecendo em outros eixos de análise.

Ao avaliarem de forma geral as etapas formativas regional e municipal, os formadores trazem também, nos relatos a seguir, sugestões que poderiam enriquecer as práticas formativas.

Em relação à etapa regional, foi proposto: abrir espaços e tempos para trabalhar as necessidades e fragilidades específicas observadas nos municípios da regional (FE3, FE4, FE10); explorar os tempos da rotina na Educação Infantil de forma mais particular (FE1, FE2); além de enfatizar uma metodologia contextualizada, reflexiva, possibilitando o alinhamento da teoria com a prática (FE7, FE8 e FE9).

Acredito que seria bastante positivo se antes da formação da CREDE, tivesse como saber quais as reais necessidades dos municípios e trabalhar parte delas. [...] Sempre vai ter aquela fragilidade que vai corresponder a dois, três, quatro municípios e que tivesse um momento da formação para trabalhar esse problema, dificuldade regional. Porque as formações acabam trazendo de forma geral o que acontece para todos os municípios, todos os formadores recebem e às vezes o que é repassado já é de conhecimento dos formadores municipais. [...] A gente vai achando que vai ser trabalhado determinado assunto e acaba sendo os mesmos. Como participei das formações desde 2009, vejo que continua sendo os mesmos temas: criança, infância, interações, brincadeiras, avaliação, [...]. É claro que são temas importantes e acabam trabalhando com vertentes diferente, mas se tivesse essa abertura para trabalhar as necessidades e dificuldades regionais, seria mais proveitoso para todos. (FE3. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Uma das sugestões que eu daria para a SEDUC que eles tivessem mais conhecimento em relação à realidade de cada município, para poder identificar as dificuldades e fragilidades da Educação Infantil, acompanhassem e de acordo com a pesquisa planejassem suas formações voltadas para essas necessidades e fragilidades. É claro, que não poderá ver todas essas situações, mas a cada formação, daria para abranger algumas necessidades identificadas em alguns municípios. (FE4. Entrevista realizada em 27 de março de 2020).

Sugiro que nas formações regionais continuem ouvindo os formadores municipais, para que não seja uma coisa de cima para baixo, que a gente continue participando, sugerindo, levando propostas para as próximas formações, pois isso facilita e até ajuda porque às vezes é tão chato ir pra formação e ser uma temática que você já trabalhou e que não tem tanto significado ou não é uma necessidade do seu município. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Eu considero as formações muito boas, mas apresento como sugestão, em cada formação está trazendo um tempo da rotina e mostrando ações que podem estar sendo desenvolvidas nesse tempo, reflexões. [...] Seria interessante trazer além das reflexões acerca dos tempos, atividades que pudessem ser exploradas junto às crianças dentro daquele tempo. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

A gente já vê tanta coisa legal. Essas últimas formações já foram tão perfeitas [...]. E como sugestão, eu acho que deveríamos vivenciar mais as práticas relativas à rotina da Educação Infantil, momentos de estudo para ver realmente que tempos não podem faltar. Acho que é isso. Temáticas também como alimentação e higiene são bem pertinentes. [...]. Trabalhar a rotina em si é uma temática muito boa para as formações. (FE2. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Ano passado, as formações foram muito boas, acho que não tem nada a melhorar. As formações são bem planejadas, há estudo, reflexão, relação de atividades teóricas e práticas, vivências lúdicas. Eu acho realmente que o professor precisa experimentar essas vivências, para compreender a importância delas, analisar e pensar suas práticas. Antes, era igual na faculdade: ler os textos, estuda, o formador apresenta os slides, depois a gente apresenta os trabalhos. A formação não pode ser assim. Ano passado, como já descrevi, foi bem diferente. Espero que continue. (FE7. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

No ano passado, não tinha nada para melhorar, não. Era lúdico, não era cansativo, tinha muito estudo e a partir dos estudos havia discussão em relação à prática. Não é só aquele negócio de slide. Materiais bem fundamentados, que ia de encontro às nossas necessidades. Os momentos de contação de histórias são mágicos. Eu acho que era o que estava faltando. Era muita fala, concentrava-se em estudos teóricos. O tempo não era bem aproveitado. Temáticas que não iam de encontro a nossa realidade. Nesse último ano foi diferente, foi trabalhado de forma contextualizada, aliando teoria e prática e indo de encontro às necessidades. (FE8. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Bom, primeiro que o formador tenha aspectos que já falei antes que são essenciais a seu perfil. Que faça essa relação da teoria com a prática. Que seja criativo e, também, reflexivo. Que faça a gente refletir, que saiba fazer questionamentos para que a gente pense e também reflita. Acho que isso é essencial. (FE9. Entrevista realizada em 28 de março de 2020).

Em relação à etapa municipal, apenas três formadores se manifestaram, propondo: diminuir o número de professores, dividindo-os em grupos menores; aumento da carga horária da formação; melhores condições de trabalho para o formador; e apoio logístico.

Em âmbito municipal, sugiro diminuir o número de professores, porque o número de professores por grupo é 40 a 45 professores. Se a gente pudesse dividir esses professores em grupos menores de 20 a 25 seria o ideal. Só que as formações da secretaria já passam mais de um mês. A gente já realiza num espaço de uma das escolas do município, porque o espaço da SME não cabe mais, a gente já passa um mês ocupando um espaço da escola. (FE1. Entrevista realizada em 25 de março de 2020).

Sugiro que o tempo das formações municipais aumente, pois nós só temos 4 horas e se a gente tiver um bom olhar para que sejam de 8 horas, com certeza seriam mais proveitosas. (FE6. Entrevista realizada em 30 de março de 2020).

Ao processo de formação no município sugiro mais apoio, material, mais condições de trabalho para os formadores. E também a questão do transporte para que os professores possam chegar e sair no horário certo ou que oferecesse ajuda de custo para que o professor pudesse viabilizar outro transporte e pudesse chegar no horário certo. (FE10. Entrevista realizada em 01 de abril de 2020).

Os aspectos a serem melhorados, apresentados como sugestões pelos formadores FE6 e

FE10, já haviam sido citados por outros formadores em análises anteriores. São questões que merecem atenção por, como já foi discutido antes, dificultarem ou mesmo prejudicarem algumas dimensões do processo formativo. Em relação ao que foi proposto por FE1, é possível que os municípios que já apresentam problemas com logística não consigam atender a demanda. Apesar disso, vale registrar que a sugestão de reunir grupos menores viabiliza maiores interações, abre espaços e tempos de escuta, reflexão e troca de experiências, o que qualifica ainda mais as práticas formativas.

Pensar a efetividade dessa política de formação proposta pelo MAIS PAIC, analisar a gestão das ações e referenciá-las a partir da percepção dos formadores, atores essenciais nesse processo e elo entre os professores e a política de formação, possibilitou conhecer, por meio de suas percepções, o contexto em que se efetiva o processo formativo nos municípios da CREDE 3.

A abordagem qualitativa permitiu transitar na realidade pesquisada com mais clareza contextual, partindo das percepções concretas dos formadores municipais participantes. Essa opção esteve necessariamente ligada à natureza do objeto em estudo e ao contexto envolvido, permitindo, a partir dos depoimentos dos formadores municipais: analisar a gestão das ações de formação continuada dos professores de educação Infantil diante das demandas para as quais são planejadas e a efetividade dessa política, tendo como referência o contexto da prática, os objetivos e orientações dadas por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC.

Os relatos dos formadores apontam para as contribuições da formação para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da prática pedagógica, mas, também, demonstram preocupação em melhorar as ações de formação continuada, bem como ampliá-las de forma mais efetiva para a dimensão em contexto, tendo a escola como lócus da aprendizagem de seus professores, a fim de que atinjam todos os profissionais. Essa inquietação por parte dos formadores é entendida como elemento indispensável para o aprimoramento dos processos de formação continuada, o que sinaliza um espaço e momento oportuno de apresentação de um plano de ação que leve em consideração as dificuldades encontradas e as reais condições, potencialidades e fragilidades dos Municípios.

Com base nas informações produzidas na pesquisa, o quadro 11 nos apresenta a seguir um panorama da pesquisa e as proposições para a construção do plano de ação a ser apresentado no capítulo 3. As proposições foram distribuídas em três categorias, que representam o contexto em que estas serão desenvolvidas.

Quadro 11 - Proposições para a construção do plano de ação

(continua)

Categorias	Informações Produzidas	Ações Propostas
Gestão do processo formativo no âmbito da CREDE 3	Permanência da atual conjuntura em relação a seleção dos formadores regionais por CREDE, Contexto que melhor atende as especificidades e necessidades municipais: ter um formador que mantém uma proximidade e realiza o acompanhamento dos municípios.	Fortalecimento dos Fóruns de Secretários Municipais de Educação e Gerentes Municipais do MAIS PAIC na CREDE 3 Estruturação de um plano de formação continuada em âmbito regional contemplando as temáticas que abordem as fragilidades encontradas: avaliação, planejamento focado nos interesses e necessidades das crianças, o processo de alfabetização na Educação Infantil, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, práxis pedagógica. Proposta de registro, compartilhamento e análise sistemático dos acompanhamentos e avaliações das formações.
	Algumas temáticas trabalhadas nas formações regionais não atenderam às expectativas ou necessidades dos municípios.	
	Priorização de momentos que integrem estudo, reflexão análise da prática e formação humana, aspectos socioemocionais. Aspectos que eram, segundo os entrevistados, pouco explorados nas formações regionais e que no último ano vem melhorando.	
	Fragilidades na metodologia utilizada por alguns formadores regionais.	
Gestão do processo formativo no âmbito das SMEs	Redução da carga horária na etapa municipal traz prejuízos para a qualidade da formação oferecida.	Estruturação de um plano de formação continuada em âmbito municipal contemplando as temáticas que abordem as fragilidades encontradas: avaliação, planejamento focado nos interesses e necessidades das crianças, o processo de alfabetização na Educação Infantil, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, práxis pedagógica. Além da inclusão das necessidades e anseios dos professores. Visitas técnicas e acompanhamento sistemático do formador regional às formações municipais com feedback posterior. Realização de eventos pedagógicos que incluam coordenadores pedagógicos e professores (oficinas e seminários)
	Diferentes concepções e práticas de alfabetização na Educação Infantil. Em alguns casos, privilegiando o processo de alfabetização em detrimento aos objetivos de aprendizagem dessa etapa.	
	Realização de um tipo de “avaliação”, de modo especial nas turmas de cinco anos, que denominaram de diagnóstico, para averiguar o desenvolvimento das crianças, utilizando, para isso, uma metodologia lúdica.	
	Produção de materiais a serem utilizados pelos professores (sugestões de atividades, sequências didáticas, temáticas a serem trabalhadas, atividades xerocadas, rotinas pedagógicas)	

Quadro 11 - Proposições para a construção do plano de ação

(conclusão)

CATEGORIAS	INFORMAÇÕES PRODUZIDAS	AÇÕES PROPOSTAS
Gestão do processo formativo no âmbito das SMEs	Uso de material estruturado ou livro didático/ Formações de editoras intercaladas às do MAIS PAIC.	Estruturação de um plano de formação continuada em âmbito municipal contemplando as temáticas que abordem as fragilidades encontradas: avaliação, planejamento focado nos interesses e necessidades das crianças, o processo de alfabetização na Educação Infantil, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, práxis pedagógica. Além da inclusão das necessidades e anseios dos professores. Visitas técnicas e acompanhamento sistemático do formador regional às formações municipais com feedback posterior. Realização de eventos pedagógicos que incluam coordenadores pedagógicos e professores (oficinas e seminários)
	Não participação do coordenador pedagógico nas formações do Mais Paic, dificultando o acompanhamento e a continuidade do processo formativo no contexto da escola. (02 municípios)	
	Formações na etapa municipal que ainda assumem modelos transmissores.	
	Rotatividade dos docentes, transferência dos professores destaques na Educação Infantil para os 1º e 2º anos do EF e, conseqüentemente, descontinuidade do processo formativo.	
Gestão do processo formativo no contexto das instituições de Educação Infantil.	Melhor atuação do coordenador pedagógico na formação continuada de seus professores, dando continuidade ao processo (Necessidade da formação em contexto).	Revitalização dos planejamentos coletivos como espaços de diálogo, troca de saberes e experiências, possibilitando a formação entre pares. Fortalecimento dos tempos e espaços de formação em contexto sob a articulação do coordenador pedagógico.
	Planejamento de docentes que ainda não incorporam as necessidades e interesses das crianças	
	Entraves no processo de autoformação.	
	Resistência às mudanças	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: DELINEANDO POSSÍVEIS PERCURSOS

Esta pesquisa se propôs a investigar o desenvolvimento das ações de formação dos professores de Educação Infantil nos municípios da CREDE 3 e a forma como as ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC têm se efetivado na prática, tendo como referência o desenho de formação proposto pelo Programa.

