

Significados e implicações de formação continuada para professoras de creches

*Laêda Bezerra Machado**
*Franklúcia Moraes Ferreira Rodrigues***
*Lucilla Peres Lins***

Resumo

Este artigo, resultado de uma pesquisa mais ampla, investigou as concepções de professoras sobre formação continuada e suas implicações para as práticas. Foram entrevistadas 14 professoras de creches da rede municipal do Recife - PE. Os resultados apontaram que as professoras compreendem a formação continuada como algo positivo, espaço de troca de aprendizagens, atualização e construção de novos conhecimentos. Essa compreensão possibilita a reflexão e mudanças concretas em seu trabalho. Na literatura, formação continuada aparece como um processo em que os professores são parte dessa construção, seus saberes mantêm diálogo com outros saberes e possibilitam refletir sobre sua ação pedagógica. Essa

compreensão está bem próxima do manifestado pelas professoras a esse respeito.

Palavras-chave: Formação continuada. Professor. Educação infantil. Creche.

* Doutora em Educação, professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional – Centro de Educação – UFPE. E-mail: laeda@oi.com.br

** Alunas do curso de Pedagogia – Centro de Educação – UFPE. E-mail: fankluciarod@yahoo.com.br

Recebido em: 21/2/2008 – Aprovado em: 23/5/2008

Introdução

Os primeiros objetivos da educação em creche restringiam-se a assistência e cuidados básicos, como a alimentação, sono, banho e higiene da criança. A instituição era concebida como um lugar do cuidado e os “educadores” eram tidos como pajens que cuidavam das crianças como se elas fossem seus filhos, utilizando muitas vezes somente os saberes da própria experiência. As creches surgiram em decorrência da necessidade do ingresso da mulher no mercado de trabalho. Desse modo, as fábricas introduziram creches em seu interior para, assim, garantir a boa produção das operárias, pois, sabendo que seus filhos estavam em um lugar seguro e perto delas, poderiam trabalhar mais tranquilas, não prejudicando a produção.

Posteriormente, começaram a surgir entidades filantrópicas que se mantinham com donativos das pessoas mais favorecidas. Porém, como afirma Oliveira (1992, p. 16), o que todas tinham em comum era uma educação compensatória, de forma a evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens desta população. Assim é que alguns grupos sociais politicamente influentes passaram a defender a creche como agência promotora de bem-estar social. Dessa forma, a preocupação predominante nessas instituições era assistir as crianças no que se referia à complementação da educação doméstica, bem como di-

minuir a criminalidade, uma vez que estariam sendo acompanhadas por pessoas habilitadas, suprindo, assim, a ausência da família e recebendo uma educação compensatória.

Dessa forma, os responsáveis pelo trabalho nas instituições de educação infantil eram profissionais leigos, que, segundo Garanhan (2005), não possuíam uma habilitação e desconheciam o próprio trabalho que faziam, sendo considerados menos competentes na condução do processo de aprendizagem do que qualquer outro habilitado.

A década de 1990 destaca-se por uma avançada discussão em torno dos conceitos da infância e de suas relações com a educação. A partir da Constituição brasileira de 1988, no seu artigo 208, inciso IV, houve uma considerável mudança no direito público à educação infantil, pois esta carta a proclama como dever do Estado e direito da criança. No que diz respeito à formação de professores de educação infantil, a Lei de Diretrizes e Bases, em seu art. 62, foi a primeira a uniformizar a categoria, trazendo significativos avanços ao indicar a formação mínima para o exercício da docência nessa etapa inicial da educação básica.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) destaca que a formação do professor para educação infantil deve ser polivalente e que este profissional deve estar apto a desenvolver um trabalho

voltado aos diversos aspectos pedagógicos, contribuindo para a formação integral da criança. Conforme o documento, “faz-se necessário a estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (BRASIL, 1988, p. 41).

