

EDUCAÇÃO

V.12 • N.1 • Publicação Contínua - 2023

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2023v12n1p166-180



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOIS MUNICÍPIOS DO INTERIOR PAULISTA

CONTINUING TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION
TEACHERS IN TWO CITIES IN THE INTERIOR OF SÃO PAULO

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORAS DE LA EDUCACIÓN
INFANTIL EN DOS MUNICIPIOS DEL INTERIOR PAULISTA

Tatiana Noronha de Souza²
Lindinara Vieira³

1 Artigo baseado na dissertação de mestrado “Formação Continuada de professores de Educação Infantil e Políticas Públicas: características de uma realidade” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus de Franca).

RESUMO

Esta pesquisa investigou a formação continuada de professores de educação infantil em dois municípios do estado de São Paulo. Objetivou caracterizar e analisar a formação ofertada a partir da visão das professoras e das coordenadoras. Trata-se de uma pesquisa de campo que utilizou questionários e entrevistas. A maior parte das participantes é formada em Magistério e Pedagogia, várias indicaram que a formação técnica foi mais relevante do que a Pedagogia. Os dados mostraram que as professoras compreendem a relevância da formação continuada, elas afirmaram, e que esta existe com frequência, também, na maioria das vezes, dentro do horário de trabalho. As palestras constituem o formato mais frequente. Em relação à contribuição da formação para as práticas docentes, há uma divergência. Para as professoras do Município A a formação oferecida contribui muito, pois, neste grupo poucas possuem cursos de pós-graduação e o plano de carreira não reconhece a evolução funcional por via acadêmica. As professoras do Município B alegam que a formação contribui (apenas) regularmente, pois nem sempre atende às expectativas, e neste caso a maioria possui curso de pós-graduação, o que, também, pode influenciar na avaliação sobre a formação oferecida pelo município. Esse município possui plano de carreira que reconhece evolução funcional por via acadêmica, o que pode responder pela busca de mais cursos de formação. Conclui-se que os municípios possuem um importante papel no desenvolvimento profissional das docentes, e por isso é necessário que tenhamos políticas públicas que deem assessoria técnica de qualidade a fim de que possam subsidiar a formação proposta.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Infantil. Formação de Professores. Formação Continuada.

ABSTRACT

This research investigates the continuing education of preschool teachers in two municipalities in the state of São Paulo. The objective was to characterize and analyze the training offered, based on the teachers and coordinators vision. This is a field survey that used questionnaires and interviews. Most of the participants are trained in Teaching and Pedagogy, several indicated that technical education was more relevant than Pedagogy. The data showed that teachers understand the relevance of continuing education, they said, that it exists frequently and, most of the time, within working hours. The lectures are the most frequent format. Regarding the contribution of training to teaching practices, there is a divergence. For the teachers of Municipality A the offered continuing education contributes a lot, because in this group few have postgraduate courses and the career plan does not recognize the functional evolution through academic way. The teachers of Municipality B claim that the continuing education contributes regularly, since it does not meet expectations, in this case the majority has a postgraduate course, which can also influence the evaluation of the education offered by the municipality. This municipality has a career plan that recognizes functional evolution by academic means, which may account for the search for more training courses. It is concluded that municipalities play an important role in the professional development of teachers, and that is why it is necessary that we have public policies that provide quality technical advice, so that they can subsidize the quality of the proposed continuing education.

KEYWORDS

Early Childhood Education. Teacher Training. Continuing Education.

RESUMEN

Este estudio investiga la formación continua de profesores de educación infantil en dos municipios del estado de São Paulo. Objetivó caracterizar y analizar la formación ofrecida, a partir de la visión de las profesoras y de las coordinadoras. Se trata de una investigación de campo que utilizó cuestionarios y entrevistas. La mayoría de las participantes están formadas en Magisterio y Pedagogía, varias indicaron que la formación técnica fue más relevante que la Pedagogía. Los datos mostraron

que las profesoras comprenden la relevancia de la formación continuada, afirmaron, que existe con frecuencia y, la mayoría de las veces, dentro del horario de trabajo. Las conferencias constituyen el formato más frecuente. En cuanto a la contribución de la formación a las prácticas docentes, hay una divergencia. Para las profesoras del Municipio A la formación ofrecida contribuye mucho, pues en este grupo pocas poseen cursos de postgrado y el plan de carrera no reconoce la evolución funcional por vía académica. Las profesoras del Municipio B alegan que la formación contribuye regularmente, pues no atiende a las expectativas, en este caso la mayoría posee curso de postgrado, lo que también puede influir en la evaluación sobre la formación ofrecida por el municipio. Este municipio tiene un plan de carrera que reconoce evolución funcional por vía académica, lo que puede responder por la búsqueda de más cursos de formación. Se concluye que los municipios tienen un importante papel en el desarrollo profesional de las docentes, y por eso es necesario que tengamos políticas públicas que den asesoría técnica de calidad, a fin de que puedan subsidiar con calidad de la formación propuesta.