Nesta perspectiva, no capítulo 1 deste trabalho, foi feita a apresentação do caso de gestão, com o objetivo de descrever os processos e etapas de formação do MAIS PAIC no Eixo de Educação Infantil, os objetivos e concepções que as orientam no contexto da CREDE 3. Para tanto, foi feita a apresentação do histórico do Programa, enfatizando o eixo de Educação Infantil. Também foi descrita a proposta de formação continuada para os professores de Educação Infantil desenvolvida pelo estado do Ceará por meio do MAIS PAIC em regime de colaboração com os municípios, bem como seus objetivos e metas, no intuito de compreender como essa proposta tem dialogado com as ações desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação (SME) e suas instituições de Educação Infantil. Nesse percurso, foi apresentado ainda o contexto micro desta pesquisa, o processo de formação dos professores de Educação Infantil no contexto da CREDE 3 e nos respectivos municípios sob sua jurisdição. A partir das evidências apresentadas, percebeu-se que as Secretarias Municipais de Educação, em parceria com a CREDE 3 e SEDUC, têm buscado fortalecer as ações voltadas para a formação continuada dos professores, mas que ainda enfrentam alguns desafios que precisam ser superados.

O cerne do Capítulo 2 está na análise da gestão das ações de formação continuada dos professores de Educação Infantil diante das demandas para as quais são planejadas e a efetividade dessa política, tendo como referência o contexto da prática, os objetivos e orientações dadas por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC. Tomou-se como ponto de partida a temática da formação docente, os processos formativos e suas concepções, apontando os aspectos congruentes e complementares entre a formação inicial, continuada e em contexto. Discorreu-se, também, sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, além dos aspectos que devem ser considerados e permeiam o trabalho docente, seu desenvolvimento profissional, sua profissionalidade, sua formação enquanto processo permanente. Para tal, foram utilizados autores como André (2016); Barbosa e Müller (2015); Freire (1991, 1993, 1997, 2003); Imbernón (2006, 2010, 2011, 2016); Gatti (2008, 2016); Kramer (2006, 2010); Oliveira-Formosinho (2002, 2016, 2018); Nóvoa (2011, 2017, 2019); Silva (2016); Reis e Ostetto (2018); Richter (2016); Tardif (2014); Warschauer (2017); dentre

outros. Tais referenciais teóricos contribuiram na análise e discussão das proposições postas pelos formadores municipais, sujeitos da pesquisa.

Neste capítulo 3, é apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), que busca propor ações a serem implementadas pela equipe técnica da CREDE 3, pelas equipes pedagógicas das SMEs e pelas equipes gestoras das instituições de Educação Infantil, a fim de potencializar as ações da formação continuada dos professores de Educação Infantil, fortalecer a política de formação continuada oferecida pelos municípios em regime de colaboração com o estado e, conseqüentemente, contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas e de gestão na Educação Infantil que correspondam às diretrizes estaduais e nacionais.

O presente PAE foi criado com base na ferramenta de gestão 5W2H e está dividido em três categorias que podem ser aprimoradas no processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil, de acordo com os dados obtidos ao longo desta pesquisa: gestão do processo formativo no âmbito da CREDE 3, no âmbito das SMEs e no contexto das instituições de Educação Infantil. A ferramenta 5W2H consiste em uma lista de atividades específicas utilizada aqui para apresentar e nortear o desenvolvimento das ações que poderão sanar ou pelo menos amenizar as fragilidades encontradas no processo de formação promovido pelo Programa MAIS PAIC por meio do Eixo de Educação Infantil.

A nomenclatura 5W2H está relacionada a sete perguntas básicas a serem respondidas no planejamento de ações. Os 5W correspondem às palavras de origem inglesa What, When, Why, Where e Who, e o 2H, à palavra How e à expressão How Much. Segundo Franklin e Nuss (2006), o plano de ação deve estar estruturado para permitir a rápida identificação dos elementos necessários à implementação das ações. Segundo os autores, os elementos básicos podem ser assim descritos: What – o que será feito? (etapas); Why – por que será feito? (justificativa); Who – por quem será feito? (responsabilidade); When – quando será feito? Where – Onde será feito? How – Como será feito? How much – quanto custará fazer?

As seções seguintes apresentam, portanto, oito propostas para o aprimoramento do processo de formação oferecido pelo MAIS PAIC nos municípios sob jurisdição da CREDE 3, traçadas por meio da ferramenta 5W2H e divididas em três categorias: gestão do processo formativo no âmbito da CREDE 3, gestão do processo formativo no âmbito das SMEs e gestão do processo formativo no contexto das instituições de Educação Infantil.

O quadro 12 sintetiza as propostas apresentadas, com base nas informações produzidas na pesquisa, distribuídas a partir das categorias anteriormente apresentadas:

Quadro 12 - Síntese das propostas do PAE

(continua)

Categorias	Ações	Estratégias
Gestão do processo formativo no âmbito da CREDE 3	Fortalecimento dos Fóruns de Secretários Municipais de Educação e Gerentes Municipais do MAIS PAIC na CREDE 3.	Promoção de mesas redondas durante os fóruns regionais envolvendo as temáticas relacionadas aos desafios na formação dos professores de Educação Infantil e na qualidade do atendimento às crianças pequenas.
	Estruturação de um plano de formação continuada em âmbito regional contemplando as temáticas que abordem as fragilidades encontradas: avaliação, planejamento focado nos interesses e necessidades das crianças, o processo de alfabetização na Educação Infantil, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, práxis pedagógica.	Criação de uma comissão que reúna representantes da CECOM/CREDE 3, SMEs e Instituições de Educação Infantil para identificação das necessidades, anseios e expectativas dos municípios e de seus profissionais. Organização do Plano de Formação Regional por meio do planejamento coletivo. Encaminhamento do Plano de Formação Regional à Equipe de Formação responsável pelo Eixo de Educação Infantil na SEDUC.
	Proposta de registro, compartilhamento e análise sistemático dos acompanhamentos e avaliações das formações.	Cada segmento fará o registro sistematizado das formações realizadas, das avaliações dos participantes, dos acompanhamentos, identificando os avanços e necessidades. Na sequência, compartilhará com os órgãos superiores via plataformas e e-mails institucionais para que tomem ciência e analisem, possibilitando devolutivas, intervenções e replanejamento das ações formativas.

Quadro 12 - Síntese das propostas do PAE

(continua)

Categorias	Ações	Estratégias
Gestão do processo formativo no âmbito das SMEs	Estruturação de um plano de formação continuada em âmbito municipal contemplando as temáticas que abordem as fragilidades encontradas: avaliação, planejamento focado nos interesses e necessidades das crianças, o processo de alfabetização na Educação Infantil, transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, práxis pedagógica. Além da inclusão das necessidades e anseios dos professores.	<p>Criação de uma comissão que reúna gerente municipal do MAIS PAIC, formadores municipais e representação dos coordenadores pedagógicos, para identificação das necessidades, anseios e expectativas dos professores e de suas instituições.</p> <p>Planejamento coletivo do Plano de Formação Municipal pela comissão</p> <p>Inclusão dos coordenadores pedagógicos nos itinerários formativos e ampliação da carga horária das formações onde houver necessidade.</p> <p>Encaminhamento do Plano de Formação Municipal ao Formador Regional responsável pelo Eixo de Educação Infantil na CREDE 3 a fim de que estas necessidades também sejam contempladas no planejamento da etapa regional.</p>
	Visitas técnicas e acompanhamento sistemático do formador regional às formações municipais com feedback posterior.	<p>Visita mensal do formador a um ou dois municípios, desdobrando-se em momentos distintos: planejamento do roteiro de visita; visita ao encontro de formação; momento de diálogo e levantamento de situações diversas a partir do roteiro de visita; conversa sobre os diferentes aspectos, levantando possibilidades de compreensão; criação de espaços de colaboração com sugestões de melhorias no processo a partir do que foi identificado; construção e análise de situações práticas que podem ser desenvolvidas na formação regional.</p>

Quadro 12 - Síntese das propostas do PAE

(conclusão)

Categorias	Ações	Estratégias
Gestão Do Processo Formativo No Âmbito Das Smes	Realização De Eventos Pedagógicos Que Incluam Coordenadores Pedagógicos E Professores (Oficinas E Seminários)	Oficinas De Planejamento De Rotinas, Projetos E Sequências Didáticas Divididas Em Três Momentos: Estudo E Orientações Do Passo A Passo Para Essa Realização, Aplicação Prática Da Experiência Na Instituição E Avaliação Da Experiência; Mostras De Experiências Exitosas: As Escolas Inscreverão Suas Experiências Que Deverão Ser Socializadas No Dia Do Evento. Cada Evento Deve Ser Avaliado Pelos Participantes, De Forma Que Haja A Correção De Possíveis Falhas E Aprimoramento Para Ações Futuras.
Gestão Do Processo Formativo No Contexto Das Instituições De Educação Infantil.	Revitalização Dos Planejamentos Coletivos Como Espaços De Diálogo, Troca De Saberes E Experiências, Possibilitando A Formação Entre Pares.	Sistematização Do Espaço/Tempo Dos Planejamentos, Definindo-Os No Calendário Escolar; Inclusão Dos Professores Na Organização E Planejamento Desses Encontros; Metodologias Alternativas Para Superação Das Dicotomias Entre Fazer E Pensar, Teoria E Prática. Incorporação Da Aprendizagem Colaborativa, Possibilitando A Construção De Saberes, O Compartilhamento De Experiências E Dificuldades, O Reconhecimento De Falhas E A Valorização Dos Avanços E Mudanças.
	Fortalecimento Dos Tempos E Espaços De Formação Em Contexto Sob A Articulação Do Coordenador Pedagógico.	Utilização De Todos Os Espaços E Tempos Individuais Ou Coletivos Para Efetivação Do Processo Formativo Em Contexto De Forma Sistemática, Contínua, Progressiva, Partilhada E Colaborativa A Partir Das Necessidades Apresentadas Pelos Docentes E Pelas Crianças, Promovendo A Formação Entre Pares Sob A Mediação Do Coordenador Pedagógico; Apropriação Do Coordenador A Respeito Do Contexto Em Que Os Professores Atuam Para Ampliar As Possibilidades De Exploração, De Troca E De Análise Da Própria Prática. Planejamento Dos Momentos Formativos, De Modo Que O Olhar Do Coordenador Volte-Se Para Quem São Estes Professores, Onde Estão, O Que Fazem E Sentem. Acompanhamento E Avaliação Permanente E Contínuo De Todo O Processo, Permitindo Ao Coordenador Aprimorar As Estratégias Utilizadas E Identificar Necessidade De Mudança No Percurso.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que o processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil por meio do MAIS PAIC tem contribuído significativamente para que avanços na qualidade da gestão e atendimento à Educação Infantil tenham se efetivado. No entanto, tornou-se claro, também, a partir das evidências apresentadas, que muitos desafios ainda precisam ser superados.

Como podemos ver no quadro 12, os desafios encontrados se desdobram nos três segmentos e/ou etapas em que se processam as formações: CREDE 3 (etapa regional), SME (etapa municipal) e Instituição de Educação Infantil (etapa escolar). Desta forma, o presente PAE propõe ações que perpassam os três segmentos responsáveis pela execução e continuidade do processo formativo, apresentadas e descritas nas seções seguintes por meio da ferramenta 5W2H.

É importante ressaltar que essas ações estão correlacionadas, seguem uma sequência e envolvem diferentes atores educacionais, havendo a necessidade de um trabalho coletivo e coeso, em prol da melhoria do processo de formação continuada para os professores.

4.1 GESTÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO ÂMBITO DA CREDE 3

Esta seção manifesta uma proposta que busca contribuir com a gestão do processo formativo na etapa regional, tomando como base as evidências identificadas na pesquisa.