O RCNEI estabelece o aperfeiçoamento continuado dos profissionais que se dedicam à educação infantil e prima pela formação e valorização do professor, reiterando como patamar mínimo para atuação a formação em nível médio. Está, portanto, prescrita oficialmente a necessidade de busca de formação permanente e de atualização dos saberes adquiridos tanto na formação inicial como nas experiências vividas no espaço de trabalho. Essa formação deve proporcionar uma reflexão da ação mais adequada e coerente a essa faixa etária, tão importante para a formação integral do ser.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu art. 2º, trazem orientações para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas para essas instituições. Norteiam, portanto, todo o trabalho a ser nelas realizado, definindo seus princípios, fundamentos e procedimentos. Trata-se de referências legais importantes porque apontam novas perspectivas acerca das necessidades das crianças pequenas, destacando a

educação como complemento das ações da família e comunidade. As diretrizes constituem-se como mais um subsídio para se pensar propostas de formação do professor de crianças de zero a cinco anos.

Nos últimos anos a preocupação em estudar a educação infantil em seus diferentes matizes incluindo a formação de docentes para esta etapa da educação básica, tem sido comum. No nosso caso, localizamos alguns estudos sobre o tema, que a seguir apresentamos de maneira breve.

Fleury (1996) estudou, em pesquisa-ação, a formação continuada de professores de pré-escola da rede pública oferecida na cidade de Goiânia - GO durante oito meses, enfocando a importância de se dedicar um espaço para reflexão acerca da representação que os professores têm de criança e de que forma isso repercute em suas práticas. A autora constatou que o representar a criança constituía-se não apenas em repetir ou reproduzir sua própria infância, mas em reconstituí-la com base em imagens, significados ou lembranças, influenciando, dessa forma, em seu fazer pedagógico. Busca-se por meio dessas proporcionar às professoras a devida reflexão sobre suas experiências pessoais, confrontando-as com suas práticas.

Segundo a autora, esse processo de conscientização melhorou o desempenho das professoras junto aos seus alunos, modificando sua maneira de ver e perceber a criança. Perrenoud

(2002, p. 65) também nos conduz a essa reflexão ao afirmar: “No âmbito da formação inicial, encontramos-nos diante de uma grande diversidade de histórias de vida, a qual gera uma grande diversidade de posturas com relação a múltiplos aspectos, sobretudo no que se refere ao espaço e ao valor da reflexão em e sobre a ação.”

Silva (2001) estudou a identidade da professora de creche e a crise vivida pelo profissional que atua com grupo de crianças de zero a seis anos. Segundo a autora, em várias situações as professoras de educação infantil se sentem desvalorizadas e sem o devido reconhecimento profissional. Os dados levaram também à questão sobre qualquer profissional poder ensinar as crianças pequenas, o que desvaloriza a classe, não havendo investimento necessário para que ocorram mudanças na formação como um todo e na compreensão do caráter pedagógico da educação infantil.

Sobre a polarização entre a teoria e prática, Fernandes (2001) utilizou-se de entrevistas para ouvir o que pensavam as professoras a respeito de sua atuação e contribuição nos espaços de formação. Analisando uma proposta desenvolvida pela Secretaria de Educação de Florianópolis, entre 1993 e 1996, a autora afirma que os professores tiveram a oportunidade de ouvir uns aos outros, sendo essa experiência destacada por eles como positiva, pois pela interação podiam refletir a

partir da prática dos colegas, analisando, assim, sua própria prática e redirecionando-a pelas trocas entre os participantes dos grupos.

Loiola (2005) utilizou-se da pesquisa colaborativa para relatar uma experiência desenvolvida numa creche-escola em Fortaleza. Segundo a autora, durante o período de três meses abriu-se um diálogo entre os contextos universitários e escolares, mantendo a ideia de que a formação poderia ocorrer não só por meio das produções acadêmicas, mas essencialmente dentro da escola, pela cooperação entre os colegas de profissão.

Sobre a construção do saber docente, Garanhani (2005) constatou a fragilidade do trabalho das professoras de creches, principalmente no que se refere ao trabalho com o movimento do corpo. A autora, baseada em Machado (1999), destaca esse saber como competência a ser desenvolvida com as crianças pela apropriação e construção do conhecimento.

Reiteramos, pois, a importância da interação entre colegas de profissão para refletir sobre dificuldades, construindo um espaço de formação na própria escola, correspondendo às reais necessidades das professoras.

As lacunas na formação dos professores da educação infantil são evidentes no Brasil. Füllgraf, Wiggers e Campos (2005), em pesquisa bibliográfica realizada entre 1996 a 2003 (GT-ANPED-2005), verificaram que os

profissionais de creches eram, em sua maioria, leigos, com pouca escolaridade e enfrentavam péssimas condições de trabalho, além de receberem baixos salários. Contudo, afirmavam gostar do que faziam.

