

Políticas municipais de formação contínua de professores para a educação infantil: estudo de caso¹

Lindamir Cardoso Vieira Oliveira e Beatriz Roberto de Lima Cardoso***

Resumo: Trata-se de uma pesquisa sobre formação contínua de educadores da educação infantil (0-6 anos). É um estudo de caso de natureza qualitativa, desenvolvido em um município da Grande São Paulo. Foram escolhidos para análise programas de formação de 2002 e 2003. O objetivo foi investigar quais são os eixos orientadores das ações desenvolvidas e como se situam desenvolvimento profissional, institucional e projeto escolar nas ações formativas implementadas em cursos e palestras. A hipótese de trabalho foi que há uma racionalidade técnico-instrumental que orienta as ações formativas, não sendo relevantes ações voltadas para o fortalecimento do projeto escolar, institucional, pessoal e profissional específicos das escolas. Observou-se que as ações são fragmentadas, o olhar para as equipes escolares também, não há uma concepção da criança concreta orientando as ações; não sendo todos os que lidam com a criança que passam por formação. Há pouca clareza sobre quem é a criança das escolas.

Palavras-chave: Políticas públicas; formação contínua de educadores; educação infantil; gestão democrática.

Abstract: This paper is about a research on continued early childhood education (ages 0-6) teacher formation. In this qualitative study, carried out in a town in the São Paulo metropolitan region, analyzed syllabuses of 2002 and 2003. Our objective was to investigate the rationale behind practice and the role of professional / institutional development and school projects in actions for teacher formation developed through courses and lectures. Our hypothesis is that there is a technical rationality that guides the educational actions which disregard relevant actions for the improvement of educational, institutional, personal, professional and other specific projects of schools. It was observed that actions are fragmented and that school staffs are treated in a fragmented way too. There is not a conception of children themselves guiding the actions and not all professionals involved in children's education go through proper formation processes to do their jobs in schools. In fact, the profile of such children is still to be drawn.

Key words: Public policies; continued educator formation; early childhood education; democratic management.

* Universidade Metodista de São Paulo / Docente do PPG em Educação na linha de Políticas e Gestão Educacionais. lindamiroliveira@uol.com.br

** Mestre em Educação pela UMESP, Diretora de Escola Municipal de Educação Infantil no município pesquisado.

1. Este texto se insere nas discussões do GT cadastrado no CNPq, intitulado *Gestão Democrática e processos de inovação das escolas*, sob sua coordenação. Financ. FUNDAC/UMESP.

Introdução

Nossa atuação junto às escolas da Educação Básica e às discussões no âmbito da pós-graduação tem nos colocado muitas questões sobre as políticas de formação dos profissionais que atuam nestas escolas. Foram estas vivências teórico-práticas, que nos motivaram a investigar mais de perto questões vinculadas à concepção, aos processos e aos conteúdos que têm sido estudados para dar continuidade à formação dos profissionais que lidam, principalmente, com a criança pequena.

No entendimento de diversos autores (CANÁRIO, 1997), muitas são as justificativas que podem ser colocadas para apontar a importância de estudos que busquem compreender os processos de formação de professores em articulação com o contexto de trabalho escolar. Destas, destacamos: o aumento das práticas de formação no Brasil e no mundo em razão da ampliação das ofertas educacionais, situando a formação contínua e sua investigação como estratégias; a forma como esta formação tem sido feita, muito atrelada a um modelo escolar, que se quer repensar hoje; as ligações bastante lineares e acríticas das formas, conteúdos e processos de formação ao modelo taylorista de organização do trabalho (as ações têm um caráter linear e cumulativo).

No que se refere à formação de educadores, são muitos os modos que surgem de investigação; desde a relação dos saberes teóricos e dos saberes de ação; da formação e do trabalho docente, e seu papel na formação das identidades profissionais; da questão da organização da formação em relação ao contexto escolar; as relações entre as situações de formação e as situações de trabalho, dentre outras possibilidades.

Infelizmente, são poucos os estudos nacionais no que se refere à formação dos profissionais que atuam em creches/pré-escolas, que discutem as políticas municipais, o que restringe bastante o aprofundamento das questões. Num levantamento feito por Oliveira (2004) sobre as temáticas abordadas nos eventos da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores da Educação) dos últimos cinco anos (www.anped.org.br -GT 07- textos apresentados nos anos 2001, 2002, 2003) foi observada a escassez de bibliografia sobre este assunto. Do total de 89 trabalhos e pôsteres apresentados nos eventos pelo grupo de trabalho que investiga sobre a criança de 0-6 anos, apenas 8 analisam questões ligadas à formação de profissionais para a educação infantil. Embora existam muitos trabalhos não apresentados e presentes em outros eventos, sem dúvida, este é uma mostra das preocupações temáticas da área.