Conforme mostrado no quadro 11, apresentam-se nesse âmbito certas fragilidades e/ou anseios apresentados pelos formadores municipais, público-alvo dessa etapa, relacionados à metodologia utilizada por alguns formadores regionais. Para os partícipes dessa etapa, a relação teoria e prática, a formação humana e o trabalho com as competências socioemocionais são primordiais para a formação profissional do próprio formador, e imprescindíveis para o desenvolvimento profissional do professor. É, pois, uma necessidade formativa que não pode ser subtraída do processo formativo, devendo estar presente em todas as etapas. Outra questão posta está relacionada às temáticas trabalhadas nas formações que, na opinião dos formadores municipais, devem priorizar as necessidades apresentadas pelos municípios. Por isso, sugerem a permanência da atual conjuntura em relação à seleção dos formadores regionais por CREDE, contexto que melhor atende as especificidades e necessidades municipais, uma vez que o formador regional tem a possibilidade de conhecer com mais propriedade a realidade de cada município e de realizar o acompanhamento do processo formativo.

Analisando os desafios postos no âmbito das SMEs e das instituições de Educação Infantil, algumas ações também podem ser realizadas na etapa regional pelo órgão responsável,

CREDE 3, a fim de colaborar na superação destes, uma vez que bimestralmente são realizados encontros com as gerentes municipais do MAIS PAIC e com os secretários municipais de educação, momentos propícios para a reflexão e discussão de temáticas que abordem os desafios a serem superados: avaliação na Educação Infantil; planejamento focado nos interesses e necessidades das crianças; o processo de alfabetização na Educação Infantil; transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; continuidade do processo formativo dos professores; perfil dos formadores; condições adequadas para a realização do processo formativo - carga horária, logística; o papel dos gestores escolares, em especial, do coordenador pedagógico, na formação dos professores e na continuidade do processo formativo proposto pelo programa, a formação em contexto.

Diante dos desafios explicitados, sugerimos três propostas de ação que, se desenvolvidas, poderão contribuir para o processo formativo.

4.1.1 Fortalecimento dos Fóruns de Secretários Municipais de Educação e Gerentes Municipais do MAIS PAIC na CREDE 3

Como apresentado em capítulos anteriores, o programa MAIS PAIC é desenvolvido pelo estado do Ceará em regime de colaboração com os municípios que, ao aderirem, se comprometem a estruturar equipes nas Secretarias Municipais de Educação para implementarem o programa. É válido ressaltar que os municípios recebem orientações para todos os eixos, mas levando em consideração as realidades de cada município, estes têm certa autonomia nas ações desenvolvidas.

Partindo das evidências, percebe-se que algumas necessidades/fragilidades do processo formativo dependem de decisões e/ou encaminhamentos dos gestores maiores. Desse modo, sugere-se utilizar os Fóruns de Secretários Municipais de Educação e Gerentes Municipais do MAIS PAIC, eventos que já são realizados na CREDE 3 pela CECOM, para abertura de espaços e tempos de discussões e reflexões a cerca dessas necessidades/fragilidades evidenciadas na pesquisa.

Os fóruns acontecem bimestralmente em dois momentos distintos: um só com os gerentes municipais, no qual são tratados assuntos de carácter técnico e pedagógico do programa, além de estudos para fortalecimento das ações; e outro com os secretários de educação e gerentes municipais, no qual são realizados estudos e reflexões acerca dos resultados, análise das ações desenvolvidas, orientações técnicas, dentre outras temáticas.

É válido ressaltar que o enfoque desses eventos acaba sendo as ações do Ensino Fundamental, desse modo, diante das evidências, propõe-se promover durante os eventos um espaço-tempo reservado também para a Educação Infantil a fim de que os gestores municipais tenham a oportunidade de refletir e discutir coletivamente sobre o contexto e as demandas da Educação Infantil nos municípios. Nesse sentido, o quadro 13 apresenta a ação e seus desdobramentos:

Quadro 13 - Proposta de fortalecimento dos Fóruns de Secretários Municipais de Educação e Gerentes Municipais do MAIS PAIC na CREDE 3

5W	O quê?	Promoção de mesas redondas durante os fóruns regionais envolvendo as temáticas relacionadas aos desafios na formação dos professores de Educação Infantil e na qualidade do atendimento às crianças pequenas.
	Quem?	Equipe técnica da CECOM – Célula de Cooperação com os Municípios (orientadora da célula, gerente regional do MAIS PAIC, formador(a) do Eixo de Educação Infantil).
	Onde?	No auditório da CREDE 3.
	Quando?	Bimestralmente nos fóruns regionais dos secretários de educação e gerentes municipais do MAIS PAIC.
	Por quê?	Contribuirá para que os gestores municipais responsáveis pela execução do processo formativo nos municípios discutam ou reflitam sobre os temas ou situações-problemas, promovendo a participação de todos, facilitando a troca de experiências e decisões participativas, levando os participantes a assumirem responsabilidades e firmarem compromissos.
2H	Como?	Inclusão de uma mesa redonda a cada fórum com duração de uma a duas horas de duração, a depender da temática a ser abordada, a fim de que se discutam as temáticas/situações-problema da Educação Infantil. Os mediadores e palestrantes de cada mesa serão definidos a partir das temáticas abordadas, podendo atuar como mediador ou palestrante a própria equipe da CECOM; o coordenador da CREDE 3; formadores Estaduais e especialistas da área que compõem a equipe técnica do Eixo de Educação Infantil na SEDUC.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais, uma vez que o evento já faz parte da agenda da CECOM/CREDE 3 e que os palestrantes propostos já fazem parte da equipe da CECOM/CREDE3 e da SEDUC.

Fonte: Elaborado pela autora

4.1.2 Estruturação de um plano regional de formação continuada anual

Para se oferecer uma formação continuada de qualidade, é imprescindível que se leve em consideração as necessidades formativas do público-alvo. Para Imbernón (2009), é urgente e necessário substituir as formações tipo padrão que assumem modelos transmissivos, ministradas e gerenciadas por profissionais dotados de saberes acadêmicos que dão soluções

para quase tudo e adotar um perfil de formação que se aproxime às situações problemáticas em seu próprio âmbito. Neste caso, na etapa regional, torna-se essencial priorizar as necessidades municipais de seus formadores, instituições de educação infantil, seus gestores e professores no âmbito dos municípios partícipes.

Como visto no capítulo anterior, as formações regionais contribuem significativamente para a formação do formador e para o planejamento e execução das formações municipais, mas as evidências também mostraram que uma das expectativas e anseios dos formadores é que a formação regional consiga melhor atender ou ir ao encontro das necessidades mais específicas de cada município. Nesse sentido, destacam que a mudança na estruturação das formações contribuiu para a melhoria desse aspecto, uma vez que o formador regional, por conhecer a realidade dos municípios e realizar o acompanhamento in loco, consegue trazer para a pauta das formações elementos que vão ao encontro das necessidades e realidades dos municípios. Consegue, também, aliar teoria e prática a partir de situações mais significativas, relacionadas a vivências que fazem parte do contexto da regional ou mesmo municipal.

Na perspectiva de fortalecer esse processo e atender às demandas postas pelos formadores, acredita-se que a estruturação de um Plano de Formação Regional Anual pode contribuir nesse sentido, além de promover de forma mais significativa a formação dos próprios formadores, afinal é também necessário investir na formação da identidade desse profissional, elo e articulador do processo entre as etapas de formação.

É importante evidenciar que esse plano deve ser estruturado com a participação efetiva dos formadores municipais, gerentes municipais e até representantes de gestores escolares a fim de que se sintam valorizados, tenham suas necessidades e expectativas atendidas e se sintam sujeitos ativos, partícipes e corresponsáveis pelo processo. A proposta de ação e seus desdobramentos são sintetizados no quadro 14.

Quadro 14 - Proposta para a estruturação de um Plano de Formação que atenta às necessidades formativas identificadas nos municípios

(continua)

5W	O quê?	Estruturação de um Plano de Formação que contemple as necessidades formativas dos municípios partícipes.
	Quem?	Gerente Regional do MAIS PAIC e Formadora do Eixo da Educação Infantil.
	Onde?	CECOM/CREDE 3.
	Quando?	Março de 2021, repetindo-se a cada novo ciclo formativo.

Quadro 14 - Proposta para a estruturação de um Plano de Formação que atenta às necessidades formativas identificadas nos municípios

(conclusão)

5W	Por quê?	Para identificar as demandas e necessidades formativas de cada município a fim de contemplá-las nas pautas das formações regionais.
2H	Como?	Criar uma comissão que reúna representantes da CECOM (Gerente Regional do MAIS PAIC e Formadora do Eixo da Educação Infantil), gerente municipal, formadores municipais e representantes de gestores escolares dos municípios a fim de que se identifiquem as necessidades, anseios e expectativas dos municípios e de seus profissionais. Identificadas as necessidades, anseios e expectativas, organizar o Plano de Formação Regional, por meio do planejamento coletivo, de modo que todos sejam contemplados ao longo do ciclo formativo proposto para o ano. Encaminhamento do Plano de Formação Regional à Equipe de Formação responsável pelo Eixo de Educação Infantil na SEDUC a fim de que, na etapa estadual, estas necessidades também tenham a possibilidade de serem contempladas.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

4.1.3 Registro, compartilhamento e análise sistemáticos

Complementando as ações anteriores, propõe-se o registro, compartilhamento e análise sistemáticos dos acompanhamentos e avaliações das formações e práticas desenvolvidas a partir delas. O planejamento de qualquer ação necessita de acompanhamento, monitoramento e avaliação da mesma no intuito de verificar os resultados e identificar possíveis entraves e/ou falhas a fim de que se possam realizar as intervenções necessárias e replanejar. Nesse caso, essa ação perpassa as diferentes etapas e segmentos do processo formativo. O quadro 15 detalha a proposta.

Quadro 15 - Proposta de registro, compartilhamento e análise sistemáticos dos acompanhamentos e avaliações das formações

(continua)

5W	O quê?	Registro, compartilhamento e análise sistemáticos dos acompanhamentos e avaliações das formações e práticas desenvolvidas a partir delas.
	Quem?	Formador Regional e Formadores Municipais.
	Onde?	CREDE 3/SMEs.
	Quando?	A cada final de bimestre, quando se encerra cada período de formação e acompanhamento.

Quadro 15 - Proposta de registro, compartilhamento e análise sistemáticos dos acompanhamentos e avaliações das formações

(conclusão)

5W	Por quê?	Possibilitar a socialização entre os segmentos/órgãos envolvidos no processo de como as ações estão sendo desenvolvidas, identificação dos avanços, necessidades e expectativas ao longo do percurso formativo, viabilizando o replanejamento das ações e possíveis intervenções.
2H	Como?	Cada segmento fará o registro sistematizado das formações realizadas, das avaliações dos participantes, dos acompanhamentos, identificando os avanços e necessidades. Na sequência, compartilhará com os órgãos superiores via plataformas e e-mails institucionais para que tomem ciência e analisem, possibilitando devolutivas, intervenções e replanejamento das ações formativas.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

4.2 GESTÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO ÂMBITO DAS SMES

A etapa municipal do processo formativo, assim como a etapa regional, apresenta alguns desafios a serem superados. É nessa etapa que o PAE propõe um maior número de ações, uma vez que é o momento no qual se encontram os principais sujeitos e público-alvo do processo: os professores.

Foi evidenciado que fatores como redução da carga horária da formação, não participação do coordenador pedagógico; formações ainda assumindo modelos transmissores; descontinuidade do processo formativo devido à rotatividade de professores e transferências para o Ensino Fundamental; diferentes concepções e práticas de alfabetização e avaliação na Educação Infantil; bem como a utilização e indicação de materiais estruturados têm prejudicado ou dificultado a efetividade do processo formativo, contribuindo para práticas dissonantes.

A seção seguinte manifesta propostas de ações que podem contribuir para o processo formativo dos professores de Educação Infantil no âmbito das Secretarias Municipais de Educação. As propostas estão embasadas nos referenciais teóricos anteriormente analisados e nos dados gerados na pesquisa que evidenciam a necessidade e justificam sua execução.