Essa rápida apresentação da produção de conhecimento acerca da educação infantil, enfatizando a formação de professores, ajuda-nos a situar nosso campo de estudo, ainda pouco explorado: a formação continuada de docentes de creches. Nossa preocupação neste artigo é analisar as concepções de formação continuada dos docentes de creche, bem como a percepção das professoras sobre as implicações para a prática pedagógica de educação de crianças pequenas.

Metodologia

Pela natureza do nosso objeto, qual seja, os significados que as professoras atribuem à formação continuada, optamos pela abordagem qualitativa. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. A escolha da entrevista deu-se por possibilitar maior aprofundamento das questões foco da pesquisa, bem como a explicação dos seus significados.

Participantes

Os participantes da pesquisa foram 14 professoras efetivas, do sexo feminino, de creches da rede municipal do Recife, distribuídas nas seis regiões

político-administrativas do município (RPAs). Foram entrevistadas duas professoras de cada RPA, distribuídas em sete creches.

As participantes são todas graduadas em pedagogia, de licenciaturas diversas, e o seu tempo de atuação em creches variou entre menos de 1 a 22 anos, com maior concentração entre 10 a 12 anos de atuação. A faixa etária das docentes entrevistadas também variou, no caso, entre 24 anos a 54 anos.

O percurso do estudo

Para o acesso às creches, fomos autorizadas pela Gerência de Educação, conhecemos a Proposta Pedagógica da rede para a educação infantil e tivemos a oportunidade de ver alguns trabalhos produzidos pelas professoras em formações anteriores, bem como de participar de um seminário de formação continuada de professores.

Procedimento de coleta

As entrevistas foram realizadas nas próprias creches, uma vez que as professoras não tinham outro momento para nos atender senão em seu horário de trabalho. Na escolha das instituições consideramos o critério: contemplar as seis RPAs. No decorrer das entrevistas, solicitávamos das professoras exemplos que ilustrassem mudanças em sua prática pedagógica a partir da formação continuada.

Procedimento de análise

Após transcrevermos as entrevistas, fizemos uma leitura cuidadosa para proceder à análise. Para isso, elaboramos um quadro em que constavam os depoimentos selecionados por temáticas, *a priori* postas no roteiro, seguidas das unidades de significados ou inferências que fazíamos dos depoimentos. Assim, inicialmente, fomos agrupando esse conjunto de depoimentos tendo como critério as unidades de significado; num segundo momento, ordenamos esses dados em tópicos que sintetizavam os argumentos a respeito de formação continuada, denominados “categorias”.

Categorizar, segundo Bardin (1997), é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos.

Resultados e discussão

Dos depoimentos das professoras emergiram as seguintes categorias: formação continuada: espaço de aprendizagem e trocas significativas; o caráter positivo do processo de formação; o processo de formação e as possibilidades de mudança; implicações imediatas da formação continuada para a prática pedagógica. Lembramos que as categorias aqui apresentadas não podem ser compreendidas de manei-

ra estanque, mas interdependente. Embora estejam separadas, são em si mesmas complementares.

Formação continuada: espaço de aprendizagem e trocas significativas

Constatamos que entre as 14 professoras apenas uma se referiu aos seminários realizados com o grande grupo de professores de educação infantil da rede municipal. Porém, a formação nos pequenos grupos, ou, como denominado por elas, em “oficinas”, apresenta-se de forma recorrente em suas falas, havendo citações desses momentos. Nos depoimentos elas destacam as trocas realizadas entre as colegas como fator importante:

Não tem como negar isso. Falo por experiência própria e tenho como provar com as coisas que foram acontecendo depois das oficinas, principalmente depois das oficinas.