O objetivo da pesquisa é estudar a política de formação contínua de professores em um município da Grande São Paulo. Escolhemos centrar o estudo na relação dos saberes trabalhados nas ações formativas (cursos e palestras) com as necessidades apontadas por docentes e gestores nas situações de trabalho que vivenciam,

e com os projetos das escolas. Indagamos quais são as temáticas que os orientam, as relações destas com as necessidades apontadas pela equipe escolar, o projeto escolar, o desenvolvimento pessoal, profissional e a racionalidade que norteia os processos desencadeados.

Assim sendo, são discutidas inicialmente questões da formação dos profissionais da EI, posteriormente, observações quanto à metodologia da pesquisa, sobre a política de formação contínua do município analisado e a discussão dos resultados do estudo.

Formação dos profissionais da educação infantil: um projeto em construção

A partir da 9.394/96 e a publicação dos RCNEI, as políticas públicas tomaram caminhos menos nebulosos e mais definidos no que concerne à formação dos educadores, à expansão de vagas e à necessidade de uma política educacional de atendimento pedagógico da criança de 0-6 anos. .

O que a história nos aponta é que ainda estamos construindo identidade para as escolas de educação infantil, assumindo-as como investimento estatal (no direito, mas não ainda de fato) e, em consequência, questões sobre tópicos que integram a formação contínua; relação desta com o projeto das escolas e a caminhada profissional da equipe escolar não são colocados pelos planejadores e executores das políticas de educação infantil como problemáticos (o que não significa que não sejam).

Muitas mudanças que são hoje propostas para as escolas de EI foram buscadas na experiência de outros países. Abordaremos rapidamente algumas destas contribuições que nos parecem relevantes na temática estudada. A Associação Criança, por exemplo, de Braga/Portugal, foi criada para promover programas de intervenção para a melhoria da educação infantil em seus contextos organizacionais e comunitários, e suas produções têm influenciado a organização das escolas brasileiras. O desenvolvimento profissional dos vários agentes da educação infantil é entendido nesta associação como um desenvolvimento em *contexto*. A ação formativa nela desenvolvida é intensa e complexa, justamente porque tem como objetivo principal o desenvolvimento da criança e sua família com o desenvolvimento profissional de seus educadores nos contextos onde trabalham, a saber: desenvolvimento curricular, desenvolvimento das aprendizagens, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, todos imbricados, ou seja, envolvidos de forma interdependente, no mesmo processo de formação, inovação e mudança. Desde a década de 80 e 90, constata-se a necessidade do “suporte organizacional” no desenvolvimento profissional dos professores. Pode-se dizer que a tendência atual aponta para um desenvolvimento profissional “participado

e centrado nos contextos de trabalho”, enfocando a formação centrada na escola (CAMPOS, 1987; FORMOSINHO, 1991; NÓVOA, 1991).

Assim, a “participação de cada professor e do grupo todo” é parte integrante deste processo, cujo desenvolvimento é contextual, individual e organizacional.

Há um consenso sobre o caráter sistêmico do processo de melhoria da escola (FURLLAN, 1982), mudanças em uma parte influenciam outras partes da vida da organização escolar. Desta forma, o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre.

As razões do movimento de formação centradas na escola têm suas raízes em reações contra a ineficiência da formação acadêmica oferecida e na “rejeição da prevalência do professor perito estranho à escola em ações formativas”.

É importante ressaltar que, antes de tudo, um desenvolvimento centrado nos professores deve ser um desenvolvimento centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. Isto significa, também, que o desenvolvimento profissional deve estar aberto à contribuição de várias entidades exteriores à escola.

A profissionalidade docente diz respeito “à ação profissional *integrada* que a educadora ou educador desenvolve junto às crianças e famílias”, e que interessa sobremaneira quando falamos em formação de docentes da educação infantil.

A consideração pelos *contextos*, onde se realiza o exercício profissional, nos direciona para considerar o desenvolvimento do educador como estando sujeito ao seu contexto, em que “a experiência vivida por cada um é *única*, portanto, singular e individual”. Daí, concordamos com a apresentação do “desenvolvimento profissional do professor como mudança ecológica”. O “desenvolvimento profissional processa-se ao longo da vida e envolve crescer, ser, sentir, agir”. Dentro desta perspectiva, concordamos que conceituar desenvolvimento profissional significa entender estar sujeito a fases, ciclos, que podem ser interpretados como os “estágios de desenvolvimento profissional”, cujo processo se reflete da sala de atividades para os contextos comunitários e para mundo, e “que integra saberes e afetos, educação e cuidados”. Mas o que seria sob outras óticas a profissionalidade? Segundo Bourdoncle, o conceito de profissionalidade docente diz respeito ao crescimento em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à atividade profissional. (BOURDONCLE, 1994) Diz respeito também ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprendizagens ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância. (KATZ, 1993)

Segundo Julia Oliveira-Formosinho, esses sentimentos e competências envolvem níveis complexos, diferenciados, evolutivos e interdependentes de interações, relações e integrações.