PALABRAS-CLAVE

La educación de la primera infancia. Formación del profesorado. Educación continua.

1 INTRODUÇÃO

É importante, considerando que a educação infantil está sob a responsabilidade das instâncias municipais, ainda que receba a colaboração técnica de estados e Governo Federal, realizar um diagnóstico sobre como a formação continuada docente vem sendo tratada pelos municípios brasileiros. Desse modo, a presente pesquisa objetivou analisar a visão das professoras sobre a formação continuada oferecida em dois municípios do interior do Estado de São Paulo.

Ao tratar da formação de professores, Imbernón (2011) destaca a importância de ações que enriqueçam os profissionais de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como a criação de instrumentos intelectuais que possibilitem a reflexão e interpretação sobre a própria prática e da realidade social. Por isso sugere abandonar a ideia da formação que vise somente atualizar cientificamente, para uma formação que exija do docente organização das ideias, fundamentação das revisões, revisões e reconstruções das teorias. Para o autor, a formação deve estar centrada no desenvolvimento profissional que ocorre tanto nas práticas de sala de aula quanto na instituição de forma coletiva.

Nóvoa (1995) complementa, alegando que formação deve oferecer aos professores os meios para um pensamento autônomo, fornecendo subsídios para a reflexão crítica na experimentação, inovação e ensaios de novos modos de trabalho pedagógico. Para este autor, a formação passa pela investigação diretamente articulada com as práticas pedagógicas.

Imbernón (2011) assevera que o desenvolvimento profissional docente não ocorre somente por meio dos elementos pedagógicos, pois, fatores como salário, carreira docente, condições de trabalho

e a formação permanente são fundamentais para o desenvolvimento profissional. Assim, a formação continuada fornece elementos para construir ou (re)configurar práticas pedagógicas vigentes, as quais necessitam de um constante olhar atento direcionando às reais e necessárias modificações.

Na direção de pensar a formação continuada no contexto da educação infantil, percebe-se que esse processo se concretiza na medida em que diferentes instâncias estabeleçam parcerias. Assim, as universidades, esferas governamentais como prefeituras e secretarias precisam dialogar na intenção de propor uma formação continuada com qualidade e, dessa maneira, propiciem um processo formativo pautado na consolidação de conhecimentos e aprendizagens para todos os atores desse processo.

Na busca de estudos que tenham investigado a formação continuada a docentes atuantes de ensino municipal encontramos Moriconi e outros autores (2017), que em uma revisão de literatura constataram que estudos que apontem evidências da eficácia das formações continuadas na melhoria das práticas docentes ainda são raros no Brasil.

Destacamos, inicialmente, o estudo de Barros e Ferreira (2022), que realizaram uma formação continuada de professoras de educação infantil em dois municípios paranaenses. Tiveram como foco duas ações formativas que trabalharam com os princípios da livre expressão, cooperação, trabalho, texto livre e tateio experimental de Célestin Freinet. Nas oficinas as participantes apresentaram a própria história escolar como dificultador da revisão das práticas educativas, tendo em vista o foco em atividades de memorização e desarticuladas da realidade.

Os resultados mostraram o quanto é fundamental o resgate da sensibilidade das profissionais em relação à especificidade das crianças e a dimensão lúdica no currículo infantil; uma sensibilização que envolva experimentação para quebra de paradigmas, após o resgate das memórias dos grupos. Por fim, os dados indicaram que as oficinas promoveram ampliação dos conhecimentos sobre processos de ensino e formas de aprender, além da relação das pessoas com os objetos da cultura, e do desenvolvimento da capacidade de expressão.

Reis e Ostetto (2018) analisaram as contribuições de uma formação continuada para a prática pedagógica em um município do interior do estado do Rio de Janeiro. Como estratégias utilizaram narrativas docentes e autobiografias, de maneira a trabalhar com as memórias e histórias formativas. Os resultados da análise dos depoimentos das docentes mostram que a formação continuada foi percebida como espaço para compartilhar saberes e experiências, pensar, refletir, estudar e não somente um espaço de transmissão de metodologias, as de articulação entre teoria e prática. O uso das narrativas docentes e autobiografias ofereceu indicações positivas para a implementação de políticas de formação continuada.