4.2.1 Estruturação de um Plano de Formação Municipal

Assim como em âmbito regional, apresenta-se a necessidade de um Plano de Formação Municipal, uma vez que cada município tem suas especificidades e demandas diferenciadas de formação. Cientes de que a melhor formação é a que se dá na dimensão da ambiência e no contexto em que ela se realiza é que se propõe que cada município estruture anualmente seu plano de formação. Sugere-se que esse plano municipal seja delineado antes do período de estruturação do plano regional, a fim de que já sirva de subsídio e base para elaboração do regional. Tal organização é importante por poder facilitar o trabalho e possibilitar o diálogo e a convergência entre os planos.

A ausência de um plano de formação municipal coloca os municípios e suas equipes formadoras em uma posição muito passiva nesse processo. No grupo dos sete, há municípios que seguem um plano próprio de formação definido pela equipe da SME e introduzem em suas pautas de formação algumas temáticas trabalhadas nas formações regionais que consideram importantes. A maioria não tem um plano de formação estruturado e pensado de forma colaborativa com os diversos segmentos, gestores e professores, e planejam suas formações a partir do que foi trabalhado nas formações regionais, introduzindo temáticas identificadas nos acompanhamentos técnico-pedagógicos às instituições escolares como necessárias. Há ainda aqueles que só repassam a formação com pequenas reestruturações devido à redução da carga horária.

Nesse cenário, identificamos duas problemáticas: o desconhecimento do que será trabalhado no decorrer do ano por parte dos envolvidos no processo de formação, o que pode gerar descontinuidade ou fragmentação do processo; e a não participação desses sujeitos na escolha ou definição de suas necessidades formativas, o que, muitas vezes, contribui para a não adesão ou certas resistências.

Acredita-se que a construção de um plano de formação traz uma maior organização para os envolvidos nesse processo, bem como direciona o trabalho a ser realizado durante o ano, dando visibilidade aos formadores e professores do que se pretende atingir.

Por meio da estruturação de um plano de formação, formadores e professores poderão organizar sugestões de temáticas a serem desenvolvidas nos momentos formativos, além de contribuir com o fortalecimento dessa importante política dentro da rede municipal e evitar a descontinuidade de ações ligadas à formação dos professores.

Um desafio apresentado e que também está relacionado à descontinuidade das ações ligadas à formação dos professores é a não inclusão dos coordenadores pedagógicos (situação

vivenciada por dois municípios) nos percursos formativos do MAIS PAIC, o que dificulta o envolvimento e o acompanhamento das ações formativas no âmbito da escola. Por isso, acredita-se que os municípios devem reunir forças para incluir esse sujeito que exerce importante papel na formação em contexto, peça fundamental no desenvolvimento profissional de seus educadores.

Outra problemática evidenciada na pesquisa é a redução em 50% da carga horária de formação em alguns municípios. Sabe-se que quatro formações de quatro horas durante o ano são insuficientes para atender às necessidades do professor e fortalecer o trabalho desenvolvido junto às crianças pequenas. Essa necessidade de elevação da carga horária e da quantidade de formações no ano foi recorrente nas falas dos entrevistados.

A SEDUC, através do Programa MAIS PAIC, orienta que as formações devem acontecer com uma carga horária mínimo de 8 horas. No entanto, existem alguns empecilhos, já descritos anteriormente, que impedem o cumprimento dessa orientação em alguns municípios. Em relação a essa situação-problema, já foram sugeridas na seção anterior a discussão e a reflexão com os gestores municipais durante os fóruns regionais sobre as necessidades e situações-problemas identificadas no processo formativo dos professores, entre elas, a situação da redução de carga horária.

Em complementação à ação anterior, sugere-se que, na estruturação do plano municipal de formação, a carga horária e a periodicidade dos encontros formativos sejam ampliadas nos municípios em que ainda não conseguiram efetivar essa proposta, dada a importância das formações para o aperfeiçoamento profissional e, conseqüentemente, para a melhoria e qualificação da educação e atendimento oferecidos às crianças. O quadro 16 descreve a proposta.

Quadro 16 - Proposta de estruturação de um Plano de Formação Municipal que atenta às necessidades formativas identificadas nas instituições de Educação Infantil

(continua)

5W	O quê?	Estruturação de um Plano de Formação que contemple as necessidades formativas das instituições de Educação Infantil do município e de seus professores, identificadas nos acompanhamentos às práticas pedagógicas realizados pelos formadores e coordenadores pedagógicos.
	Quem?	Gerente Municipal do MAIS PAIC e Formadores municipais do Eixo da Educação Infantil.
	Onde?	SME de cada município.
	Quando?	Fevereiro de 2021, repetindo-se a cada novo ciclo formativo.

Quadro 16 - Proposta de estruturação de um Plano de Formação Municipal que atenta às necessidades formativas identificadas nas instituições de Educação Infantil

(conclusão)

5W	Por quê?	Para identificar as demandas e necessidades formativas de cada contexto a fim de contemplá-las nas pautas das formações municipais.
2H	Como?	<p>Criar uma comissão que reúna gerente municipal do MAIS PAIC, formadores municipais e representação dos coordenadores pedagógicos, a fim de que se identifiquem as necessidades, anseios e expectativas dos professores e de suas instituições.</p> <p>Identificadas as necessidades, anseios e expectativas, organizar o Plano de Formação Municipal, por meio do planejamento coletivo, de modo que as necessidades sejam contempladas ao longo do ciclo formativo proposto para o ano.</p> <p>Inclusão dos coordenadores pedagógicos nos itinerários formativos e ampliação da carga horária (municípios que ainda não conseguiram atender a essa demanda).</p> <p>Encaminhamento do Plano de Formação Municipal ao Formador Regional responsável pelo Eixo de Educação Infantil na CREDE 3 a fim de que estas necessidades também sejam contempladas no planejamento da etapa regional.</p>
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

4.2.2 Visitas técnicas e acompanhamento sistemático do formador regional aos municípios

Dentre as atribuições do formador regional, pode-se destacar a criação de estratégias que promovam o acompanhamento do processo de formação junto aos formadores municipais, além de intervenções pedagógicas com as equipes técnicas das SMEs sempre que necessário (CEARÁ, 2019b).

A visita técnica é uma estratégia de acompanhamento que tem por objetivo aproximar o formador regional da realidade de cada município, tanto no que diz respeito ao contexto de formação municipal quanto às práticas desenvolvidas pelas instituições escolares. Nessas visitas, o formador tem a possibilidade de acompanhar in loco a execução das formações e o trabalho que está sendo realizado pelos gestores e professores junto às crianças. A visita, além de permitir esse acompanhamento, tem como finalidade promover a identificação de fragilidades/necessidades para, posteriormente, realizar as intervenções necessárias.

Ao acompanhar as formações municipais, o formador regional tem a possibilidade de construção de um momento formativo a partir de uma experiência vivida, pois o momento de

feedback pode favorecer a identificação de aspectos interessantes e/ou inadequados, possibilitando a construção coletiva e partilhada de alternativas.

A visita técnica, apesar de ser uma orientação e estar entre as atribuições do formador regional, muitas vezes não é realizada por diferentes motivos. A proposta é que essas visitas sejam revitalizadas e de fato se efetivem, dada a importância das mesmas para o processo formativo, a fim de que atendam às demandas e objetivos propostos pelo programa.

Foi possível identificar a partir dos depoimentos dos formadores que ainda há formações que são realizadas tendo como referência modelos transmissivos, nos quais os formadores só repassam a pauta da formação regional com pouquíssimas alterações e os professores só recebem informações e orientações, atuando de forma passiva. Essa concepção de formação já não dá conta das demandas e necessidades formativas.

Ao realizar de forma sistemática essas visitas, situações como essa podem ser identificadas e as devidas intervenções podem ser realizadas. Além disso, é uma oportunidade ímpar para identificar as potencialidades, avanços e dificuldades do processo formativo e suas repercussões na prática pedagógica junto às crianças, o que facilitará o processo de planejamento e replanejamento das ações.

Quadro 17 - Proposta de fortalecimento das visitas técnicas e acompanhamento sistemático do formador regional aos municípios

(continua)

5W	O quê?	Fortalecimento das visitas técnicas e acompanhamento sistemático do formador regional aos municípios.
	Quem?	Formador regional.
	Onde?	Local onde as formações municipais se realizam/ Instituições de Educação Infantil.
	Quando?	Nas datas das referidas formações municipais.
	Por quê?	Aproximar o formador regional da realidade de cada município, tanto no que diz respeito ao contexto de formação municipal quanto às práticas desenvolvidas pelas instituições escolares. Nessas visitas o formador tem a possibilidade de acompanhar in loco a execução das formações e o trabalho que está sendo realizado pelos gestores e professores junto às crianças. A visita, além de permitir esse acompanhamento, tem como finalidade promover a identificação de fragilidades/necessidades para, posteriormente, realizar as intervenções necessárias.

Quadro 17 - Proposta de fortalecimento das visitas técnicas e acompanhamento sistemático do formador regional aos municípios

(conclusão)

2H	Como?	A cada mês o formador escolhe um ou dois municípios para a visita técnica que se desdobra em três momentos distintos: antes (planejamento do roteiro de visita), durante (Visita ao encontro de formação seguindo um itinerário definido pela equipe da CECOM); momento de diálogo e levantamento de situações diversas a partir do roteiro de visita; depois (Conversa sobre os diferentes aspectos levantando possibilidades de compreensão); criação de espaços de colaboração com sugestões de melhorias no processo a partir do que foi identificado; construção e análise de situações práticas que podem ser desenvolvidas na formação regional.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais, uma vez que a CREDE 3 já disponibiliza transporte para a realização de um itinerário de visitas técnicas mensalmente às escolas de Ensino Médio, ocasião em que o formador pode utilizar o mesmo transporte utilizado para realizar seu acompanhamento.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

4.2.3 Realização de eventos pedagógicos que incluam coordenadores pedagógicos e professores

Uma política de formação continuada tem como fundamento básico o fortalecimento da prática pedagógica do professor. O MAIS PAIC, por meio do Eixo de Educação Infantil, tem favorecido a formação continuada dos professores de Educação Infantil de forma mais sistemática e, como visto a partir das evidências, tem contribuído para a melhoria das práticas pedagógicas docentes. A fim de fortalecer essas práticas e qualificar ainda mais o atendimento das crianças nas instituições de educação infantil, propõe-se a realização de eventos pedagógicos que aprimorem os itinerários formativos e, conseqüentemente o trabalho docente.

A partir da análise dos dados gerados, percebeu-se que alguns municípios adotam materiais estruturados, entregam rotinas pedagógicas, sequências didáticas e/ou projetos prontos como sugestões a serem seguidas, elaborados por equipes técnicas/formadores e executados por coordenadores e professores nas instituições de educação infantil que, segundo os formadores, fazem adaptações quando necessário.

Esse contexto, ainda existente em alguns municípios, demanda um desafio a ser superado pelas SMEs. Sabe-se que o docente precisa desenvolver várias competências a fim de que exerça com qualidade seu trabalho junto às crianças. Saber elaborar o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças e colocá-lo em prática são exemplos dessas competências. No entanto, quando coordenadores e professores recebem esse planejamento muito bem elaborado, com todas as orientações didáticas prontas para serem executadas no

decorrer do mês ou bimestre, tal situação pode levar coordenadores e professores ao comodismo, impossibilitando-os de pensar no contexto em que atuam e de utilizar estratégias mais específicas para sua turma que atendam às necessidades e especificidades das crianças com as quais trabalham, bem como impedindo-os de desenvolver competências inerentes ao seu trabalho. Foi perceptível, a partir das entrevistas realizadas, que os formadores têm consciência desses aspectos negativos que a disponibilização de materiais, rotinas, projetos/sequências pode acarretar.

Diante dessa situação, propõe-se Oficinas de Planejamento de Rotinas, Projetos e Sequências Didáticas para que os professores aprendam a pensar em momentos pedagógicos que atendam às necessidades do seu grupo de crianças. Para a realização do referido evento, será necessário que a equipe do Eixo de Educação Infantil de cada município, coordenado pelas Gerentes Municipais, elabore um passo a passo, a ser trabalhado com coordenadores e docentes, para a construção de um documento pedagógico direcionador do planejamento das práticas docentes. Na oficina, esse documento deverá ser estudado com fundamentos teóricos que o justifiquem e com exercícios práticos de elaboração das rotinas, sequências e projetos a partir das necessidades de cada instituição e de cada turma. Sugere-se que, após o estudo e o exercício prático de elaboração, coordenadores e professores tenham a oportunidade de experienciar esse planejamento no contexto de sua instituição, seguindo com posterior retorno para avaliação da experiência.

