

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE: TEORIA E PRÁTICA**

NUREIVE GOULARTE BISSACO

FORMAÇÃO CONTINUADA

Uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica

**PORTO ALEGRE
2012**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Nureive Goularte Bissaco

FORMAÇÃO CONTINUADA

Uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Diefenthaler Krahe

**PORTO ALEGRE
2012**

Nureive Goularte Bissaco

FORMAÇÃO CONTINUADA

Uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
graduação em Educação da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Diefenthaler
Krahe

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Aprovada em.....de.....de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Elizabeth Diefenthaler Krahe (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Leni Dornelles (UFRGS)

Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho (UFRGS)

Prof. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Dedico este trabalho ao meu esposo e a meus filhos que sempre foram o motivo principal de minhas escolhas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ser a base de minhas conquistas; por amparar-me nos momentos difíceis, dar-me força interior para superar as dificuldades, mostrar o caminho nas horas incertas e suprir todas as minhas necessidades.

Aos meus pais João e Nilza, por acreditarem nas minhas escolhas, apoiando-me e esforçando-se junto a mim, para que eu suprisse todas as minhas necessidades.

À minha querida orientadora Elizabeth Diefenthaler Krahe, por guiar meus passos nesta trajetória, sinalizando os caminhos e permitindo que eu fosse autora de minha própria caminhada, pela dedicação em suas orientações prestadas na elaboração deste trabalho, incentivando-me e colaborando no desenvolvimento de minhas ideias.

Às minhas duas conseqüências resultantes do meu amor incondicional, Maria Eduarda e Lorenzo.

Ao meu grande incentivador e companheiro Paulo que, mesmo nos meus momentos de ausência e introspecção, soube respeitar, acreditar e apoiar minhas escolhas e meus momentos de decisão.

A todos que estiveram comigo no decorrer desta trajetória, amigos, professores, colegas, o meu muito obrigada!

“As crianças se comunicam conosco através dos seus olhos, tom de suas vozes, postura de seus corpos, seus gestos, seus maneirismos, seus sorrisos, seus pulos para cima e para baixo, sua desatenção”.

Elas nos mostram, através da maneira pela qual fazem as coisas, assim como através daquilo que fazem, o que está acontecendo dentro delas.

Quando chegarmos a ver o comportamento das crianças através do significado que as coisas têm pra elas, de dentro para fora, estaremos no caminho certo para compreendê-las.”

Cohen & Stern

RESUMO

Esta dissertação analisa as implicações resultantes da participação do docente da Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores que atendam a preocupações práticas dos professores, visando compreender sua influência para uma prática docente crítica e reflexiva. O trabalho faz parte da Linha de Pesquisa “Universidade: teoria e prática”, no eixo temático formação de professores. Os caminhos metodológicos foram embasados em pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, em que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados. Foram escolhidas quatro instituições particulares de Educação Infantil do município de Caxias do Sul, em que os sujeitos da pesquisa correspondiam àqueles que atuavam no último nível da Educação Infantil, atendendo crianças de quatro e cinco anos, devendo possuir a formação mínima exigida pela lei, o Magistério a nível médio. Ao serem entrevistadas, a partir de suas experiências como professoras desse nível de ensino, forneceram dados relevantes para a elaboração de uma análise mais rica em relação à formação continuada e sobre os fatores que influenciam ou não de maneira qualitativa suas práticas pedagógicas. Os resultados reafirmam a importância de aprofundar discussões acerca do tema sobre formação de professores, mais especificamente formação continuada, acreditando que esta seja capaz de vir a ser uma das tantas possibilidades, se não a melhor, para que a prática educativa seja permeada por momentos de reflexão, em busca de aprimorá-la e ressignificá-la de maneira mais próxima do professor diante dos desafios cotidianos. Desafios estes que vêm exigindo cada vez mais respostas imediatas e eficazes dos professores diante das mais variadas situações. Uma formação que não só permita, mas também que respeite os seus saberes vividos resultantes de suas práticas. Evidenciou-se que o professor precisa participar de sua formação, devendo ser o sujeito principal dessa formação e que deve estar em comunhão com seu formador, no seu contexto de ação, a escola. Provou-se que é preciso pensar em espaços de formação no contexto de suas ações pedagógicas e que rever, reorganizar e reestruturar esses espaços faz-se necessário. Muito mais do que se formar em serviço é formar-se no coletivo e para o coletivo, num movimento constante de reflexão, em que esse professor detém-se para pensar, tendo um tempo específico para essa parada, a fim de exercer seu direito de refletir sobre e a partir de suas ações. Ratificou-se que a valorização da reflexividade, no contexto desta pesquisa, é como uma mola que impulsionará a construção de uma nova maneira de conceber a organização do trabalho docente, rompendo com o isolamento do profissional professor. Tudo em um movimento não linear da organização escolar já naturalizada, perpassando pela ressignificação de seus valores, crenças e concepções pessoais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Formação continuada. Reflexividade. Educação Infantil.