Ehrenberg e Ayoub (2020) ao tratar das relações entre a formação continuada de professoras e o lugar do corpo e da expressividade na educação, propuseram um curso de extensão com atividades de sensibilização, experimentação e percepção de corpos. Realizado em um município de grande porte do interior do estado de São Paulo, a análise visou compreender as possibilidades educativas e artística da gestualidade. Os resultados encontrados indicam que as vivências propostas às profissionais as tocaram de formas diferentes, e começaram a chegar nas escolas, no cotidiano das crianças. As pesquisadoras entendem que as estratégias mobilizaram a sentidos, inclusive o de formação continuada de professoras, o que indica sua potência para a formação profissional.

Gatti e outros autores (2019) verificaram que as experiências brasileiras de formação continuada que obtiveram êxito, utilizaram na abordagem metodológica o foco nos conhecimentos pedagógicos e em estratégias formativas que colocassem os docentes no lugar de sujeito ativo. Além disso, que contavam com a participação coletiva e com o estabelecimento de relações entre os contextos escolares e as políticas. Por essa razão, é importante que os municípios elaborem suas políticas públicas para a formação continuada de professores e, dessa forma, estabeleçam os princípios que norteiem essa formação, a partir de uma análise do contexto educacional.

Isso, porque se observa com certa frequência que as formações têm sido realizadas nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), e os coordenadores pedagógicos as elaboram sem consulta aos professores, e com bases em seus próprios conhecimentos. Outra situação presente é a contratação de empresas pelos municípios que elaboram pacotes de formação para professores, quando não adquirem sistemas apostilados de ensino de editoras privadas. Neste último caso, observa-se a aquisição de um pacote de serviços que inclui ações que deveriam ser de responsabilidade das equipes pedagógicas dos governos municipais, tais como, a formação continuada de docentes, discussão do currículo e das práticas, produção de material, avaliações internas e externas, entre outras (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Estas, por sua vez, não são elaboradas a partir das particularidades do contexto escolar de cada instituição, tornando os professores dependentes de ajuda externa, além de não fornecerem condições para planejarem seu trabalho com qualidade e autonomia. Diante disso, é relevante que sejam elaboradas e implantadas pelos municípios as políticas públicas de formação de professores, que contemplem em seus princípios momentos coletivos de reflexão, discussão e elaboração desse processo formativo.

Assim, entende-se a importância de se investigar como os municípios brasileiros vêm se organizando na implantação de uma formação continuada de docentes da educação infantil, com vistas à melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em dois municípios de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. O Município A possui aproximadamente quarenta e sete mil habitantes e o Município B vinte mil habitantes, de acordo com as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Município A atende aproximadamente 900 crianças de pré-escola, e possui 68 professoras. Já o Município B atende em torno de 576 crianças e 32 professoras.

Participaram da pesquisa 19 professoras do Município A e 17 do Município B, que atuavam na pré-escola, e duas profissionais responsáveis pela coordenação de educação infantil em cada uma das cidades. O critério de seleção foi baseado no tempo de docência, deste modo, foram divididas em dois grupos: um grupo de 10 pessoas que possuíam mais de 20 anos de exercício no magistério, e outro com 10 professoras com menos de 10 anos de docência.

Optou-se pelo uso de questionários e entrevistas como ferramentas para coleta de dados, construídos pelas pesquisadoras a partir do uso de literatura da área, reflexões sobre o objeto de análise

e objetivos do estudo. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Franca- SP (parecer número 1.751.834), foram realizados os contatos para apresentação da pesquisa, verificação de aceite por parte dos participantes e agendamento para coleta. No Município A foram visitadas sete escolas cujos professores participaram da pesquisa e, no Município B, foram três escolas. Os dias e horários para coleta de dados foram agendados previamente, de acordo com a disponibilidade das profissionais.

No momento anterior à coleta de dados, por meio de questionários, a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, leu as questões, esclareceu dúvidas e as participantes responderam individualmente. As entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras de educação infantil foram realizadas em horários previamente agendados, e as questões foram elaboradas para investigar como é realizada a formação continuada nos municípios, por meio do relato das responsáveis.

Os dados objetivos foram tabulados manualmente em planilhas de Excel, de maneira a deixar em paralelo as mesmas respostas das diferentes profissionais, e contribuir para a análise do conjunto. As respostas que produziram dados textuais – questionários e entrevistas semiestruturadas, também, foram tabuladas manualmente em planilhas de Excel e submetidas a várias leituras para apreensão dos sentidos presentes em cada resposta, além do intuito de buscar as aproximações e distanciamentos dos sentidos produzidos pelas profissionais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos inicialmente a formação acadêmica das participantes (QUADRO 1), e sua visão sobre a relevância dessa formação para a atuação na educação infantil. Posteriormente, **são analisadas as opiniões sobre a formação** continuada presente nos dois municípios e a informações obtidas junto às coordenadoras da educação infantil sobre a política local de formação de professoras.