É fundamental que cada professor saiba construir uma rotina didática, e pense e elabore junto com sua turma os projetos e sequências didáticas que partam dos reais interesses e necessidades de suas crianças. Acredita-se que a uniformização de materiais, rotinas, sequências e projetos para todas as turmas de um mesmo município não leva em consideração as peculiaridades existentes em cada escola e turma. Em um mesmo município, temos cenários e contextos bem distintos, tanto no que diz respeito à cultura infantil, à realidade socioeconômica de cada comunidade, ao contexto social em que as crianças estão inseridas, ao modo de vida das famílias e à estrutura física de cada instituição. Cada um desses aspectos citados interferem nos interesses e necessidades expostos pelas crianças. Por isso, é importante que cada instituição, cada equipe gestora, cada professor leve em consideração as especificidades de sua turma na hora de pensar, elaborar e executar seu planejamento.

Outra situação detectada a partir da análise das entrevistas foi a necessidade da troca de experiências. A limitação da carga horária e da periodicidade dos encontros de formação compromete, porém, a ampliação dessa prática. Diante dessa situação, propõe-se outro evento pedagógico, que permitirá a troca de experiências entre os professores de Educação Infantil.

Oportunidade que possibilitará a valorização de diferentes práticas significativas que são desenvolvidas nas instituições, a socialização e formação entre pares. Oportunizará, também, a ampliação de vivências para os demais professores adequarem à sua realidade.

A seguir, é apresentado o Quadro 18, que representa a ação e seus desdobramentos:

Quadro 18 - Realização de eventos pedagógicos que incluam coordenadores pedagógicos e professores

5W	O quê?	Realização de eventos pedagógicos que fortaleçam a prática docente: Oficinas de elaboração de rotina/projetos/sequências didáticas e 02 Mostras de Experiências Exitosas.
	Quem?	Gerente Municipal, Formadores Eixo de Educação Infantil, coordenadores e professores de Educação Infantil.
	Onde?	Local onde ocorrem as formações municipais.
	Quando?	Durante o ano letivo de 2021.
	Por quê?	Para fortalecer o trabalho docente, dando orientações aos coordenadores e professores para a elaboração de rotinas, projetos e sequências didáticas que contemplem os interesses e necessidades específicas das instituições, turmas e crianças; oportunizar a troca de experiências exitosas, de forma a valorizar as práticas significativas que são desenvolvidas nas instituições, a socialização e a formação entre pares, possibilitando, ainda, a ampliação do repertório pedagógico dos professores.
2H	Como?	A Gerente Municipal do MAIS PAIC e os Formadores Municipais que compõem o Eixo de Educação Infantil organizarão os eventos pedagógicos: oficinas de elaboração de rotinas, projetos e sequências didáticas. Os eventos serão divididos em três momentos: estudo e orientações do passo a passo para essa realização, aplicação prática da experiência na instituição e avaliação da experiência; 02 Mostras de Experiências Exitosas: as escolas inscreverão suas experiências que deverão ser socializadas no dia do evento. Cada evento deve ser avaliado pelos participantes, de forma que haja a correção de possíveis falhas e aprimoramento para ações futuras.
	Quanto custa?	Lanche e almoço para os participantes. Esses recursos devem ser previstos no orçamento anual da SME.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com essa ação, pretende-se contribuir para a interação entre pares, favorecendo a ampliação dos conhecimentos dos professores, a troca de experiências e a disseminação de conhecimentos e práticas significativas, valorizando o trabalho dos professores e oportunizando a inovação de sua ação docente.

Para as Mostras de Experiências Exitosas, os formadores municipais precisam estar atentos às práticas pedagógicas interessantes, percebidas nos acompanhamentos realizados e nos encontros formativos promovidos, assim como os coordenadores pedagógicos em seu

acompanhamento diário. A previsão para a realização das mostras é semestral e deve ter ampla divulgação nas redes sociais, de modo a dar notoriedade às boas práticas dos educadores.

Acredita-se que esses eventos sejam relevantes aos educadores, por ser uma oportunidade de valorização das ações pedagógicas realizadas no contexto de cada instituição, além de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido. Ademais, tais encontros também poderão viabilizar trocas de experiências entre professores de diferentes instituições escolares, favorecer o diálogo entre realidades distintas e apontar possíveis caminhos.

É importante também que esses eventos passem por um processo de avaliação dos participantes, de forma que haja a correção de possíveis falhas e aprimoramento para ações futuras.

4.3 GESTÃO DO PROCESSO FORMATIVO NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A instituição educativa é espaço privilegiado para a formação continuada dos professores. Elucidar a constituição dos espaços de formação continuada nas instituições de Educação Infantil como construtora dos saberes dos professores a partir de sua própria prática é fundamental para que se compreenda a importância desse espaço de formação como etapa de consolidação no processo formativo proposto pelo programa MAIS PAIC, tendo em vista a diversidade de ações e realidades que permeiam o cotidiano da Educação Infantil em cada município, em cada instituição educativa.

A formação em contexto pode ser vista como uma alternativa mais condizente com as necessidades que os professores têm demonstrado frente à prática educativa, especialmente quando são incluídos no processo de planejamento.

Percebe-se que o processo formativo proposto pelo programa, que tem como etapa final a instituição educativa, apresenta algumas fragilidades, em especial nessa etapa, uma vez que ainda há municípios em que os coordenadores pedagógicos não participam desse processo, o que dificulta a continuidade dos itinerários formativos no contexto da instituição. Identifica-se uma preocupação das SME na organização e planejamento da etapa em nível municipal, mas não se evidenciou iniciativas sistemáticas e planejadas que possam constituir espaços e tempos de formação no âmbito das instituições, articuladas e gerenciadas pelos coordenadores pedagógicos e pelos próprios professores, que também podem atuar como mediadores desse processo.

O coordenador pedagógico é um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam, também, momentos de formação. É fundamental a reorganização do tempo/espaço escolar para reflexões coletivas, envolvendo os professores em um processo formativo sistemático e coletivo, imbricado na sua própria atuação. Algumas vezes esses espaços de diálogo e reflexão sobre a prática deixam de ser considerados parte integrante do trabalho pedagógico, não havendo sistematização, registro ou compartilhamento dessa experiência vivida no cotidiano da instituição educativa. Tal espaço acaba se reduzindo ao horário do lanche e a reuniões esporádicas, planejamentos coletivos mensais, muitas vezes de caráter administrativo, desligados da tarefa educativa.

Como vimos no capítulo 2, as temáticas e conteúdos da formação continuada só fazem sentido quando refletem os problemas da prática pedagógica, ou seja, uma proposta que considera a diversidade e heterogeneidade das crianças e, também, dos adultos que com elas trabalham. É na formação em contexto que a produção de conhecimentos, concepções, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares são possibilitadas, ampliando-se as possibilidades de enfrentamento dos problemas cotidianos, direcionando ações concretas, tendo seus atores principais, os professores, sentindo-se corresponsáveis pelo processo de mudanças.

Levando-se em consideração os desafios postos pelos formadores: não participação do coordenador pedagógico no processo de formação em alguns municípios (etapa municipal), planejamento de docentes que ainda não incorporam as necessidades e interesses das crianças, entraves no processo de autoformação e resistência por parte de alguns professores às mudanças, propõe-se ações que podem contribuir com o processo de formação em contexto e, conseqüentemente, com a minimização ou superação desses desafios: revitalização dos planejamentos coletivos como espaços de diálogo, troca de saberes e experiências, possibilitando a formação entre pares, e fortalecimento dos tempos e espaços de formação em contexto sob a articulação do coordenador pedagógico.

Acredita-se que as propostas de ações, apresentadas a seguir, podem contribuir para o processo formativo dos professores de Educação Infantil no contexto das instituições educativas.

4.3.1 Fortalecimento dos tempos e espaços de formação em contexto sob a articulação do coordenador pedagógico

Os professores devem ser agentes ativos de seu próprio conhecimento e o contexto de trabalho deve propiciar espaços de requalificação da competência profissional, sendo, neste contexto, atribuição do coordenador pedagógico mediar o processo de formação em serviço dos professores. Dessa forma, a escola se torna o lócus da formação continuada e o coordenador pedagógico, o profissional responsável por articular esse processo, contribuindo para que o professor, de forma individual ou entre seus pares, sinta-se parte e também responsável pelo seu processo de formação.

Cabe ao coordenador criar espaços alternativos de trabalho e estudo para promover a sistematização das reflexões e das estratégias implementadas e avaliadas coletivamente entre os professores, vislumbrando a perspectiva objetiva de se tornarem pesquisadores em ação.

Tornou-se evidente durante a análise que alguns entraves dificultam esse processo de formação no lócus da escola, entre eles: a permanência, em alguns municípios, da perspectiva transmissiva das formações, colocando professores e coordenadores como executores do planejamento realizado pelas equipes das SMEs; não participação do coordenador pedagógico no processo de formação, durante as etapas anteriores; entraves no processo de autoformação; e resistência por parte de alguns professores às mudanças.

Vale ressaltar que, para que essa proposta se efetive, é necessário, também, investir no processo de formação e qualificação da coordenação pedagógica, no intuito de que esses profissionais deem conta da formação dos educadores com os quais trabalham. Além de qualificar-se, o coordenador necessita conhecer a dinamicidade organizacional da unidade educativa para que esse contexto seja transformado, tendo como referência as necessidades dos professores e demandas das crianças, em um ambiente formador que se dá na coletividade.

Para esse processo de formação em contexto, faz-se necessária a organização sistemática das ações formativas. A seguir, no quadro 19, serão apresentadas as ações propostas.

Quadro 19 - Fortalecimento dos tempos e espaços de formação em contexto sob a articulação do coordenador pedagógico

(continua)

5W	O quê?	Fortalecimento dos tempos e espaços de formação em contexto sob a articulação do coordenador pedagógico.
	Quem?	Coordenador pedagógico e professores.
	Onde?	No espaço de cada instituição de Educação Infantil.
	Quando?	Durante os planejamentos coletivos e individuais, reuniões pedagógicas, acompanhamentos pedagógicos individuais, conselhos de classe, entre outros momentos mediados pelo coordenador com os professores.
	Por quê?	Possibilitar a formação continuada dos professores de forma sistemática, contínua, progressiva, partilhada e colaborativa no contexto em que atuam, a partir das necessidades apresentadas pelos docentes e pelas crianças.
2H		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e mapear as aspirações e/ou expectativas dos professores em relação ao processo formativo na escola; - Definir os espaços e tempos de formação de acordo com a realidade, possibilidades e necessidades da instituição educativa; - Elaborar um plano de formação que tenha continuidade, progressão e que seja monitorado e avaliado por todos os envolvidos; - Na elaboração do plano, considerar as diretrizes nacionais, estaduais e municipais para a Educação Infantil, assim como no planejamento dos encontros formativos; - Definir os conteúdos da formação a partir das reais necessidades dos docentes e das crianças para ajudar o professor a atendê-las; - Para definição desses conteúdos, sugere-se três instrumentos que podem facilitar esse processo: <ol style="list-style-type: none"> 1. O acompanhamento dos planejamentos (semestral, planos de aula, relatórios das atividades) e das atividades propostas e realizadas pelas crianças, que revelam o conhecimento de cada professor e como o utiliza na prática; 2. Identificação por meio da observação e registro como cada docente tem usado os conteúdos da formação na prática, verificando o que eles compreenderam e o que ainda precisa ser trabalhado. Essa ação colabora no planejamento de como e quais temas deverão ser retomados: podendo utilizar novas estratégias para abordá-lo nos encontros coletivos, ou ainda, em reuniões individuais quando necessário; 3. Acompanhamento periódico das produções das crianças com base nos assuntos trabalhados nos encontros. A fim de detectar os avanços e as dificuldades e dar devolutivas que favoreçam a formação. - Identificados os conteúdos a serem abordados, é preciso elencar prioridades com base nas informações coletadas. A participação dos professores nesse processo garante que as expectativas estejam de acordo com a realidade e o ritmo de aprendizagem deles. A partir daí, vai-se incluindo os assuntos no calendário de formação; - A organização da agenda de formação exige a distribuição dos conteúdos em uma sequência lógica e o estabelecimento de um prazo para que cada etapa seja cumprida, evitando o imprevisto e o desvio de foco; - Prever espaço/tempo para os próprios estudos afim de se atualizar em relação aos conhecimentos e buscar materiais que contribuam para a aprendizagem dos docentes; - Promover, além dos encontros coletivos, reuniões individuais com o objetivo de tratar das demandas particulares que surgem das análises dos registros e da observação de sala;