O conceito de *profissionalidade* docente diz respeito ainda à ação profissional integrada que a educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão ética da profissão. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000)

Neste momento, iremos ater-nos sobre a caracterização dessa *profissionalidade das educadoras de infância* e a sua relação com os diferentes contextos do exercício profissional, em termos de implicação em diferentes modelos de educação de infância. Ao mesmo tempo em que o papel dos professores de crianças pequenas é parecido com o papel de outros professores, é diferente em alguns aspectos. Esses aspectos “configuram uma profissionalidade específica no trabalho das educadoras de infância”.

Oliveira-Formosinho aponta as dimensões da ação profissional que permitem caracterizar a singularidade, a especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância. Elas são: derivadas das características da criança pequena – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família; derivada das características das tarefas – a abrangência do papel de educadora infantil, baseadas em uma rede de interações alargadas; uma profissionalidade baseada na integração e nas interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos. No que se refere às creches, para Biccas, a ação profissional é marcada pela diversidade e complexidades dos serviços desenvolvidos que exigem que o educador seja um profissional bastante versátil, ocupando funções variadas, dependendo da necessidade. Este fato contribui “para a indefinição e as contradições sobre o que é o educador de creche comunitária” (1997, p.100).

Nesta linha, Cerisara enfoca os papéis que nossa sociedade considera como sendo de mulheres. Afirma que as relações entre casa, creche e escola, apesar dos diferentes cenários, são semelhantes. (CERISARA, 1996, p.74). Ela procurou captar como esses elementos se diferenciam e se assemelham de modo a delimitar uma possível identidade das profissionais da creche. Destacou os seguintes fatores que considera intervenientes: a faixa etária de 0 a 6 anos impõe para a creche cuidados muito semelhantes aos realizados em casa; o fato de ser recente a idéia de partilhar esses cuidados entre família e Estado, refletindo numa ambivalência entre o domínio público e o privado, e verificando-se uma crise de identidade profissional entre professores, habilitados em curso de magistério ou de Pedagogia, ao atuarem junto à faixa etária de 0 a 6 anos. A autora analisa ainda “os conflitos existentes em função da proximidade da atividade profissional com as da casa e mãe”. Para ela, a verdadeira concepção de trabalho foi imposta pelo conceito masculino em que deva predominar a racionalidade, a objetividade e as relações impessoais com conseqüente negação de um trabalho feminino. Diz ainda que essas trabalhadoras (as das creches) não têm formação dirigida para esta atividade profissional, que as possa habilitar para exercê-la (CERISARA, 1996, p. 104). Enfocando a compen-

sação da prática e da construção das atividades profissionais das professoras habilitadas e das educadoras (auxiliares de sala), que não possuem habilitação, conclui que “a formação não tem sido determinante na competência das relações educativas estabelecidas nas creches”. Tanto professores quanto auxiliares utilizam “saberes e práticas invisíveis, construídas por eles ao longo da sua socialização”. Aponta a necessidade de uma melhor definição do papel das professoras de creche, entendido como maternagem social, diferenciado da maternidade e do magistério, o que é fundamental para a constituição da identidade desta nova função (CERISARA, 1996, p.164).

Faz-se necessário, portanto, tanto para caracterizar práticas em educação infantil, especialmente em creches, como para construir referências profissionais para essa atividade, que se pense em três direções: a de capacitação teórica, desenvolvimento organizacional e afetividade inerente às relações humanas. Como vimos, formação para o trabalho em creche envolve uma série de questões relacionadas com a própria definição da identidade da profissional que atua nestas instituições e da identidade da própria instituição creche/pré-escola. A permanência na creche, para algumas educadoras, tem a ver com os significados construídos nas relações sociais das quais participam, dentro e fora dela. Pode-se dizer que o reconhecimento social da atividade e a construção de uma percepção de sistemas como sujeitos capazes de desempenhar uma atividade não manual, bem como a constituição de um novo universo de relações capaz de ampliar os horizontes, constituem-se como sentidos da ação profissional e social dessas mulheres. Biccias observou que, nos últimos anos, mudanças significativas ocorreram na maneira pela qual as creches e as educadoras se relacionam com a dimensão da qualificação para o trabalho. Muitas instituições têm procurado assegurar condições mínimas para a formação em serviço e incentivado suas educadoras a completarem a escolaridade. (BICCAS, 1997, p.103).