3,1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

Quadro 1 – Características gerais da formação inicial dos grupos de professoras pesquisadas

Município	Tempo de serviço	Magistério	Pedagogia	Pós-Graduação
Município A	> 20 anos de docência (10)	10	6	1
	< 10 anos de docência (9)	5	5	4
Município B	> 20 anos de docência (8)	8	3	5
	< 10 anos de docência (9)	8	8	9

Fonte: Construído pelas autoras

Ao observar os dados do grupo de professoras com maior tempo de serviço, município A, verifica-se que todas possuem como formação inicial nível magistério e cinco professoras possuem o curso de Pedagogia como primeira graduação e duas como segunda graduação. Apenas uma possui especialização em Psicopedagogia. No grupo com menor tempo de serviço, cinco possuem o magistério como formação inicial, cinco a Pedagogia como primeira graduação, e quatro como segunda. Quatro professoras cursaram pós-graduação em Psicopedagogia.

Ao observar os dois grupos, registramos que a maioria das professoras possui como formação inicial o curso de magistério. Dentre as 19 professoras, 16 cursaram Pedagogia, destas, seis realizaram na modalidade a distância, duas, semipresencial e 12 cursaram na modalidade presencial. Cinco professoras, dentre as 19, possuem curso de especialização, e o menor tempo de serviço.

Ao observar os dados das professoras com maior tempo de serviço no município B, assim como no Município A, todas cursaram o magistério. Dentre elas, três cursaram Pedagogia, quatro cursaram Letras e uma professora apenas o magistério. Em relação aos cursos de pós-graduação, verificou-se que cinco professoras, dentre oito, possuem especialização, duas professoras cursaram Psicopedagogia, duas cursaram Educação Inclusiva e uma na área de Letras. Em relação ao grupo com menor tempo de serviço, dentre nove professoras, oito possuem o curso de magistério como formação inicial. Oito possuem o curso de Pedagogia, sendo seis como primeira graduação e duas como segunda.

Em relação aos cursos de pós-graduação, observou-se que todas as professoras, ou seja, as nove docentes, possuem cursos de especialização. Três em Educação Infantil, duas em Educação Inclusiva, duas em Psicopedagogia, uma em Psicopedagogia e Educação Inclusiva, e uma cursou Pedagogia Empresarial.

No conjunto de docentes, verifica-se que a maioria cursou o magistério como formação inicial, sendo que o curso tinha como prioridade a formação dos professores das séries iniciais e posteriormente se organizaram para oferecer habilitação para pré-escola. Silva (2005) destaca que não existe um curso específico que tenha como foco primordial formar o profissional para atuar na educação infantil, que envolva creches e pré-escola. Ela menciona que existem experiências diversas e sem continuidade, que visam suplementar essa ausência. Já nos cursos de Pedagogia, observa-se, também, uma variação de qualidade da oferta para formação voltada para primeira infância, que no seu estudo de 2005 apresentou uma oferta incipiente de uma formação voltada para creches e pré-escolas, que não seja influenciada pelo modelo do ensino fundamental.

As coordenadoras eram formadas em Pedagogia, a do Município A com especialização em psicopedagogia, exerce a função há 20 anos, trabalhou por seis anos na educação infantil. A do Município B possui especialização em Educação infantil e coordenação pedagógica, exerce a função há três anos, trabalhou por oito anos na educação infantil. Para apresentação dos resultados, serão denominadas Coordenadora A e Coordenadora B.

3.2 SOBRE A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL

Ao serem perguntadas sobre a relevância da formação inicial para a atuação docente, verifica-se que, nos dois municípios analisados, 17 professoras apontaram a importância do magistério para sua formação inicial. No Município A, houve um destaque para as aulas de Didática, citadas em sete re-

latos, ao passo que no Município B, seis professoras mencionaram as aulas práticas, como elemento enriquecedor para sua formação inicial e atuação futura.

Quanto ao curso de Pedagogia, no Município A quatro professoras mencionaram o curso e o descreveram de forma negativa. No Município B, mais professoras citaram o curso de Pedagogia, a metade alegou que o curso foi relevante e contribuiu para a formação profissional, outra metade discorda desse grupo e opinou de maneira negativa.