Quadro 19 - Fortalecimento dos tempos e espaços de formação em contexto sob a articulação do coordenador pedagógico

(conclusão)

2H	Como?	<p>Elaborar as pautas de formação considerando a progressão e as necessidades da equipe docente, seguindo uma sequência formativa que se desenvolverá em três etapas:</p> <p>1. Problematização dos conteúdos: apresentação de questões e situações desafiadoras aos professores para que eles reelaborem concepções e conhecimentos e transformem as ações propostas em situações de aprendizagem;</p> <p>2. Sistematização: síntese de tudo o que foi discutido no encontro. Momento em que os docentes consolidam suas aprendizagens, possibilitando que deixem para trás ideias que não estão de acordo com as práticas pedagógicas adequadas;</p> <p>3. Avaliação do momento e proposições para os próximos encontros. A frequência e duração dos encontros, o prazo de entrega dos relatórios, a qualidade e a variedade dos textos e vídeos apresentados, a organização do espaço e os impactos da formação na prática dos professores são itens que podem ser avaliados em uma conversa com o grupo ou colocados em uma ficha específica para ser preenchida por todos. A autoavaliação também pode ser um ótimo instrumento de avaliação, possibilitando que o coordenador possa comparar as impressões dos professores com a produção e desempenho pedagógico de cada um.</p> <p>- Acompanhamento e avaliação permanente e contínuo de todo o processo, permitindo ao coordenador aprimorar as estratégias utilizadas e identificar necessidade de mudança no percurso.</p>
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

Alguns fatores precisam ser considerados na execução dessa proposta. O primeiro deles, já exposto anteriormente, é a formação e qualificação do próprio coordenador pedagógico, que necessita desenvolver diferentes competências para gerenciar com qualidade esse itinerário formativo dentro da instituição educativa. Competências que estão diretamente ligadas com outros fatores importantes nesse processo: a manutenção de um clima de acolhida, cordialidade e encorajamento; fortalecimento do sentimento de pertencimento e coletividade; o trabalho em equipe; a troca de experiências, a reflexão sobre a prática; conhecimento e apropriação da legislação e diretrizes educacionais para Educação Infantil; estímulo e desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo; respeito às opiniões e dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos de diálogo e escuta ativa; atualização constante; atuação junto ao gestor geral da escola e/ou do sistema no sentido de viabilizar encontros para debates/estudos/intercâmbio, agilizando meios e condições para tanto.

Sabe-se que o coordenador pedagógico, de forma geral, enfrenta algumas dificuldades nesse processo: desvios de atuação como atividades de assistência administrativa e

deslocamentos temporários da função; falta de apoio institucional para o desenvolvimento das ações formativas na escola; espaço físico inadequado para o desenvolvimento das atividades da coordenação pedagógica; falta de receptividade por parte de alguns professores; e, por vezes, falta de sentir-se preparado para o exercício da função de formador. Por isso, a função do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil deve estar clara e organizada de modo a dispor de tempo para o gerenciamento do processo de formação e preparação individual, processo de formação e autoformação, a fim de atender com qualidade as demandas que exige sua função.

Entre os espaços e tempos de formação sugeridos aqui, destaca-se o planejamento coletivo, que amplia as possibilidades de diálogo e trocas entre os pares em busca de trocas de informações, conhecimentos e experiências, fatores que qualificam ainda mais o fazer pedagógico. Por esse motivo, sugere-se um planejamento específico para essa ação, descrita a seguir.

4.3.2 Revitalização dos planejamentos coletivos

O planejamento deve ser concebido, assumido e vivenciado como um processo de reflexão. Envolve a atuação concreta dos professores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, abrangendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, em uma permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos (FUSARI, 1990). Nessa perspectiva, é imprescindível que o planejamento seja um ato coletivo, solidário, de todos os educadores que fazem a instituição educativa, que, juntos, têm a possibilidade de pensar sobre seu fazer, refletir sobre as situações-problema que surgem no cotidiano escolar, decidir coletivamente, responsabilizar-se pelas mudanças, tendo o coordenador pedagógico como mediador desse processo. Dessa forma, a proposta é que, no planejamento coletivo, os professores tenham a possibilidade de sair da condição de executores para a de sujeitos do processo.

É importante ressaltar que o planejamento, tanto individual quanto coletivo, requer apropriação teórica de conteúdos, reflexão da própria experiência, e análise da realidade dos sujeitos envolvidos no processo e das influências políticas pedagógicas da instituição escolar. Desse modo, constitui-se um espaço rico de formação entre pares no contexto em que estão inseridos e que, em muitas situações, não é devidamente aproveitado, constituindo-se em procedimento burocrático/administrativo, esvaziado do seu verdadeiro sentido. Diante deste cenário, a proposta é promover a reflexão coletiva sobre temáticas que contribuiriam para a melhoria e a qualificação do processo ensino-aprendizagem.

Os dados analisados evidenciam que a maioria das instituições educativas têm esse espaço/tempo de planejamento coletivo, mas que, segundo os entrevistados, ele ainda não se consolidou como espaço de formação sistematizado. Dessa forma, propõe-se a revitalização dos planejamentos coletivos como espaços de diálogo, troca de saberes e experiências, possibilitando a formação entre pares, tendo como mediador/articulador o coordenador pedagógico. Espaço em que as temáticas e situações já estudadas e analisadas em etapas anteriores de formação fossem também aprofundadas, consolidadas ou ampliadas.

A seguir, é apresentado o Quadro 20, que representa a ação e seus desdobramentos:

Quadro 20 - Revitalização do planejamento coletivo

5W	O quê?	Revitalização do planejamento coletivo como espaço/tempo de formação continuada em contexto de forma sistematizada.
	Quem?	Coordenador Pedagógico, Diretor Escolar, Professores.
	Onde?	Em cada instituição escolar de Educação Infantil.
	Quando?	A periodicidade e a carga horária de cada encontro devem ser definidas de acordo com a realidade de cada instituição, mas propõe-se no mínimo 01 encontro mensal com carga horária de 04 horas. Levando-se em consideração que os professores têm um terço de sua carga horária destinada ao planejamento, parte dessa carga horária deveria ser destinada ao planejamento coletivo.
	Por quê?	Possibilitar um espaço coletivo de diálogo, troca de saberes e experiências, viabilizando a formação continuada entre pares.
2H	Como?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistematizar esse espaço/tempo na organização do calendário escolar, definindo as datas de sua realização ao longo do ano; 2. Incluir os professores na organização e planejamento desses encontros, a fim de que se sintam valorizados e tenham seus interesses e necessidades atendidos; 3. Promover a reflexão entre os educadores, buscando alternativas para superar as dicotomias entre fazer e pensar, teoria e prática; 4. Distribuir o tempo do planejamento coletivo de modo que se considere a construção de saberes, o compartilhamento de experiências, dificuldades, o reconhecimento de falhas e a valorização dos avanços e mudanças.
	Quanto custa?	Sem custos adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A proposta é que o planejamento coletivo seja caracterizado como um ato de construção e reconstrução permanente, objeto de participação em uma realidade intencionalizada, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação.

A formação continuada no interior das instituições ainda é uma conquista para alternativas cada vez mais qualificadas do trabalho do professor da Educação Infantil. A constituição destes espaços e tempos ainda é um desafio em muitas instituições, por isso, a necessidade de imprimir esforços para seu fortalecimento e revitalização, dada a importância que esse processo tem no crescimento profissional dos professores e que as políticas de formação continuada devem cada vez mais incentivar e qualificar.

A formação continuada na Educação Infantil proposta pelo programa MAIS PAIC se constitui em quatro etapas que, interconectadas, tendo como foco o desenvolvimento da profissionalidade do professor, contribuirão efetivamente para a qualidade do atendimento às crianças dessa etapa da educação. É importante destacar que a etapa final, desenvolvida no lócus da instituição de Educação Infantil, merece ser privilegiada e qualificada, buscando propiciar as condições necessárias para a construção dos saberes dos professores entre seus pares, pois situam-se nos contextos em que a prática se configura e no qual se produzem determinações para as iniciativas e a participação ativa dos professores.

As ações aqui apresentadas foram pensadas com o intuito de fortalecer o processo de formação continuada dos professores nas três últimas etapas do processo formativo promovido pelo MAIS PAIC: etapas regional, municipal e local. Essas ações estão interligadas e, se realizadas de forma sistemática e progressiva em cada etapa, qualificarão ainda mais os itinerários formativos propostos.

O monitoramento e a avaliação do desenvolvimento das ações pelos sujeitos envolvidos em cada etapa é primordial para o bom andamento e a efetividade das ações propostas. Desse modo, sugere-se que os responsáveis pelas ações em cada etapa realizem o registro das ações desenvolvidas e reúnam elementos que comprovem a realização das atividades, podendo organizar um dossiê composto de registros fotográficos e audiovisuais, relatos dos participantes, registros das avaliações realizadas pelos participantes envolvidos em cada ação, dentre outros recursos que viabilizem o acompanhamento, monitoramento e avaliação, possibilitando o replanejamento das ações quando necessário, adaptando-o às necessidades formativas.

É importante também que seja realizado um encontro de avaliação entre as diferentes equipes responsáveis da CREDE 3, SMEs e instituições escolares, no intuito de avaliarem o processo formativo como um todo, uma vez que as etapas se complementam em uma rede de formação continuada e progressiva.

Acreditando que as contribuições expostas irão auxiliar na gestão do processo formativo nas três etapas de formação aqui propostas, fica a expectativa de dar continuidade aos estudos

relacionados ao mesmo objeto de pesquisa. Incluir os professores como sujeitos de pesquisa pode, futuramente, elucidar novas questões para a identificação de novos caminhos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discutiu o processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil promovido por meio do Eixo de Educação Infantil do Programa MAIS PAIC, sendo sua finalidade investigar o desenvolvimento das ações de formação dos professores de Educação Infantil nos municípios da CREDE 3 e a forma como as ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC têm se efetivado na prática, tendo como referência o desenho de formação proposto pelo Programa. Para tanto, tomou-se como referência o processo formativo realizado nos municípios que são de jurisdição da CREDE 3: Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco e Morrinhos, buscando conhecer os processos formativos, suas características, concepções e transformações.

Em um primeiro momento, foram descritos os processos e etapas de formação do MAIS PAIC no Eixo de Educação Infantil, os objetivos e concepções que as orientam no contexto da CREDE 3 e a proposta de formação continuada, seus objetivos e metas, no intuito de compreender como essa proposta tem dialogado com as ações desenvolvidas pelas SMEs e suas instituições de Educação Infantil. No segundo momento da pesquisa, foi realizada a análise da gestão das ações de formação continuada dos professores de Educação Infantil diante das demandas para as quais foram planejadas e a efetividade dessa política, tendo como referência o contexto da prática, os objetivos e orientações dadas por meio do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC. Para a análise, tomamos como evidência a percepção dos formadores municipais dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada realizada nas etapas regional, municipal e local no interior das instituições de Educação Infantil, procurando entender como são constituídos os espaços formativos nas três últimas etapas de formação.

A partir das evidências apresentadas, percebeu-se que as Secretarias Municipais de Educação, em parceria com a CREDE 3 e a SEDUC, têm buscado fortalecer as ações voltadas para a formação continuada dos professores, mas que ainda enfrentam alguns desafios que precisam ser superados. Cientes da necessidade do fortalecimento dessa política para a qualificação do trabalho dos professores e, conseqüentemente, para a qualidade da educação oferecida às crianças, e da complexidade que existe na definição e execução de uma política de formação continuada como essa, foi proposto o Plano de Ação Educacional no intuito de contribuir para a melhoria desse processo formativo.