Ao refletirmos na educação para o trabalho educativo, é imprescindível levar-se em conta a dimensão de valores. Para Biccias, os processos de formação esforçam-se para construir junto às educadoras conceitos e princípios distintos daqueles com os quais os professores e educadores foram socializados.

Se partirmos do pressuposto de que toda ação humana é investida de sentidos, construídos em um processo dinâmico que considera os sujeitos em seus contextos, e no interior dos quais experimentam situações e relações que possibilitam uma interpretação da realidade e de sua própria experiência, podemos indagar como se articulam os elementos de suas histórias pessoais com a inserção e permanência nas instituições de educação infantil.

O olhar do outro, para meu auto-reconhecimento, é fundamental, visto que é nas relações sociais que os sujeitos se conhecem, se reconhecem e constroem suas identidades.

Na construção dos referenciais para a educação infantil, os espaços em que ela acontece são marcados muitas vezes por indefinições que produzem insegurança quanto ao próprio desenvolvimento do trabalho e, também, com relação à situação profissional. Num mesmo *locus* de trabalho, pessoas somam histórias pessoais e profissionais, e a consideração sobre isso pode ou não contribuir para o avanço na construção de uma educação infantil de qualidade. Também se deve considerar que os sujeitos estão em constante formação nos diversos lugares e tempos de uma história pessoal.

Os estudos parecem indicar a propriedade de se pensar nas políticas de formação contínua de educadores considerando o “desenvolvimento em contexto”, o “caráter sistêmico” a preocupação com a “dimensão ética”. Na construção da profissionalidade docente, tem-se buscado o que defende Oliveira-Formosinho, qual seja, o “desenvolvimento pleno do ser humano”, como o objetivo maior.

Questões metodológicas

Colocamos como objetivos investigar os Planos de Formação de Educadores da Educação Infantil de um município da Grande São Paulo. Centramos nos saberes que são priorizados nas ações formativas num momento específico: anos 2002/2003. A questão central foi assim formulada: *Quais são os eixos orientadores das ações desenvolvidas e como se relacionam projeto escolar, desenvolvimento pessoal e profissional nestas ações?* A hipótese de trabalho, construída ao longo da coleta de dados foi que há uma racionalidade técnico-instrumental, que se opõe a uma racionalidade emancipatória, que orienta as ações formativas, não sendo prioritárias ações voltadas para o fortalecimento do projeto pedagógico, do desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Trata-se de estudo de natureza qualitativa. Quanto à coleta de dados, a partir das orientações de Bogdan (1999), foram feitas observações *in loco*, entrevistas abertas e semi estruturadas com: 10 diretores, de um total de 84 de creches/pré-escolas; outros membros das equipes escolares, como coordenadores pedagógicos (das mesmas e de outras escolas) em número de oito; educadores efetivos (dez, de 10 escolas escolhidas aleatoriamente); entrevistas com os membros da equipe gestora da SME, responsáveis pela concepção, implementação e avaliação do Plano de Formação em foco (para os anos 2002/2003); análise documental das metas propostas e levantamento das temáticas das ações formativas – cursos e palestras- realizadas. Os dados empíricos foram colhidos entre outubro/2003 e setembro/2004. Nas entrevistas realizadas com educadoras e coordenadores, foi solicitado que comentassem sobre suas experiências formativas no período deste estudo, retomando os assuntos tratados e o desenvolvimento do processo, fazendo suas avaliações pessoais sobre o significado destas na sua vida profissional e pessoal; aos gestores da Secretaria Municipal de Educa-

ção foi indagado sobre o processo de concepção, implementação e avaliação, sua percepção sobre os encaminhamentos das ações formativas, bem como sugestões de melhoria do processo; aos diretores e coordenadores das escolas, que acumulam funções, foram feitas todas as perguntas anteriores e repetiram-se aquelas dos gestores da SME, quando não acumulam as funções docente/direção; docente/coordenação.