Assim, quando eu trouxe isso para dentro da minha sala, procurei fazer uma mudança de como era apresentada às crianças a leitura, aquela coisa até do... do... mudou a minha contação de história, que era apenas uma contação de história. Pegava um livro e lia. Eu lia tá entendendo?! Como foi a formação da oficina, de continuar a ler logicamente, com uma entonação, uma ênfase e até uma postura, tá entendendo?! Onde passei a trazer momentos de... de... não troquei a leitura do livro, mas trouxe o fantoche para a sala de aula, contar a leitura.. a historinha com fantoche ou dedochê. (P. 1)¹

Eu acho assim, é o momento que você para. Essas capacitações eu nunca perdi, porque é um momento muito rico. Eu mesmo no grupo IV vejo as outras escolas como estão caminhando, como elas estão trabalhando, se está igual ao meu trabalho, porque é tão bom a gente comparar “como é que está o nível, na questão da escrita, da socialização”. Eu adoro! Adoro! Adoro estar perguntando a um e a outro, porque gosto de saber se estou caminhando certo. (P. 8)

Percebemos que os pequenos grupos ou oficinas são vistos como mais significativos para as professoras do que os momentos em que são trabalhadas temáticas mais gerais acerca da educação infantil. As professoras atribuem maior valor a esses grupos menores porque, segundo elas, participam mais ativamente, trocando experiências com outros colegas, e os temas estão mais relacionados ao cotidiano da creche. Também têm mais possibilidades de apresentar sugestões, como nos foi colocado no depoimento a seguir:

[...] nesse último aí no primeiro dia ela perguntou, teve alguns questionários e ela mandou, deixou a gente fazer três perguntas que ela no próximo encontro ia responder né. Aí eu dei, fiz essa pergunta, dei essa sugestão que eu achava interessante socializar a prática vivenciada, até do lado da dificuldade, tanto da dificuldade quanto dos avanços, que eu acho que tem que ser socializado. (P. 5).

A esse respeito, Fernandes (2001) ressalta como um fator importante

a participação ativa dos professores em relação aos saberes trabalhados nas formações e que estes sejam considerados e correspondam aos seus interesses, contribuindo, desse modo, para o redirecionamento da prática pedagógica. Portanto, os professores precisam ser ouvidos, trocar ideias com os demais colegas, ser protagonistas de sua formação, que só assim terá sentido.

Em nossos resultados também constatamos que 28,6% das professoras entrevistadas destacam a formação em serviço como uma forma de atualizar-se, uma vez que há trocas de experiências e de conhecimentos trabalhados nas formações da rede, vindo como positivos esses momentos, como demonstrado no depoimento abaixo:

Tem, tem, tem muito. É o que eu digo, tem o PI que é o Planejamento Integrado, que quando a creche para, recebe criança e todo mundo para pra estudar. Aí, eu sempre trago, a coordenadora pede, pede sempre: “AF traz algum texto.” Aí eu pego justamente esses da capacitação, né, das formações. A gente traz e em grupo a gente debate, porque não foi só pra mim. Então veio pra mim porque eu sou uma professora, mas as ADIs, estagiárias, precisam saber daquilo também pra que o trabalho flua da melhor forma possível. Então, não adianta só eu ser formada ou ir pra capacitação e ficar com aqueles conhecimentos só pra mim. Então vai... faz parte, é bom pra minha prática. É, mas só eu fazendo não dá. Então, a gente debate em conjunto, dá para as meninas estudarem as questões, estudarem

junto com a gente. A gente debate também, vê o que é da nossa realidade ou o que é irreal, sabe? Mas a gente tem aqui, nessa creche aqui, a gente tem que exibir um parêntese aqui (tudo que tiver sobre educação infantil a gente tem que explicar pra todo mundo). (P. 11)

O mesmo foi constatado por Loiola (2005) em sua pesquisa, ou seja, que as professoras buscam, além da formação e das produções acadêmicas, atualização no ambiente escolar, por meio de cooperação entre colegas de profissão, prevalecendo a troca de experiências entre os docentes. Desse modo, verificamos que as trocas realizadas por algumas professoras nas creches parecem revelar que elas estão ressignificando a formação continuada dentro da própria creche, de maneira a possibilitar a cooperação, atendendo, assim, a suas necessidades e às das demais colegas como profissionais de educação infantil.

Observamos que as trocas entre as professoras, em sua maioria, são destacadas como experiências significativas e que favorecem a prática pedagógica, confirmando-a como um espaço para reflexão e atualização.

Desse modo, mais uma vez nos apoiamos em Fernandes (2001) quando afirma que os professores consideram de forma positiva a constituição dos grupos durante as formações, como meio de redimensionar sua prática pedagógica com base em relatos de experiências de seus colegas de profissão. “O olhar fica mais olhado” conforme expressou uma das professoras de sua pesquisa.