Essas respostas sugerem a importância de uma reflexão sobre o currículo que os cursos de Pedagogia têm ofertado, e sua contribuição para a formação do professor de educação infantil. Nessa direção a pesquisa de Gomes (2017), aponta que um número reduzido de instituições superiores possui um currículo organizado de forma a dar atenção às especificidades da educação infantil, por isso incluem disciplinas como literatura infantil, movimento, jogos, brincadeiras e outras como: Políticas Públicas para a Infância e História da Infância. Destaca-se um número pequeno de instituições que oferecem disciplinas voltadas à saúde e nutrição das crianças, tendo em vista a importância desse conhecimento para a formação àqueles que desenvolvem atividades com bebês e crianças pequenas.

3.3 COMPREENSÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

A maior parte das docentes, nos dois municípios, entende formação continuada como cursos, palestras que são oferecidos, com o intuito de melhorar as práticas em sala de aula. Dessa maneira, a formação é entendida como um aperfeiçoamento daquilo que já é realizado, de modo que possa trazer melhorias ao trabalho pedagógico do professor. Neste caso Imbernón (2011, p. 51) contrapõe, alegando que se deve abandonar o conceito obsoleto de formação como atualização científica, didática e pedagógica “para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e reconstruir a teoria”.

Traz uma noção do profissional de educação como construtor de conhecimento pedagógico, de forma coletiva e individual. Para tanto é necessário desenvolver instrumentos intelectuais junto ao coletivo de professores, por meio de um processo permanente e não pontual, que favoreçam o desenvolvimento de capacidades reflexivas coletivas, cuja meta principal busca aprender, interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social, sob um olhar comunitário (IMBERNÓN 2010).

No que se refere às coordenadoras, a formação continuada é compreendida por ambas como um processo de atualização, cujo objetivo é realizar melhorias das práticas em sala de aula, atendendo às dificuldades do cotidiano. Ambas mencionam como um processo constante de atualização, cujas ações permitem a reflexão sobre os novos conhecimentos atrelados ao exercício diário da prática docente, sem deixar de mencionar o que consideram lacunas na formação inicial.

Destacamos que com o aumento dos problemas identificados nos cursos de formação inicial, “[...] a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando, também, para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201), contudo, como bem aponta Tardif (2002), não se pode limitar a formação continuada aos conteúdos mal trabalhados (ou não trabalhados), na formação inicial. A formação realizada pelas profissionais deve basear-se em situações vividas na prática cotidiana.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS: FREQUÊNCIA, MODALIDADES E TEMAS

Em ambos os municípios ocorre formação continuada, predominantemente nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Segundo Begnami (2013) o HTPC pode se constituir como espaço de formação coletiva, à medida que se tem condições de estimular o desenvolvimento de atividades do grupo de professores, abrir espaço para diálogo, confrontar diferentes pontos de vista com o projeto escolar, para que se promova mudanças no fazer pedagógico individual e coletivo.

Sobre as formações propostas pelos municípios, a Coordenadora A disse que o município contrata palestrantes para realizá-las e que antes fazem um levantamento das demandas com as docentes. A Coordenadora B alegou que foi convidada para implantar um novo programa para a educação infantil e que decidiu conteúdos e atividades a serem trabalhados “Querida que a arte tinha que ser trabalhada que a música tinha que ser trabalhada, então fui elaborando as oficinas, eu que escolhi até os nomes das oficinas” (COORDENADORA A).

No Município B não há um planejamento orçamentário destinado à formação continuada, ao passo que no Município A há uma organização quanto às planilhas orçamentárias destinadas para a elaboração de um projeto formativo. Em ambos os municípios, não há uma política pública específica e sistematizada que contemple a implementação da formação continuada dos professores de educação infantil.

Ao comparar os relatos de ambas, verificamos a implantação de programas opostos, pois no Município A as professoras são consultadas, para que coloquem suas opiniões e reflexões, e a coordenadora busca organizar a formação a partir do que pensam, desejam e opinam os docentes. Interessante observar que as professoras desse município estão satisfeitas com a formação que vem sendo realizada. Ao passo que no Município B, a coordenadora escolheu os temas a serem trabalhados, não abrindo espaço para que as professoras opinassem e discutissem sobre a formação continuada. Ao serem questionadas sobre a formação que o município oferece, as professoras demonstraram insatisfação, alegando que não atendem à realidade do contexto escolar.