O processo formativo: concepção, implementação e avaliação

No que se refere à concepção e implementação do plano de formação, constatamos que no período anterior à proposta dos anos de 2002 e 2003, foram constituídos grupos de trabalho dentro da própria Secretaria, objetivando fazer uma leitura das escolas para estabelecer metas de trabalho que correspondessem às necessidades das escolas. Conforme os depoimentos, sentia-se que esses grupos trabalhavam desarticuladamente entre as áreas de ensino, sendo pensada simultaneamente educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos. Com a vinda da municipalização, que ocorreu a partir de 1998, a necessidade de uma articulação ficou evidente. Foram contratadas assessorias externas para o grupo de coordenação do departamento, a equipe técnica e o grupo de diretores das escolas. O *Plano de Formação de 2002* e o *Plano de Formação 2003* foram conseqüências da evolução deste trabalho, além do objetivo de ser um instrumento de integração entre todas as áreas de ensino e encaminhar para a definição de metas por nível de ensino. Segundo os relatos, houve uma fraca participação dos representantes das escolas nestas definições finais. Estes planos de formação foram publicados pela Secretaria, no formato de um caderno, e distribuídos para todas as escolas municipais, através de seus diretores ou equipes de gestão. Deles constam a previsão de cursos de parcerias com diferentes instituições e cursos/palestras organizados pela própria SME. As ações formativas realizadas através de parcerias respondiam às necessidades levantadas pelas escolas.

Em seu texto introdutório, o documento em questão diz:

... o fio condutor que alinhava a formação dos profissionais de Educação (nome do município) desde 1997: uma formação para a cidadania ativa, fundada na ética, no ser humano, numa visão sustentável da educação e da sociedade.

Noutro trecho destaca:

... a dimensão daquilo que desejamos e que é nossa diretriz: a formação de um ser humano em sua complexidade, um ser humano feliz, que possa negociar, saber os porquês.

Ainda em outro:

1) formar espíritos capazes de organizar seus conhecimentos em vez de armazená-los por uma acumulação de saberes (Antes uma cabeça bem feita que uma cabeça muito cheia – Montaigne); 2) ensinar a condição humana (Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana – Rousseau, *Émile*); 3) ensinar a viver (Viver é o ofício que lhe quero ensinar – Rousseau, *Émile*); 4) refazer uma escola de cidadania. Eis aqui, colocado por Edgar Morin, o nosso maior desafio para os anos vindouros. (Parte integrante do texto introdutório do documento, p. 2 e 3).

O Plano de Formação elaborado para o ano de 2003, por sua vez, traz como princípios da Formação Contínua:

respeito aos saberes individuais e coletivos; autonomia moral e intelectual; acesso à produção de conhecimentos nas diversas culturas; interação como condição para a produção de conhecimento; acesso e permanência dos alunos na escola; que todo indivíduo possui e produz conhecimento; que toda criança é capaz de aprender.

O plano de 2003 consta de 10 metas e o de 2002 tem 20 metas. As metas estão por áreas de saber.

Diferentes olhares sobre o Plano de Metas: diretores, coordenadores e educadores

Com relação à ótica dos diretores entrevistados na questão relacionada aos cursos/palestras oferecidos pela Secretaria; se atenderam ou não às necessidades da escola, foram unânimes ao afirmar que não corresponderam à necessidade formativa de cada unidade, exceção feita àqueles em que cada escola poderia escolher, trazendo para o seu espaço, tema e profissional de acordo com a necessidade apontada pela equipe. Quanto aos comentários que os diretores fizeram com relação à validade, de uma forma geral, dos cursos oferecidos, três dos entrevistados responderam que os educadores consideraram válidos somente aqueles que a equipe solicitou e que a Secretaria contratou, diferentemente dos demais oferecidos, já com data, horário, tempo e profissional pré-agendados à revelia dos entrevistados. Os educadores realmente apontaram o mesmo.

Como observou uma diretora entrevistada: “acertaram um pouco mais quando deram a possibilidade do curso de parceria porque é a escola que escolhe o assunto que vai ser tratado e está dentro do plano de formação e necessidades pedagógicas da escola”.

Quanto ao processo de implantação, os educadores apontaram muitos problemas com relação aos horários e locais. Em sua avaliação sobre os conteúdos dos cursos oferecidos, entenderam que os temas propostos no cronograma quase ignoraram temas fundamentais de se trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos. Observamos que as ações formativas são para a educação infantil, mas aquelas voltadas para as pré-escolas compõem 90% da oferta.

A maioria dos diretores colocou que considera a avaliação que sua equipe fez de cada ação formativa como irrelevante para a SME. Grande parte das equipes escolares participaram somente nas ações de caráter obrigatório. Como aponta a diretora entrevistada: “Não fizeram nenhum curso fora do horário de serviço, a não ser o *COMPARTRILHAR*, porque foi obrigatório. Os de Parceria possibilitaram aplicação da parte prática com as crianças”.