O caráter positivo do processo de formação

Verificamos que, dentre as professoras entrevistadas, 92,8% procuram definir e/ou avaliar o processo formativo a que têm acesso. As entrevistadas demonstram compreender a importância de sua formação em suas afirmações:

Bem, eu acho importantíssimo, sempre quando você volta de uma capacitação você vem com as energias renovadas, porque o dia-a-dia das creches lhe desestimulam. Você fica na rotina e, quando você volta da capacitação, aquela pessoa que estava a frente da capacitação e até em contato com outros colegas também que vai trazer para você as experiências dele. Então, tudo isso vai te estimulando, novas ideias surgem, acho muito importante as capacitações. (P. 4)

[...] Não é uma formação que o formador vai lá falar e você tem que incutir não. É um debate que você vai parar e refletir sobre a sua prática, né, porque só você... é você que tá se formando, não é ninguém que tá formando você. Então, você vai lá pra aprender e retribuir de alguma forma. Então, a formação é nesse sentido, não é que vai alguém abrir nossa cabeça e colocar: “Pronto ela já sabe de tudo.” Não, não é assim. Você vai... vai chocar com o que já sabe, com o que você já aprendeu, com o que vai aprender. Então, formação é você. Agora basta você querer ir, participar, debater, pra poder realmente ter formado, capacitado, porque esse termo não é um termo muito bom não. (P. 11)

Os depoimentos nos mostram que as professoras têm uma compreensão

positiva da formação continuada, pois evidenciam tal fato pela valorização desse momento em sua experiência profissional; sentem-se ativas no processo e procuram desenvolver uma reflexão sobre a ação pedagógica, confrontando os saberes docentes já postos com os novos saberes. Mesmo sem termos analisado em detalhes neste trabalho as concepções de crianças manifestadas, a título de exemplo, observamos uma sintonia em relação ao que pensam sobre a criança e o que é corrente na literatura a esse respeito, pois 57,1% das entrevistadas demonstram essa sintonia. É o que atestam os depoimentos:

São sujeitos... São crianças que pensam, são crianças que têm gosto, que têm direitos, que têm escolhas, do mesmo jeito. (P. 11)

A primeira foi essa questão de vê o filho, o aluno como filho, foi com Isabel Pedrosa, quando eu tava começando no berçário. Ela disse na capacitação: "O aluno não é seu filho." Eu fazia: "Pôxa!" Eu achava que eu olhando ele como filho eu estava abafando, mas não era. Eu tinha que olhar ele como um ser de direitos e deveres, que precisa de limites e que eu estou ali pra fazer um trabalho pedagógico que desenvolva o cognitivo dele, o afetivo, o psicomotor e o social, a questão da autonomia. (P. 14)

Inferimos, ao observar alguns depoimentos do grupo, que essa concepção de criança parece ter sido construída ou reconstruída ao longo desses processos de formação continuada, ou seja, a criança está sendo vista como

um ser ativo, social e histórico.

Lembramos que o contrário foi percebido por Füllgraf, Wiggers e Campos (2005), os quais constataram que as professoras não conseguiam dar sentido a sua formação contínua em virtude de não haver espaço para planejamento, reflexão e trocas de práticas, não ocorrendo mudanças e, assim, interferindo negativamente na sua identidade profissional.

O processo de formação e as possibilidades de mudanças

Outro dado que consideramos relevante diz respeito à maneira como algumas professoras se referem à necessidade de se querer mudar as práticas como fator essencial para o seu redirecionamento. Entre as entrevistadas, 35,7% afirmaram ser importante o professor acreditar na mudança e querer crescer, permitindo que as formações provoquem um novo olhar sobre o fazer no cotidiano da creche. Assim elas se expressaram:

Olha, a questão do desenho eu antes, como vinha de escola particular, não acreditava muito na ideia do desenho que a criança faz. Eu dava aqueles desenhos estereotipados para eles pintarem e não acreditava muito na proposta do desenho da criança [...]. Olha, eu quis acreditar, eu quis testar, se as outras professoras podiam fazer, por que eu não conseguiria? Aí eu tentei, busquei e agora já vejo o desenho da criança com outros olhos. Já sei que eles começam com rabiscos, aqueles rabiscos assim; depois vão para formas circulares; de-

pois já passam a incluir riscos em volta da bola, da esfera, mas... antes não levava a sério os rabiscos. (P. 2)