Quanto à frequência de realização, no Município A nove professoras indicaram que ocorre semanalmente, quatro quinzenalmente, oito mensalmente, quatro indicaram que ocorre de forma bimestral, 10 disseram que semestralmente e, por fim, sete indicaram anualmente. Em relação às modalidades de formação, predominaram as indicações de palestras (19), grupos de estudos (18) e oficinas (18), seguida de jornada (16) e cursos (11).

No Município B, 12 docentes assinalaram semanalmente, cinco mensalmente, e cinco assinalaram ambas as frequências. Em relação às modalidades de formação, predominaram as indicações de palestras (17), grupos de estudos (15) e oficinas (10), seguida de jornada (08) e cursos (05).

Em ambos os municípios a modalidade mais frequente são as palestras que apesar de contribuírem para a formação docente, não oferecem um processo contínuo de reflexão, troca de experiências e discussão coletiva entre os pares, pois predomina a atividade individual de escuta. Geralmente, os assuntos abordados são abrangentes e proferidos para um grupo ou para toda a equipe educacional do município.

Nóvoa (1995) destaca a participação dos professores nos processos construtivos da formação continuada, tendo em vista que a escola é o espaço por excelência onde essa formação é realizada e, dessa maneira, deve ser concebida como o espaço onde formar e trabalhar ações concomitantes que

abordam as particularidades desse contexto. Diante disso a escola, considerada como o território da formação continuada a qual é habitada por atores individuais e coletivos, se constitui numa construção humana e social, cujos atores possuem autonomia na condução de seus projetos.

Parece-nos que os grupos de estudos assinalados nos dois municípios representam uma modalidade que favorece a formação coletiva de forma cooperativa, proporcionando a troca de experiências, bem como proporcionam momentos de estudos colaborativos entre os docentes. Tal modalidade é defendida por Antich e Forster (2012, p. 80), ao afirmarem que os “[...] grupos de estudos mobilizam a troca de experiências e a partilha de saberes, que consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar o papel de formador e de formado”. Assim, o trabalho coletivo, participativo e com espaço de estudo e reflexão teórico-prática poderia contribuir mais para a melhoria da qualidade do trabalho docente.

Em relação aos temas abordados nas formações continuadas, as professoras poderiam assinalar um ou mais temas, e incluir temas que porventura não tivessem sido indicados. No caso do Município A verificamos: contação de história (11), palestras sobre educação e música (9), palestras sobre motivação e autoestima (7), brincadeiras (5), alfabetização (4), matemática, libras, teatro, filmes, palestras sobre neurociências (2) bullying, deficiência visual, dobradura e danças (1). Ainda, no Município A as docentes indicaram os temas abordados nas formações que contribuíram para o trabalho pedagógico: brincadeiras (8), música (6), movimento (6), contação de história (6), motivação (3), meio ambiente (3) e jogos (2), os dois últimos não citados por elas anteriormente.

No Município B, os temas assinalados como já abordados foram: música (11), contação de história (10), jogos e artes (6), palestras diversas (3) e cursos de motivação, neuroaprendizagem e avaliação (2). Sobre a contribuição dos temas trabalhados para o trabalho pedagógico, citaram: contação de histórias (11), jogos e músicas (8), neuroaprendizagem (4), matemática, oficinas de sucata, artes, e avaliação (2). Matemática e oficina de sucata não foram mencionadas anteriormente.

Ao perguntarmos às coordenadoras a respeito da existência de instrumentos de avaliação do impacto da formação continuada na qualidade do trabalho docente na educação infantil, verificamos que, em ambos os municípios, não há instrumentos sistematizados de avaliação. As coordenadoras alegaram observar os resultados das formações por meio das práticas e ações dos professores junto aos alunos. Desse modo, verifica-se um problema grave no que tange à implantação de uma política pública de formação docente, pois, a avaliação é um importante mecanismo de melhoria para tomada de decisões “a fim de garantir melhores informações, sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas públicas” (ALA-HARJA, HELGASON, 2000, p. 5), pois, analisa se o tempo e recursos investidos têm trazido retorno para a melhoria da qualidade do serviço público.

Para Souza (2013, p. 56), “avaliação desconstrói, descreve, reflete, critica e organiza-se para melhorar as políticas ao mesmo tempo transformando as relações entre indivíduos e grupos”.

3.4 CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO DOCENTE E PLANO DE CARREIRA

No caso da contribuição para o trabalho em sala de aula, 14 professoras do Município A apontaram que a formação continuada contribui muito, destaca-se a noção de que sempre são acrescentados novos conhecimentos

Porque sempre traz coisas novas e contribui para aumentar conhecimentos” (Professora 3), a importância desses momentos para a realização profissional e trabalho coletivo “O professor torna-se mais pleno, realizado e feliz no convívio com os colegas, com as palestrantes, enfim, com toda a equipe da educação porque “nenhum de nós é tão bom quanto todos nós juntos. (P9).