Ao responderem sobre sugestões que sua equipe faria à Secretaria de Educação quanto à política de formação, disseram que: gostariam de ser ouvidos nas avaliações que fazem; solicitaram a possibilidade de realização de outros cursos apontados pela equipe; solicitaram continuidade na formação pelo profissional e que pudesse até caracterizar “uma assessoria” ao longo do semestre ou ano letivo; que essa formação se desse em horário de serviço, mas com regras de contratação mais flexíveis que as atuais, que ditam, por exemplo, número de pessoas permitido, lista de profissionais, bem como número de horas disponibilizadas. O depoimento a seguir é ilustrativo: “A possibilidade dos cursos de Parceria deveria ser ampliada em sua carga horária, caracterizando uma espécie de assessoria ao longo do ano ou semestre”. Outros, ainda, no contato do dia-a-dia com seus pares, entendem a necessidade de serem investigadas, antes dos cursos com mais profundidade, as dificuldades de cada escola em particular.

No tocante à sinceridade com que cada educador responde ao instrumento de avaliação encaminhado no final do ano, os diretores e educadores foram novamente unânimes, afirmando a franqueza de seu grupo, amadurecido em questões de avaliação como essas. Uma diretora, em particular, disse não saber se “a Secretaria dá importância a estas avaliações”.

Sobre os educadores gostarem ou não de fazer os cursos oferecidos, as respostas se dividiram. Gostam

porque nos de Parceria os profissionais contratados são competentes; – quando tem a ver com a necessidade da escola; – quando são realizados dentro do local de trabalho; – aproveitam pouco, sua carga horária (a dos educadores) é de 40 horas, não havendo disponibilidade para os cursos fora do horário de serviço.

Ainda quanto às sugestões que os diretores e educadores, se pudessem, fariam à Secretaria, com referência a:

1. *Política de formação – concepção*: o grupo afirmou que deveria haver uma investigação nas escolas, para só depois oferecerem os temas a serem trabalhados nestas (em nenhuma fala vinculou-se explicitamente ações formativas e projeto pedagógico, plano escolar);
2. *Política de formação – implementação*: entenderam alguns que deveriam ser realizados dentro do horário de trabalho, em dias de reunião pedagógica, por exemplo, quando as aulas são suspensas e toda a equipe está presente no mesmo horário, cabendo a todos o direito a certificado, atualmente negado para os cursos realizados em horário de serviço;
3. *Política de formação – avaliação da formação realizada*: alguns concordaram com a necessidade de se criarem mecanismos mais adequados e que fossem entregues com tempo maior para avaliação, semestral, por exemplo. Quando perguntados sobre o retorno que a Secretaria lhes dá sobre a avaliação, responderam informando não haver retorno para a escola sobre a avaliação trabalhada, mas sim, que a devolutiva é apresentada no ano seguinte em plenária com os diretores, precedendo a entrega de novo plano de formação para aquele ano letivo. Esta devolutiva é formatada através de gráficos com porcentagens. Uma diretora afirmou ter a *impressão de que os relatórios e avaliações não são lidos*.

Na análise do Plano de Formação, uma educadora (auxiliar em educação) apontou-nos que não fez nenhum curso em 2002. Apontou não gostar de palestras e os cursos oferecidos foram direcionados, em sua maioria, para o ensino fundamental. Os educadores de creches e pré-escolas entendem que são aproveitadas ações sobre temáticas do ensino fundamental para a educação infantil. Uma parte expressiva observou que a maneira como são trabalhadas temáticas (ex.: alfabetização) não está ligada à prática pedagógica na educação infantil.

Valorizando os cursos de parceria, diz uma educadora que o momento de realização do Curso de Parceria é oportuno. Oportuno e necessário. Conclui dizendo que os outros também seriam oportunos se viessem ao encontro das suas necessidades.

Quanto a qual sugestão daria para os próximos cursos que a Educação programasse, a auxiliar em educação entende

...que a Secretaria deveria trazer temas mais pertinentes à faixa etária de 0 a 3 anos, que deveriam fazer uma pesquisa entre as creches sobre temas, que os certificados fossem entregues logo em seguida e que os cursos não fossem tão longos e que se realizassem com número reduzido de pessoas.

Outra auxiliar, criticando a divisão de funções existente nas escolas entre auxiliares e professoras, afirma que...

os auxiliares estão para cuidar do corpo e os professores da cabeça das crianças. Acho que o Departamento pensa isso. Eles não garantem o momento de formação. Entendo que os cursos deveriam ser realizados dentro do horário de serviço. Seria uma maneira de garantir que todos fizessem.

Alguns educadores e diretores apontaram a necessidade de todos na escola passar por formação pedagógica (merendeiras, médicos e outros profissionais).