Tem, tem contribuído. Eu sempre digo que é... as capacitações elas são muito importantes, são muito importantes, porque ali é um momento que nos é oferecido pra você refletir, pra você estudar, pra você se atualizar e pôr em prática, quem não faz... é porque quer, né, não aproveita quem não quer. Eu gosto. (P. 6)

Olhe, eu vejo a formação continuada da prefeitura do Recife como um grande impulso pra que o educador cresça, quando ele quer crescer. É um grande norte pra que ele veja por onde é que ele quer ir. (P. 14)

Ressaltamos, pois, o interesse que os professores demonstram em relação a sua própria formação, bem como a confiança que nela depositam. Essas professoras revelam que têm uma compreensão do processo de formação continuada mais abrangente e parecem dispostas a ser agentes de sua formação, construindo e dialogando com os novos saberes.

Verificamos ainda que, entre as entrevistadas, 35,7% afirmam participar apenas da formação da rede; o mesmo percentual é observado em relação àquelas que buscam fazer outros cursos e 28,6% participam de formações oferecidas por outras redes em que são também professoras.

Formação continuada: implicações imediatas para a prática pedagógica

Constatamos que 85,7% das entrevistadas relatam mudanças imediatas ocorridas em suas práticas em razão de processos de formação continuada. Eis alguns exemplos dados por elas:

Quando fiz a de música, então, porque eu trabalhava com bebês de meses e eu colocava música e ficava assim... Era só para ouvir música e elas passaram algumas dicas de como trabalhar música, trabalhar ritmo, trabalhar som, palmas. Porque com os maiores você pode fazer muitas atividade, mas os bebês e eu ficava meio sem saber e nesse sentido a formadora foi excelente. (P. 7)

Então, foi uma capacitação, acho que foi dois meses ou três, cinco encontros também, se não me engano, e que a gente trabalhava a questão do brincar, do fazer-de-conta em sala. A gente inconsciente, né, a gente bota o brinquedo só naquela hora, enquanto que nessa capacitação a gente viu que é pra tá tudo exposto pra criança, pra que ela escolha o que quer brincar, o que quer ler, entendeu? (P. 11)

[...] aqui na creche eu ficava em dúvida: Será que se alguém passar aí no corredor e me ver só brincando com os meninos vão saber que essa brincadeira tem um direcionamento? Aí... Foi o que Taciana Ramos esclareceu pra gente, que aquele... mesmo que alguém passe e veja você só brincando, mas se tiver fundamento naquela brincadeira, então mesmo que a pessoa lhe chame atenção, você vai dizer a ela por que tá brincando. (P. 12)

Essas afirmações lembram Candau (2002) ao referir que a teoria e a prática educativa são núcleos articuladores da formação do educador, constituindo uma unicidade indissolúvel. Nesse sentido, compreendemos que só uma formação sólida e significativa é capaz de estabelecer uma articulação entre o saber-fazer e as teorias, o que parece estar ocorrendo no grupo, conforme os resultados encontrados em nossa pesquisa.

Outro dado que reforça o que afirmamos diz respeito ao modo como as professoras revelaram conceber a educação infantil e suas funções, que, do nosso ponto de vista, pode ter relação com a formação. Mesmo sem enfatizar neste artigo tal preocupação, os dados indicaram que 42,8% das entrevistadas afirmaram ter, como professoras de educação infantil, a responsabilidade de contribuir para a formação do cidadão pleno. Além do desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo, afetivo e social, enfatizaram trabalhar a formação de direitos, deveres, a autonomia.

Observamos que tal visão da educação infantil percebida por essas professoras converge para o exposto por Kramer (1992), o qual afirma que é necessário propiciar ações pedagógicas voltadas a crianças concretas, não abstratas, acreditando em suas possibilidades e considerando suas reais condições de vida. Assim, garantindo-se um aprendizado verdadeiro,

como nos mostra o depoimento: “É para a formação dela, né, para a formação do cidadão, pois é daqui que começa tudo. A questão dos limites, do respeito, de ajudar um ao outro. Eles estão numa fase de individualidade muito grande, né, aí ele tem que se perceber e perceber o amigo” (P. 10).