Três professoras alegaram que a formação continuada contribui pouco, e uma delas aponta que “Gostaria de algo novo que viesse inovar o meu trabalho. Palestras são sempre as mesmas e os assuntos também” (P12).

Dentre as 17 professoras do Município B, dez assinalam que a formação continuada contribui regularmente apontando, com isso, o motivo de suas escolhas, como, por exemplo, “Poderia ser melhor. Às vezes fica muito na teoria ou em práticas que já são trabalhadas” (P13). Algumas falas demonstram o distanciamento da formação com as necessidades postas pela realidade do trabalho, tais como: “Muitas vezes alguns conteúdos que nos é passado não condiz com a nossa realidade” (P17), “Muitas das formações não condizem com a nossa realidade, mas em outras aprendemos novas maneiras de trabalhar um conteúdo que não estava totalmente assimilado” (P4) e “Tem atividades que contribuem sim, mas têm algumas que a realidade é outra” (P5).

Cinco delas concordam que a formação continuada contribui muito, por permitir a reflexão e planejamento da prática, “Contribui muito, pois me acrescenta mais conhecimento e me faz refletir sobre a minha prática de sala de aula de aula” (P8), ou, ainda, “Contribui muito, pois tinha uma mente fechada para uma educação tradicional, não pensava em minha prática (Professora 10)”. Duas professoras mencionaram que a formação continuada contribui pouco, pois, não condiz com a realidade de sala de aula, além de não ter especificidade definida “Porque às vezes é usado algum tipo de material e muitas das vezes a nossa realidade é outra” (P3).

Em relação aos planos de carreira no Município A, verificou-se que as professoras não possuem clareza sobre sua implantação no município. Nota-se que 16 demonstraram insatisfação com o plano de carreira, pois alegaram que, além de não vigorar de maneira efetiva, não possui uma progressão salarial acadêmica justa, que faça com que se sintam valorizadas. Diante dessa alegação, o departamento de pessoal da prefeitura foi questionado, e respondido que desde que o plano vigora (2009), houve apenas um levantamento sobre a lista dos professores que teriam direito à remuneração pela via não acadêmica. Desde então, nunca mais houve novos levantamentos.

Os incentivos sobre a evolução funcional contidos no plano de carreira são apontados pelas professoras do Município A com grande descontentamento e insatisfação, demonstrando a desvalorização do trabalho docente. Essa realidade é comprovada por Jacomini e Penna (2016), ao afirmarem que questões relativas a salários e à carreira são essenciais para compreender a desvalorização da docência, e de certa forma, também, está diretamente ligada à desvalorização social.

Quanto ao Município B, as professoras demonstraram maior satisfação pois as 17 concordam que o plano reconhece os dois tipos de evolução, uma efetivada por meio de cursos acadêmicos (graduação, pós-graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*) e outra por evolução não acadêmica, compreendida

por meio dos cursos realizados, somados ao longo de quatro anos. A satisfação está atrelada aos ajustes salariais, os quais colaboram para a aposentadoria.

As duas realidades demonstram que o plano de carreira está diretamente ligado a incentivos que incidem nos salários. Nessa direção, acredita-se que pensar a formação continuada apenas pelo ângulo do desenvolvimento profissional, realizado, preferencialmente, num contexto coletivo e cooperativo, não é suficiente para acreditar na possibilidade de melhorias no processo educativo. Por fim, é essencial que os municípios compreendam a necessidade de uma política local que articule a formação permanente para profissionais em serviço, com uma construção de carreira, realizada com certa periodicidade, dentro de um projeto municipal de qualificação para o serviço (KRAMER, 1994).

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa objetivou caracterizar e analisar a formação ofertada por dois municípios do interior do estado de São Paulo, a partir da visão das professoras e das coordenadoras. Assim, inicialmente, foram verificadas as críticas dirigidas aos cursos de Pedagogia, pela falta de uma formação que contribua para a prática em sala de aula, ao contrário do que apontaram sobre a formação em Magistério. Isso nos coloca diante da necessidade de ampliarmos o número de estudos sobre os cursos de Pedagogia e a percepção das profissionais sobre seu impacto na prática profissional, tendo em vista as críticas apontadas pelas participantes. Na busca de pesquisas que investigam a formação do profissional Pedagogo para atuação na educação infantil, o número de estudos encontrados foi muito pequeno.