Outra educadora entrevistada, uma professora da mesma creche que a auxiliar em educação, quando indagada sobre quais cursos havia feito em 2002 e 2003 e porque os fez, respondeu dizendo que parte dos cursos oferecidos o foram, primeiramente, para os profissionais das unidades que atendem crianças de 4 a 6 anos e “ficamos com o que sobrou”. Informou que em 2003 escolheu um curso relacionado ao tema “água” e o outro “deficientes”. Foi motivada pela intenção de trabalhar com suas crianças a questão ambiental. O curso, porém, não veio ao encontro das suas expectativas, não mudando o seu dia-a-dia. Já o que enfocou trabalho com deficientes,

... foi bom por causa da dinâmica que apresentou, que tratava da necessidade de repetir, esperar com paciência o retorno por parte da criança deficiente. Mesmo não tendo alunos deficientes, pude utilizar essa dinâmica. Eles são pequenos.

As metas e o processo formativo: algumas conclusões

A análise dos dados coletados sugeriram-nos dois eixos de reflexão que abordamos a seguir.

Relações entre ações formativas técnicas e ações formativas voltadas para o desenvolvimento do projeto escolar

Entendemos por ações formativas técnicas (OLIVEIRA, 2004) aquelas que se orientam para padronizar a ação educativa das escolas, para a uniformidade, visando rearticular uma realidade, mas que não favorece a autonomia profissional da equipe, de maneira a transformar e recriar a realidade coletivamente. As ações formativas técnicas negam as diversidades das pessoas e interesses dos envolvidos na situação formativa. São orientadas por uma racionalidade técnico-instrumental, preocupam-se com o produto das ações formativas.

Entendemos por ações formativas emancipatórias aquelas voltadas para o desenvolvimento do projeto escolar, que acontecem em torno de temáticas pensadas e propostas pelo coletivo escolar aos órgãos de controle centrais, que emergem de discussões e do projeto pedagógico das escolas, da análise da sua situação. Argumentação, comunicação, solidariedade são trabalhadas durante o processo de definição temática. Desenvolvimento profissional, pessoal caminham junto com desenvolvimento institucional. Entendemos ser necessário no processo de formação um caminho, que não negando a individualidade e, por consequência, a diversidade, possibilite um processo a ser construído de baixo para cima, do indivíduo para o coletivo e, então, para outras instâncias organizacionais, ou seja, Secretarias de Educação. Esta trajetória poderia pressupor um plano coerente com a identidade de quem, dele se apropriando, teria sua prática enriquecida em consonância com sua necessidade de formação. O centro é o processo formativo.

As ações formativas desenvolvidas, no caso analisado, são marcadas pela racionalidade técnico instrumental, tanto no olhar da SME para as equipes escolares quanto no inverso. Questões ligadas ao desenvolvimento pessoal dos educadores e a sua caminhada profissional, valores pessoais, identidade institucional, fortalecimento do projeto escolar, não são abordadas, sendo priorizadas as metodologias de ensino de áreas específicas e pulverizadas algumas temáticas de caráter geral. Este fato aprofunda uma visão existente da educação infantil como preparação para o ensino fundamental, não contribui para a construção de uma identidade profissional nem institucional.

As temáticas das ações formativas evidenciaram um olhar fragmentado da SME sobre a equipe escolar, o que é observado não apenas na articulação interna das temáticas, mas no olhar para a equipe escolar. Constatamos que nem todos que lidam diretamente com a criança passam por ações formativas (sobre a vida infantil e o sentido das escolas de EI): merendeiras, profissionais da saúde, assistente social. O universo da criança de 0-3 anos não é contemplado diretamente com nenhuma ação.

As temáticas são coerentes com os RCNEI, organizadas dentro das áreas destes, mas não dão espaços para pensar a criança concreta do bairro, do município, as suas necessidades (parece que ainda se trabalha apenas com uma visão idealizada da criança). Assim, o projeto das escolas não avança no sentido de aproximar-se reflexivamente das necessidades das crianças, do bairro, das comunidades envolvidas e de consolidar os educadores da escola enquanto equipe.

Participação e avaliação do processo formativo desenvolvido

Os dados coletados e as observações feitas apontaram-nos que, em muitos aspectos, ainda estamos nas velhas práticas de formação contínua. Os educadores são muito mais assistentes que participantes da sua formação. Este quadro não

gera compromisso com as ações, nem da parte dos educadores, nem da SME. Tanto educadores como os gestores da SME não percebem as ações formativas propostas como oportunidades de consolidar a *singularidade* da educação infantil.