Assim, verificamos que a formação continuada vem possibilitando novas perspectivas para a educação infantil na rede municipal do Recife. Nossa preocupação inicial com as práticas inadequadas dos professores de educação infantil, observadas durante o nosso curso de Pedagogia, bem como a formação continuada que estariam recebendo, não foi confirmada no discurso das professoras de creche que estudamos, pois pelos dados analisados foi possível perceber que a formação continuada está sendo ressignificada positivamente por elas.

Considerações finais

Constatamos com nosso estudo um processo de formação continuada identificado com as necessidades das professoras. A princípio, julgávamos que essa formação fosse precária e não atendesse aos seus anseios e práticas. Queremos lembrar que os processos de formação continuada aqui estudados foram os atuais oferecidos pela Secretaria de Educação e Cultura do Município do Recife e que, anteriormente, como deixaram entrever em

algumas passagens de suas falas, as professoras estavam expostas a processos pouco correspondentes aos seus interesses.

O conjunto dos resultados revela que existe uma forte relação entre a compreensão que as professoras têm da formação continuada e os significados a ela atribuídos. Segundo elas, trata-se de um espaço positivo de atualização, trocas, estudos, reflexões e confronto com as suas práticas. Não se restringe, pois, aos momentos proporcionados pela rede, mas abrange também o espaço de trabalho, a relação com as colegas. Consideram também que o interesse individual para com a formação define e encaminha o desenvolvimento de suas práticas, pois é a partir do valor que atribuem a essa formação que haverá mudanças e redirecionamento no seu fazer pedagógico.

Com o estudo compreendemos a relação existente entre as práticas das professoras e a formação continuada. Entretanto, não foi possível observar suas práticas nas creches, de forma a constatar mudanças concretas, uma vez que nos limitamos a entrevistá-las. Consideramos, portanto, ser necessário um estudo etnográfico dessas práticas para compreender melhor sua relação com a formação continuada.

Concebemos, desse modo, formação continuada como um processo no qual seus atores, no caso os professores, sintam-se parte dessa construção, em que seus saberes mantenham diá-

logo com outros saberes e possibilitem refletir sobre sua ação pedagógica, promovendo mudanças significativas. Enfim, a concepção exposta não nos pareceu tão discordante do que foi manifestado pelas professoras a esse respeito.

Abstract

Meanings and implications for continuing education for teachers of day nursery

This article, a result of a wider search, investigated the concepts of teachers on continuing education and their implications for practice. We interviewed 14 teachers of kindergartens Network Hall of Recife, PE. The results showed that the teachers understand the continuing education as something positive, space for the exchange of learning, upgrading and construction of new knowledge. This understanding allows for the consideration and concrete changes in their work. In literature continuing education appears as a process in which the teachers are part of that construction, maintain their knowledge dialogue with other knowledge and enable reflect on their pedagogical action. This understanding is well expressed by the next teachers in this regard.

Key words: Training continued. Professor. Child education. Creche.

Nota

- ¹ Os participantes foram codificados a partir do número dos protocolos de entrevista.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. [s. l.]: Edições 70, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular para Educação Infantil*. Brasília, 1998. v. 1.

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

_____. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*, Brasília, 1999.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERNANDES, Sonia Cristina Lima. *Grupos de formação*. Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. Disponível em: 2001<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0701120987718.doc>. Acesso em: 10 jan. 2007.

FLEURY, M^a das Graças. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). *Educação infantil: muitos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena; CAMPOS, Maria Malta. *Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas, 2005*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071303int.rtf>>. Acesso em: 26 jan. 2007.

GARANHANI, Marynelma Camargo. *Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes, para o trabalho docente, 2005*. Disponível em: [ptt://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071476int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071476int.rtf)>. Acesso em: 26 jan. 2007.

KRAMER, A *política do pré-escolar no Brasil: a arte de disfarce*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LOIOLA, Laura Jeane Soares Lobão. *Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil, 2005*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt071555int.rtf>>. Acesso em: 26 jan. 2007.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, v. 1, n. esp., p. 85-98, jul./dez. 1999.

OLIVEIRA, Z. M. R. et al. *Creches: criança, faz-de-conta & Cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Profissionais da educação infantil, formação e construção de identidades. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Em Aberto - Educação infantil: a creche, um bom começo*, Brasília, v. 18, jul. 2001.