RESUMEN

Esta tesis analiza las implicaciones resultantes de la participación del docente de la Educación Infantil en los programas de formación continuada, con el fin de identificar los aspectos facilitadores que atiendan a preocupaciones prácticas de los profesores, para comprender su influencia para una práctica docente crítica y reflexiva. El trabajo forma parte de la línea de investigación “Universidad: teoría y práctica”, en el eje temático formación de profesores. Los caminos metodológicos han sido embasados en encuesta cualitativa, a partir de un estudio de caso, en el que se utilizaron entrevistas semiestructuradas para la búsqueda de datos. Se eligieron cuatro instituciones particulares de Educación Infantil del municipio de Caxias do Sul en que los sujetos de la investigación correspondieran a los que actúan en el último nivel de la Educación Infantil, atendiendo niños de cuatro y cinco años, y que tuvieran la formación mínima exigida por ley, el Magisterio a nivel medio. En las entrevistas, a partir de sus experiencias como profesoras de ese nivel de enseñanza, han fornecido datos relevantes para la elaboración de un análisis más rico en relación a la formación continuada y sobre los factores que influyen o no cualitativamente sus prácticas pedagógicas. Los resultados reafirman la importancia de profundizar discusiones acerca del tema formación de profesores, más específicamente, formación continuada, creyendo así que esa pueda ser una de las tantas posibilidades, si no la mejor, que permita a la práctica educativa ser permeada por momentos de reflexión, con el objetivo de perfeccionarla y resignificarla de manera más cercana del profesor en los desafíos cotidianos. Desafíos estos que exigen cada vez más respuestas inmediatas y eficaces de los profesores en las más variadas situaciones. Una formación que no solo permita, sino que respete sus saberes vividos resultantes de sus prácticas. Se evidenció que el profesor necesita participar de su formación como sujeto principal de esa formación, estando en comunión con su formador, en su contexto de acción, la escuela. Se probó que es necesario pensar en espacios de formación en el contexto de sus acciones pedagógicas, en que reorganizar y reestructurar estos espacios se hace necesario. Más que formarse en servicio es formarse en el colectivo y para el colectivo, en un movimiento constante de reflexión, en que el profesor se detiene para pensar, con tiempo específico para esa parada, con el fin de ejercer su derecho de reflexionar sobre ello y a partir de sus acciones. Se ratificó la valoración de la reflexividad, en el contexto de esta investigación, como un resorte que impulsará la construcción de una nueva manera de concebir la organización del trabajo docente, rompiendo con el aislamiento del profesional profesor. Todo en un movimiento no lineal de la organización escolar ya naturalizada, pasando por la resignificación de sus valores, creencias y concepciones personales.