Posteriormente, verificou-se que ambos os municípios oferecerem formação continuada, e que as palestras são a modalidade mais presente. Sobre o atendimento às expectativas das profissionais, houve divergência. Enquanto no Município A a formação atende às expectativas das profissionais e contribui para prática educativa, no Município B existe um descontentamento, que tal formação não condiz com a realidade do contexto escolar que elas vivenciam. Esses resultados podem estar relacionados ao fato de que, no Município A as professoras opinam sobre o conteúdo da formação, e, no Município B, não há abertura para que as professoras possam fazer sugestões, pois, a formação é decidida unilateralmente pela coordenação. Sendo assim, as profissionais buscam outras possibilidades de formação, como cursos de pós-graduação e, em alguns casos, realizam mais de uma especialização.

Situação contrária à encontrada no Município A que, dentre as 19 professoras que participaram da pesquisa somente cinco possuem cursos de pós-graduação. Tendo em vista que se trata de um estudo de caracterização inicial da formação continuada nos municípios, entendemos que necessitamos agora de estudos que investiguem de que maneira os gestores públicos fundamentam suas escolhas para o oferecimento de formações. Sob qual alegação escolhem trabalhar com temas que não são de interesses das profissionais, e como avaliam a efetividade das formações oferecidas no dia a dia das escolas.

Sobre a visão das participantes sobre a formação continuada, percebe-se que todas as respostas vão na direção de uma formação técnica que procure preencher as lacunas anteriores, o que pode ser um problema. Pela descrição, parece-nos que as profissionais são apenas ouvintes das ações

formativas, cujos formatos apresentam temas e assuntos prontos, não existindo grupos de reflexão ou discussão sobre os assuntos abordados, tampouco realizam um processo contínuo de reflexão sobre a realidade institucional.

A articulação entre teoria e prática, ainda, é uma meta não alcançada nas formações e, para nós, as metodologias ativas podem contribuir fortemente para um saber fazer, iluminado pelo conhecimento científico. Por essa razão, novos estudos comparativos e avaliativos sobre o impacto das diferentes metodologias formativas são fundamentais para que possamos pautar o debate público sobre a formação de professores, junto ao poder executivo.

As circunstâncias que se referem à formação docente e ao plano de carreira colaboram para demonstrar que a formação continuada realizada nos municípios analisados não vai ao encontro daquilo que as políticas públicas tratam como assunto, pois, as entrevistas apontaram que os municípios não possuem formas sistematizadas de promover a formação, pautadas em critérios técnicos de qualidade, e não realizam uma avaliação do investimento em formação docente que vem sendo realizado. Além disso, uma política pública de formação continuada deve incluir aspectos além daqueles relativos às instâncias pedagógicas do processo formativo, ou seja, há questões pertinentes à carreira, salários e condições de trabalho, que apresentam problemas segundo os relatos das professoras.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. O. G.; BORGHI, R. F.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**. Ano 51, n. 4, 2000.

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. dos S. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. **Form. Docente**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 71-83, jan./jul. 2012. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2017

BARROS, F. C. O. M.; FERREIRA, G. A formação de professores e os princípios de Célestin Freinet em Municípios Paranaenses. **Cadernos Cedex**, Campinas, V. 42, n. 117, p.199-210, 2022.

BEGNAMI, M. **Formação continuada**: O HTPC como espaço para a autonomia formativa. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano, Americana, 2013.

EHRENBERG, M. C.; AYOUB, E. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GOMES, M. de O. O lugar da formação de professores de educação infantil em cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? Reunião Nacional da ANPEd, 38, 1 a 5 de outubro de 2017. GT08 - Formação de Professores – Trabalho 87. **Anais [...]**, UFMA, São Luís/MA, 2017.

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

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORICONI, G. *et al.* **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: Textos FCC, 2017.

NÓVOA, A. (org.) **Formação de Professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

OSTETTO, L. E.; REIS, G. A. D. S. V. Compartilhar, estudar e ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.

SILVA, A. S. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Pro-Posições**. v. 16. n. 2, p. 47, maio/ago. 2005.

SOUZA, L. G. de. **Avaliação pública de políticas educacionais**: concepções e práticas avaliativas dos organismos internacionais no Brasil. 2013, 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

Recebido em: 20 de Agosto de 2022

Avaliado em: 22 de Outubro de 2023

Aceito em: 9 de Abril de 2023



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaqual CC BY-SA

2 Pedagoga, mestre em Psicologia (FFCLRP-USP) e Doutorado em Educação Escolar (UNESP-Fclar). Professora da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNES-SP).

3 Formada em História e Pedagogia, mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Campus de Franca).