Os estudos têm mostrado que a continuidade da formação do educador é uma questão a ser discutida, concebida e implementada, com a participação dos educadores em contexto e que não tem mais sentido o elemento externo, que é trazido para melhorar a prática das escolas. No entanto, esta ainda é a prática dominante. É preciso que os educadores e gestores reflitam criticamente sobre a continuidade da sua formação, seu sentido, direção. Entendemos que esta participação não significa seguir cegamente o que quer o educador em um determinado momento da sua vida profissional.

Os processos avaliativos das ações formativas, como mostraram as entrevistas, precisam ser olhados a partir das contribuições que a teoria educacional sobre avaliação tem trazido. Serem mais profissionalizados, já que envolvem gastos públicos. É decisiva a participação (no sentido de tomar parte, partilha de poder) da equipe escolar e de membros da comunidade neste processo, o que lhe dará legitimidade e possibilidade de sucesso.

Considerações finais

As temáticas orientam-se por uma racionalidade técnico-instrumental e não são trabalhadas outras dimensões das interações humanas que estão vivas na escola (na pessoa do profissional que cuida da criança). O mundo do afeto, da corporeidade, mistura-se e impregna os saberes trabalhados com a criança, e a ação cotidiana do educador. Um está atrelado ao outro, influenciando-se mutuamente, e estas dimensões não podem ser ignoradas, principalmente no lidar com a criança pequena. A educação infantil adquire, sem esta perspectiva, o status de preparação para conteúdos do ensino fundamental, perdendo seu sentido em si mesma e fugindo dos objetivos colocados para ela.

O estudo apontou que dentro da busca de caminhos para a consolidação e melhoria do atendimento à criança de 0-6 anos, seria interessante a construção de percursos formativos mais negociados entre SME e equipes escolares, de maneira que repercutam no desenvolvimento institucional e profissional da equipe escolar. Os conteúdos devem orientar-se no sentido de fortalecer a singularidade da educação infantil.

As propostas formativas devem passar efetivamente pelo crivo da equipe escolar, do projeto da escola, do seu papel na comunidade. Reforça-se que seu sentido deve ser dado prioritária, mas não exclusivamente, pela equipe escolar. Esta reflexão fortalece a equipe escolar, dá um rosto para a escola diante da comunidade onde ela se insere, e para si mesma.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Izabel. *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto, 1996.
- ALVES, Maria Leila. *Educação Continuada Comprometida com a transformação social*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) FE Unicamp, Campinas, SP.
- BICCAS, Maurilane de Souza. *Creches comunitárias como se constroem e como se institucionalizam*. 1995. Dissertação (Mestrado) UFMG, Belo Horizonte, MG.
- BOGDAN Robert; BIKLEN Sari. *Investigação qualitativa em educação* Porto: Porto, 1994.
- BOURDONCLE, R. La professionalization de enseignants. *European Journal of Teacher Education*, 17, 1994.
- BRONFEBRENER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Porto Alegre: Mediação. 1996.
- CANÁRIO, Rui. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 1997.
- CARDOSO, Beatriz R. Lima. *Políticas municipais de formação contínua de educadores na educação infantil*. 2004. Dissertação (Mestrado) Umesp, S. Bernardo do Campo, SP.
- CAVICCIA, Durley de Carvalho. *O cotidiano da creche um projeto pedagógico*. São Paulo: Loyola, 1993.
- CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil*. 1996. Tese (Doutorado) FE USP, São Paulo, SP.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRAYDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. *Educação infantil: para que te quero*. Porto Alegre: Art Med, 2001.
- EDWARDS, Carolyn et al. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Art Med, 1999.
- FARIA Ana Lúcia Goulart de; PALHARES Marina Silveira. *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila F; PRADO, Patrícia Dias. *Por uma cultura da infância*. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- GARCIA, Regina Leite. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- HADDAD, Lenira. *Creche em busca de sua identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.
- KATS, Lilian. *A abordagem de projeto na educação da infância*. Lisboa: FCG, 1997.
- KRAMER, Sônia et al. *Infância e educação infantil*. São Paulo: Papyrus, 1999.
- OLIVEIRA, Lindamir Cardoso V. *Gestão de escolas de educação infantil*. Palestra proferida no VII Congresso Produção Científica da UMESP. 2004.
- OLIVEIRA, Lindamir Cardoso V. A organização dos espaços e tempo nas escolas de educação infantil. *Educação e linguagem*. S. Bernardo do Campo, n.8 , julho/dez , 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thompsom, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN Evandro. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*, p. 187-199, São Paulo: Cortez, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Creches*. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Isabel de Oliveira. *Profissionais da Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época).

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*, Porto Alegre: Artmed, 2001.

Recebido em 06 de dezembro de 2004 e aprovado em 19 de setembro de 2005.