PALABRAS-LLAVE: Formación de profesores. Formación continuada. Reflexividad. Educación Infantil.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pilares da Educação e/ou competências	37
Quadro 2 –	Ensino tradicional e Ensino universitário – Enfoque curricular	38
Quadro 3 –	Estrutura do Instrumento de pesquisa	84
Quadro 4 –	Identificação dos sujeitos	87

LISTA DE SIGLAS

ANPED/GT	A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Grupo de trabalho
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DeSeCo	Definição e Seleção de Competências – fundamentações teórica e conceitual
EAD	Educação a Distância
ECTS	Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos
EES	Educação Superior Europeia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
RCN	Referencial Curricular Nacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES..	20
1.1 ALGUNS DESAFIOS, MUITAS POSSIBILIDADES.....	21
1.2 PERSPECTIVAS BÁSICAS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	24
1.2.1 Perspectiva Acadêmica.....	24
1.2.2 Perspectiva Técnica.....	24
1.2.3 Perspectiva Prática.....	25
1.2.4 Perspectiva de Reconstrução Social.....	25
1.2.4.1 <i>Práticas</i> – a formação de professores deve assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos recorrentes, tendo como referência o trabalho escolar.....	26
1.2.4.2 <i>Profissão</i> – a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.....	27
1.2.4.3 <i>Pessoa</i> – a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.....	28
1.2.4.4 <i>Partilha</i> – a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola.....	28
1.2.4.5 <i>Público</i> – a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.....	29
1.3 ESTABELECENDO RELAÇÕES.....	30
1.4 PILARES DE SUSTENTAÇÃO.....	34
1.5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: AS COMPETÊNCIAS DA UNIVERSIDADE.....	35
1.5.1 Formação inicial.....	39
1.5.2 Extratos da Legislação.....	40
1.5.3 Formação continuada.....	43
1.5.4 Algumas concepções.....	46
2 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO.....	49

2.1	RESSIGNIFICANDO CONCEITOS.....	49
2.2	INFÂNCIA X EDUCAÇÃO INFANTIL.....	52
2.3	REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
2.4	UMA FORMAÇÃO FORTALECIDA PELA PRÁTICA REFLEXIVA.....	57
2.5	OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, RECORTES DA LEGISLAÇÃO E O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	59
2.6	FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	67
2.7	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PERFIL EM CONSTRUÇÃO.....	71
2.8	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE.....	72
2.9	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DAS LINGUAGENS GERADORAS.....	74
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	76
3.1	A ESCOLHA DOS SUJEITOS.....	79
3.2	DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS E A NOVA LEGISLAÇÃO.....	80
3.2.1	<i>Escola 1 – E1.....</i>	80
3.2.2	<i>Escola 1 – E2.....</i>	81
3.2.3	<i>Escola 1 – E3.....</i>	81
3.2.4	<i>Escola 1 – E4.....</i>	81
3.3	A ESCOLHA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	82
4	CONSTRUINDO RELAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE DADOS... 86	86
4.1	O INÍCIO DA TRAJETÓRIA.....	87
4.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O OLHAR DE QUEM SE FORMA..	92
4.3	FORMAÇÃO CONTINUADA: A BUSCA DA REFLEXIVIDADE.....	98
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	106
	OBRAS CONSULTADAS.....	113
	APÊNDICE A.....	115
	APÊNDICE B.....	123

INTRODUÇÃO

O tema formação continuada de professores abordado nesta dissertação surge das inquietações provocadas desde minha formação acadêmica, perpassando pela minha atuação profissional, na busca incessante por formação continuada. Penso que, investir nesse sentido – num movimento permanente de reflexão sobre e a partir da prática, como uma das tantas possibilidades de acompanhar os avanços e as mudanças dos novos tempos –, poderá permitir o desenvolvimento de ações que contribuam para auxiliar os professores em formação a estabelecerem relações possíveis e necessárias entre a teoria e a prática.