A política de formação dos professores de Educação Infantil, proposta pelo Programa MAIS PAIC, referencia-se nas diretrizes nacionais e estaduais para a Educação Infantil e por meio de uma rede de formação continuada dividida em quatro etapas distintas (estadual –

SEDUC, regional – CREDE 3, municipal – SME, local – Instituição de Educação Infantil), e propõe formar os diferentes sujeitos envolvidos no processo, formadores (estaduais, regionais e municipais), gestores e os atores principais – os professores, alvos desse ciclo formativo.

Os referenciais teóricos estudados apontaram a complexidade que existe na formação continuada de professores e, diante dessa complexidade, validam o itinerário formativo proposto pelo programa MAIS PAIC, considerando-se as contribuições dadas aos municípios nas ações ligadas a essa política, exercendo papel fundamental no suporte teórico e prático para os professores. A proposta política no âmbito da formação continuada de professores faz parte dos objetivos e metas do programa e, no Eixo de Educação Infantil, essa proposta tem como objetivo promover encontros de formação continuada que contemplem conhecimentos referentes a uma educação de qualidade em creches e pré-escolas para: formadores de professores; coordenadores pedagógicos; gerentes regionais e municipais; e para todos os professores de Educação Infantil.

Ao analisar o percurso da proposta de formação, percebe-se o apoio do estado aos municípios partícipes, a descentralização nas ações de formação e a autonomia conferida aos municípios na execução da proposta de formação realizada no âmbito municipal. Em relação à etapa final de execução do processo formativo, a instituição de Educação Infantil, as evidências mostraram falta de sistematização, expressando que a cultura da formação em contexto ainda tem que ser disseminada e consolidada nas instituições. Segundo os autores estudados, essa modalidade de formação continuada seria importante por propiciar aos professores condições de reflexão sobre a teoria e sua relação com a prática, pois nesses espaços a construção de saberes pelos professores envolve uma reflexão coletiva e toma como ponto de partida a prática pedagógica. Cabe considerar, entretanto, que apenas a descentralização da formação não é suficiente para garantir o sucesso dessas práticas formativas sem a garantia de condições para sua implantação e desenvolvimento. A política de formação em questão não previu iniciativas capazes de incluir todos os sujeitos apontados no objetivo proposto, já descrito acima. Nem todos os municípios conseguiram incluir os coordenadores pedagógicos e gestores escolares no processo formativo, atores fundamentais para a efetivação da formação continuada no âmbito da escola e que necessitam, para mediar os itinerários formativos na unidade educativa, desenvolver habilidades que os auxiliarão a serem mediadores nestes espaços. Não basta, portanto, dar a possibilidade aos professores de participarem desse processo e empreenderem a sua própria formação sem disponibilizar os recursos necessários para garantir interesse, iniciativa e uma formação de qualidade. A não participação dos coordenadores no processo formativo em alguns municípios fragiliza a continuidade e o aprofundamento dos estudos, o

que pode explicar, em parte, a falta de sistematização do processo no âmbito das unidades educativas, uma vez que esse profissional assume o papel de mediador da formação, algo fundamental para a motivação do grupo, para a coordenação dos estudos, bem como para a sistematização e registro dos encontros. O estudo contínuo e o aprofundamento dos conhecimentos são fatores mobilizadores das transformações, por isso a necessidade de maior investimento nessa última etapa.

Em relação à descentralização e autonomia por parte dos municípios, cabe ressaltar que proporcionam às SMEs e às instituições educativas a possibilidade de trabalhar conteúdos que expressem a necessidade real desses contextos. De maneira geral, os diversos temas das formações foram pautados nas diretrizes nacionais e estaduais para a Educação Infantil, o que nos leva a refletir sobre o quanto os municípios, de um modo geral, têm buscado alinhar suas ações a essas diretrizes. No entanto, é necessário lembrar a importância de envolver os professores e gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) no planejamento e organização do processo formativo, levando-se em consideração seus interesses e necessidades.

A análise dos processos formativos realizados no âmbito da CREDE 3 (etapa regional), das SMEs (etapa municipal) e das instituições de Educação Infantil (etapa local), referenciados pelas percepções dos formadores municipais, elo de ligação entre essas etapas, propiciou entender que, ao mesmo tempo em que o processo de formação tem oportunizado aos professores estudos mais focalizados em relação à prática, diversidade de temas e a construção coletiva dos saberes pedagógicos, esse processo exige que sejam criadas melhores condições para a efetivação desses espaços. Isso inclui sensibilizar os gestores municipais sobre a importância do investimento na formação dos professores; da permanência dos professores que estão sendo formados na Educação Infantil e de suas contribuições para a qualidade da educação nessa etapa e suas repercussões positivas no Ensino Fundamental; e da qualificação e formação do coordenador pedagógico, mediador do processo formativo na escola. Os gestores precisam sensibilizar-se de que não é suficiente oferecer a possibilidade de formação sem preocupar-se em buscar qualificar tais iniciativas. Essas considerações levam à reflexão de que as mudanças da prática dependem de fatores objetivos e estruturais e não somente da boa vontade do professor.

A ideia de aprofundar o conhecimento a respeito do processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil promovido pelo MAIS PAIC teve o intuito de apresentar as potencialidades e, também, as fragilidades desse processo, influenciado constantemente pelas macro-políticas educacionais e por aquilo que na prática vem compondo os processos formativos dos professores. Com isso, demonstrar de que maneira o professor tem construído

seus saberes nesses espaços e que reflexos isso tem na prática pedagógica. Foi a partir das evidências postas pelos formadores que foi possível visualizar como esse processo de formação tem se desenvolvido. Por meio de seus depoimentos, compreende-se que há sempre um jogo de forças entre aquilo que se deseja e aquilo que realmente se consegue fazer.

Ao final do trabalho de investigação, pode-se concluir que o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o percurso da formação oferecida nos municípios e a forma como as ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC têm se efetivado na prática da rede municipal na região da CREDE 3 foi efetivado, e os resultados retratam uma realidade em que as unidades educativas, as Secretarias Municipais de Educação e a própria regional, CREDE 3, necessitam conquistar alternativas cada vez mais qualificadas para a formação do professor da Educação Infantil. A análise da constituição desses espaços demonstra a complexidade desse processo e a importância que ele adquire para o crescimento profissional dos professores, bem como a importância das políticas de formação continuada no sentido de incentivar e qualificar tais experiências. Percebeu-se que os professores, dentro de todas as limitações impostas, buscam a construção dos seus saberes e o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Os referenciais teóricos nos apontam a importância de iniciativas de formação que tenham como propostas a construção do conhecimento pelo professor, através das quais este possa se situar de fato como protagonista de seu trabalho, passando de mero espectador para autor de propostas. Para tanto, é necessário levar aos espaços formativos discussões sobre a própria Formação de Professores para que todos os sujeitos participantes do processo tenham o entendimento sobre o que constitui o próprio processo de formação do professor, tendo como base as produções nesse campo, que podem auxiliar na qualificação dos processos formativos e na reflexão do profissional sobre sua formação.

Os resultados obtidos nessa pesquisa indicam a importância da realização de outros estudos sobre a mesma temática, buscando conhecer mais profundamente como se constituem esses espaços formativos no interior das instituições. Na presente análise, até pelos limites de tempo da própria pesquisa, sentiu-se falta de ter acompanhado de perto as instituições de Educação Infantil, de ter incluído, também, os professores e coordenadores pedagógicos como sujeitos da pesquisa, a fim de conhecer a percepção dos mesmos a respeito dessa política de formação e, assim, poder dar maior profundidade às discussões acerca das temáticas trabalhadas, o movimento de construção dos saberes pelos professores, a relação que estabelecem com a prática pedagógica, a intervenção do coordenador nesse processo, entre outras questões. Um aspecto relevante obtido nos depoimentos foi a disposição, o compromisso e o interesse dos formadores por constituir e contribuir com esses espaços e tempos formativos

tanto nas SMEs quanto nas unidades educativas, mesmo frente às dificuldades impostas pela rotina da instituição, pelas influências do sistema instituído e pelas mudanças de gestão.

A trajetória desta pesquisa convida o leitor a compartilhar destes resultados, através dos quais percebe-se que, entre potencialidades e dificuldades, avanços e retrocessos, a formação continuada proposta pelo MAIS PAIC parece caminhar para alternativas cada vez mais qualificadas. Ficou evidente que essa política de formação continuada tem propiciado aos municípios, às suas instituições de Educação Infantil e aos seus professores espaços privilegiados de formação e uma aproximação da experiência concreta dos professores nas unidades educativas. Também ficou evidente, contudo, que as condições para que esses espaços e tempos formativos efetivamente se constituam com qualidade ainda precisam ser melhoradas.

Nessa perspectiva, o PAE exposto nesta dissertação apresenta uma proposta de ação que visa a melhoria do processo de formação continuada nos três âmbitos da gestão desse processo formativo: CREDE 3, SME e Instituição de Educação Infantil. Para a execução, monitoramento e avaliação dessas ações, faz-se necessário um entrosamento da equipe da CECOM na CREDE 3, dos gestores municipais, gerentes municipais, equipe de formadores do Eixo de Educação Infantil e professores em prol do fortalecimento dessa política de formação continuada. Acredita-se que o envolvimento de todos esses atores é fundamental para que as ações propostas se tornem relevantes e aplicáveis.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando L.; SEGGATTO, Catarina I.; PEREIRA M. Cecília G. **Regime de colaboração no Ceará**: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo. Fortaleza: Instituto Natura/SEDUC, 2016. Disponível em: <http://www.institutonatura.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Relatorio-Ceara-AF-Web.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- ACARAÚ. Lei nº 1612/2015 de 22 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Acaraú: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://www.acarau.ce.gov.br/arquivos/288/_1612_2015.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.p. 17-34.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria G.C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, Marli (org). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.p.215-236.
- ARAÚJO, Víviam C. de; SANTOS, Núbia S. Políticas indutoras da Educação Infantil no Brasil: um olhar sobre o programa Proinfância. In: ALFERES, M. Aparecida (org.). **Qualidade e Políticas Públicas na Educação 2**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018, p. 161-172. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/forum/discuss.php?d=1478>. Acesso: 27 abril 2019.
- BARBOSA, Ezequiel Ferreira; MÜLER, Maria Cândida. Formação docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. **RBPAE**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 587 - 606 set./dez. 2015.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Porque uma BNCC para a Educação Infantil. **Portal Desafios da Educação**. Redação Pátio, 5 abr. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/bncc-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 09 agos. 2019.
- BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org). **Formação e situações de trabalho**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2003, p. 61-78.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do

Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm. Acesso em: 21 abr. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05, de 13.2005**, 13 de dezembro de 2005. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, 15 de maio de 2005. Brasília: MEC/CNE, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em 09 set. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em:

BRASIL, Secretaria de Educação Básica/MEC. **Relatório de pesquisa contribuições do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatmieib_anexo1_2.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 mai. 2019

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 020, de 12 de fevereiro de 2009**. Estabelece as Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez 2009c, seção 1, p. 14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 05 set 2019.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009d.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 nov. 2019

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 02, de 09 de junho de 2015.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm. Acesso em 24 abr. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A Qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos De Pesquisa** [on line], v.41, n.142, p.20-54, jan/abr, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a03.pdf>. Acesso em: 30 março 2019.

CANÁRIO, Rui. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A; CANÁRIO, Rui (org). **Escolas e mudança: o papel dos Centros de Formação.** Lisboa: Educa, 1994. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=kj3b2ad3q5oC&pg=PA144&lpg=PA144&dq=centros>

+de+forma%C3%A7%C3%A3o+das+associa%C3%A7%C3%B5es+de+escolas:+que+futuro?+can%C3%A1rio+rui&source. Acesso em: 19 de dez. 2019.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.** Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Fortaleza: D.O.E/CE nº 239, série 2, ano X, 19 dez. 2007. Disponível em: https://paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** 1. ed. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem:** o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC/Unicef, 2012.

CEARÁ. **Lei nº15.921, de 15 de dezembro de 2015.** Altera a redação do caput Art.2º da lei nº14.026, de 17 de dezembro de 2007. Fortaleza: D.O.E/CE, nº 234, série 3, ano VII, 11 de dezembro de 2015. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/legislacao>. Acesso em: 04 abr. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Orientações Pedagógicas 2019 – Educação Infantil – MAIS PAIC.** Fortaleza: SEDUC, 2019a. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/component/content/article/54-space2017/954-2019-01-17-12-46-2>. Acesso em: 15 abr. 2019

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Plano de Ação/2013 do Eixo de Educação Infantil.** Fortaleza: SEDUC, 26 fev. 2013. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/48-1o-encontro-do-eixo-de-educacao-infantil-22022013>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CEARÁ. **Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação 2016/2024. D.O.E/CE nº 101, série 3, ano VIII, 01 jun. 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

CEARÁ Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Fortaleza: SEDUC, 2019a.

CEARÁ. Orientações Pedagógicas para 2020: **Implementação do Documento Curricular Referencial do Ceará nas salas de aula.** Fortaleza: SEDUC, 2019b.

CEARÁ. **Chamada Pública de Seleção para Composição de Banco de Bolsistas do Programa Aprendizagem na Idade Certa – MAISPAIC.** Ceará: SEDUC, [2019c]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/02/Chamada-PC3%BAblica-MAISPAIC-2019.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

COELHO, Silmara. O processo de letramento na educação infantil. **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 79-84, nov. 2010. Disponível em: http://ws4.pucminas.br/graduacao/cursos/arquivos/ARE_ARQ_REVIS_ELETR20121204110

057.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil, caderno 5. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. p.11-58.

CRUZ. **Lei nº 545, de 25 de maio de 2015**. Dispõe sobre a instituição do Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Cruz: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://www.cmcruz.ce.gov.br/arquivos/332/Leis_545_2015_0000001.pdf. Acesso em 25 ago. 2019.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESPINOSA, Daniela Cardoso; SILVA, Thaise. Alfabetização e letramento na educação infantil: analisando práticas na pré-escola. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v.3, n5, p.01-10, jan./jun.2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3979>. Acesso em: 23 fev. 2020.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. DP&A Editora, Rio de Janeiro, 2001.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo,SP: Editora Olho d'Água. 1997.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5.ed.. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>. Acesso em: 27 set 2020.

GANDINI, L. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C. P. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.145-159.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. Questões: Professores, Escolas e Contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (org). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

GATTI, Bernardete. Por uma política de formação de professores. [Entrevista concedida a Bruno Pierro]. **Pesquisa. FAPESP**, São Paulo, edição 267, maio 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em: 11 nov 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Educação Infantil no PNE 2014-2024: acesso, equidade e qualidade**. Estudo Técnico. Câmara dos Deputados: jul. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/educacao-infantil-no-pne-2014-2024-acesso-equidade-e-qualidade-1>. Acesso em: 07 set 2019.

GUSMÃO, Joana Buarque; RIBEIRO, Vanda Mendes. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. Cadernos CENPEC, São Paulo, v.1, n.1, p.09-34, dez. 2011. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37/37>. Acesso em: 03 maio 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2006.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. [Entrevista concedida a] Noêmia Lopes. **Revista Nova Escola/ Gestão Escolar**, São Paulo, 01 jul 2011. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/456/francisco-imbernon-fala-sobre-caminhos-para-melhorar-a-formacao-continuada-de-professores>. Acesso em: 13 ago 2019.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente e carreira docente. [Entrevista concedida à Professora Dra. Edite Maria Sudbrack, Coordenadora do Mestrado em Educação da URI/FW]. **R. de Ciências Humanas**, Erechim, v. 13, n. 20. p. 45 – 50, jun 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/352/637>. Acesso em: 20 out 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**: uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>. Acesso em: 30 set 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados Preliminares do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) - Anexo I**. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 30 set 2019.

ITAREMA. **Lei nº 621, de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Itarema: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://www.itarema.ce.gov.br/arquivos/216/LEIS%20MUNICIPAIS_621_2015_0000001.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

JIJOCA DE JERICOACOARA. **Lei nº 421, de 06 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Jijoca de Jericoacoara: Câmara Municipal, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan./jun. 2010. Disponível em: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Kishimoto_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000169&pid=S0101-3262201300020000600020&lng=pt. Acesso em: 21 fev. 2020.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, Especial, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso: 10 jun 2019.

KRAMER, Sônia. O papel da Educação Infantil da formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de

Ensino - ENDIPE, XV, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Didática e prática de Ensino. Autêntica, 2010.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2019.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28^a, 2005. Caxambu. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 8 dez. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCO. **Lei nº 167, 15 de setembro de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Marco: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://marco.ce.gov.br/arquivos/133/_167_2015.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça.N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadette A. (org). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p.23-54.

MORGAN, David. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997. Disponível em: <https://methods.sagepub.com/book/focus-groups-as-qualitative-research>. Acesso em: 29 dez 2019.

MORRINHOS. **Lei nº 543, de 18 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Morrinhos: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://www.camaramorrinhos.ce.gov.br/arquivos/232/Leis_543_2015.pdf. Acesso em: 25 agos. 2019.

NADAL, Paula. Educação Infantil, lugar de aprendizagem: como organizar os espaços da creche e da pré-escola e integrá-los à rotina pedagógica. **Revista Nova Escola** [online], São

Paulo, 07 mar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/118/educacao-infantil-lugar-aprendizagem-creche-pre-escola>. Acesso em: 09 jun. 2019.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1, n 3, p.01-05, ago./dez.1996. Disponível em: http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 27 dez. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n. 166, p.05-28, out./dez. 2017. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106. Acesso em: 21 de setembro de 2019.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l], v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

NUNES, Maria. F. R.; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sônia. Educação Infantil e Políticas Municipais: um estudo longitudinal. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.148, p.152-175, jan./abr.2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100008. Acesso em: 30 maio 2019.

OLIVEIRA, Silva Matsuoka. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: ANDRÉ, Marli (Org). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.p.263-282.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da Infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.133-167

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone F. S.; WESCHENFELDER, Noeli (Org). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2016. p.133-162. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_em_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico. Acesso em 02 dez. 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Rev. FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4963/3171>. Acesso: 07 set. 2019.

REIS, Gabriela A. S. V. dos; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p.01-18, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180983.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

RICHTER, Sandra. Docência e Formação Cultural. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.p. 13-54.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Docência na Educação Infantil: contextos e práticas. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016. p.57-83

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 05-27, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Metas para a Educação. Indicadores da Educação Inafantil. **Observatório do PNE** [online], 2019. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores>. Acesso em: 02 out. 2019.

VAILLANT, D.; GARCIA, Marcelo C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda! A formação humana na escola e nas organizações**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017

YIN, Robert. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico], tradução Daniel Bueno: revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANETTI, Alexandra. **O processo de transição das creches da Assistência Social para a Educação em Juiz de Fora/MG (2008-2013)**. 2015. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ZEICHNER, Kenneth M., DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**[online], São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário (a) a participar da pesquisa FORMAÇÃO EM CONTEXTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROGRAMA MAIS PAIC NA CREDE 3. Nesta pesquisa pretendemos aprofundar os conhecimentos sobre o percurso da formação oferecida nos municípios e a forma como as ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC tem se efetivado na prática da rede municipal na região da CREDE 3. O motivo que nos leva a estudar a política de formação continuada dos professores de Educação Infantil por meio do MAIS PAIC deve-se à identificação da pesquisadora com a temática, sua trajetória profissional e acadêmica e com a função que exerce como formadora regional do Eixo de Educação Infantil na CREDE 3.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa qualitativa, mais precisamente um estudo de caso, com realização de entrevistas semiestruturada com os formadores municipais do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC e aplicação de questionário com uma amostra de professores de Educação Infantil dos municípios que participam do Programa MAIS PAIC na CREDE 3. É importante ressaltar que, no caso das entrevistas, o procedimento será gravado (áudio) para posterior transcrição.

A pesquisa contribuirá com a proposição de estratégias de intervenção no processo de formação de professores do MAIS PAIC nos Municípios da CREDE 3 que contribuam para a efetivação de práticas pedagógicas e de gestão na Educação Infantil que correspondam às diretrizes estaduais e nacionais.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (A) Sr.(a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será

arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

Sim ou Não

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

O sujeito de pesquisa deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE– pondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa FORMAÇÃO EM CONTEXTO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PROGRAMA MAIS PAIC NA CREDE 3, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Acaráú, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: M^a ALÁDIA BRANDÃO SILVEIRA GUILHERME Endereço:
RUA CAUASSU, 342 / ZONA RURAL
CEP: 62.580-000 / ACARAÚ - CE
Fone: (88) 99672-0729 E-mail: aladia.brandao@gmail.com

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista

PÚBLICO ALVO: 12 FORMADORES MUNICIPAIS

MUNICÍPIOS: Acaraú, Bela Cruz, Cruz, Itarema, Jijoca de Jericoacoara, Marco, Morrinhos

OBJETIVO: Captar o movimento do discurso dos formadores municipais sobre a formação dos professores de Educação Infantil a partir das ações do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC e de como estas têm se efetivado na prática da rede municipal na região da CREDE 3.

A realização das entrevistas terão como base as categorias de análise abaixo listadas. Antes do entrevistador começar a utilizar o roteiro, os participantes deverão se apresentar e falar um breve histórico de sua experiência profissional, de modo especial, como formador do Eixo de Educação Infantil do MAIS PAIC no município em que atua. Além de citar sua formação acadêmica.

CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO	
OBJETIVO 1	CONHECIMENTO A RESPEITO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROPOSTA PELO MAIS PAIC – EIXO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
<p>Identificar a visão dos formadores a respeito da política de formação proposta pelo MAIS PAIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como você vê o desenvolvimento do programa MAIS PAIC em seu município? Qual tem sido a contribuição do programa MAIS PAIC para a formação dos professores de Educação Infantil? - Você considera que as formações têm atendido aos objetivos propostos pelo próprio programa e às expectativas da Secretaria Municipal de Educação? (Dependendo da resposta, citar os objetivos e pedir que avaliem) - Que contribuições/suporte as formações regionais oferecem para a execução das formações municipais? - Em que sentido as formações regionais contribuem para a formação do formador? - As temáticas trabalhadas nas formações regionais atenderam as necessidades apresentadas no município? Você considera que houve adequação à realidade local? - A carga horária têm sido suficiente?
OBJETIVO 2	O CONTEXTO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO
<p>Perceber como as ações do Eixo de Educação Infantil têm se efetivado no contexto de formação do município.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como se dá o processo de formação continuada dos professores de Educação Infantil no município? - Você considera que a carga horária disponível para a formação em nível municipal é suficiente? - Como é realizado o planejamento das formações municipais? Considera-se o que é proposto nas formações regionais? Há adequações de acordo com a realidade de cada município? - A formação oferecida pela Secretaria Municipal tem continuidade no contexto escolas? Como os gestores gerenciam esse processo na

	<p>escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há diferentes espaços e tempos para a formação dos professores na escola? Qual tem sido a atuação dos coordenadores pedagógicos nesse processo?
OBJETIVO 3	ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL x FORMAÇÃO CONTINUADA
<p>Perceber se as formações estão atendendo as especificidades da Educação Infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A formação continuada tem contribuído para a compreensão das especificidades da Educação Infantil? - Há espaço para se discutir o currículo e suas especificidades? - Você considera que as formações estão alinhadas às diretrizes estaduais e nacionais para a Educação Infantil? - Quais conhecimentos considera essenciais ao professor para atuar na Educação Infantil? A formação tem contemplado a reflexão sobre esses conhecimentos e a prática pedagógica? - Durante o planejamento das formações, é levado em consideração as expectativas e necessidades dos professores e de suas crianças?
OBJETIVO 4	IMPACTOS DAS FORMAÇÕES E NECESSIDADES FORMATIVAS
<p>Avaliar os impactos das formações no cotidiano das instituições de Educação Infantil e possíveis fragilidades do processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Você acha que a formação continuada no município tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos professores de Educação Infantil? - Os professores sentem-se satisfeitos com as formações oferecidas pela SME? E pela escola? - Quais as fragilidades desse processo? Que aspectos precisam ser melhorados? - O que poderia ser melhorado pela Secretaria Municipal para o cumprimento das metas e objetivos propostos pelo programa MAIS PAIC? - Há sugestões para CREDE e SEDUC a fim de melhorar o processo de formação nas etapas regionais e/ou municipais? - Se fosse definir um perfil de formador para professores de Educação Infantil, quais características ou critérios destacaria?