Minha concepção de educação poderia resumir-se como sendo um espaço de troca, de cumplicidade, de construção, onde nossas ações são construídas, mediadas pelas ações de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de “aprender a aprender”, inter-relacionando o sujeito com o mundo. O desejo de “aprender a aprender” caminha junto com o desejo de também “ensinar e aprender”, indicando uma postura investigativa na busca por novidades, informações, materiais, métodos e técnicas que tornem minhas práticas carregadas de sentido para ambas as partes envolvidas no processo de aprendizagem, isto é, para o aluno e para o professor.

Durante o período acadêmico, fui conhecendo perfis diversos de professores com quem tive aulas e, ao observá-los, passei a refletir sobre suas práticas. Logo, algumas inquietações surgiram. Inquietações relacionadas à segurança, clareza e altivez com que alguns conduziam suas aulas; já em relação a outros, por pregarem verdades absolutas, considerando seus alunos sujeitos passivos, sem história, e desconsiderando a diversidade cultural presente naquele contexto. Dúvidas começaram a rondar meus pensamentos: De onde vêm essas certezas? Quanto tempo de trabalho terá esse professor? Quanto tempo de formação terá? Ou, ainda, qual será sua formação?

Ao mesmo tempo em que eu observava o trabalho de meus professores, minha pouca experiência de sala de aula e de escola instigavam-me a sempre querer mais e, com muito cuidado, questionava-me sobre as atividades que teria que realizar, os materiais disponibilizados para realizar as tarefas pedagógicas que me eram exigidas, a forma como as rotinas se constituíam. Já iniciava a construção de minha identidade profissional, com perfil indagador, pesquisador, que tinha prazer em criar, discutir, oferecer novas possibilidades de despertar no aluno seu desejo de aprender.

Durante a licenciatura, aquelas disciplinas que envolviam as didáticas remetiam-me a algumas reflexões, pois era necessário apropriar-me de habilidades e competências¹ para transpor, didaticamente, aquelas aprendizagens. Penso que deveriam ser a forma, as possibilidades, os caminhos a serem trilhados para uma prática mais efetiva e carregada de novos desafios.

Desde 1987, a partir da primeira experiência profissional até os dias atuais, que trabalhar com a formação de professores, desempenhando funções pedagógicas diversas no universo da Educação Básica exige de mim disciplina, investimento e formação continuada permanente. Novos questionamentos surgiram: Quais os saberes necessários para uma prática docente eficaz? A formação continuada oferecida pelas instituições educativas tem contribuído para a melhora da qualidade de ensino?

Tenho consciência de que as mudanças, para ocorrerem, sofrem diferentes influências – ora positivas, ora negativas –, pois são provocadas por situações que nos exigem pensar sobre elas. Ocorrem em diferentes tempos, em diferentes contextos, envolvendo diferentes sujeitos, e nem sempre quando necessário ou quando desejamos. O que fazer, então, quando essas mudanças precisam acontecer na Educação ou com quem está comprometido com ela? Se os professores – alguns ou poucos – preocupam-se em qualificar sua prática, buscando cursos de formação continuada, por que motivos muitos deles não conseguem motivar seus alunos a quererem aprender?

Minha busca por formação continuada tem origem no desejo de mudança e no desafio de obter maior sucesso nas minhas intervenções em orientação e supervisão pedagógica em instituições privadas de Educação Básica. Junqueira Filho (2005, p. 27) afirma que “é na relação entre o sujeito e o mundo que se produz o sentido, aquilo que é significativo – a crença, a escolha, a preferência, a curiosidade.” Como, então, contribuir de maneira significativa para que a prática do professor, na sua tarefa de ensinar e de aprender, esteja carregada de sentido?

Durante minha trajetória, iniciei uma busca atrás de propostas, programas, dissertações que abordassem esse tema, e constato que muito se fala de formação inicial e de formação continuada de professores.

¹ No âmbito deste trabalho, consideram-se competências ações e operações utilizadas para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas; já o termo habilidades, neste trabalho, refere-se ao plano imediato do “saber fazer”, decorrentes de competências adquiridas (BRASIL. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame nacional do ensino médio**. Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999).

A formação continuada vem sendo concebida, por grande parte dos estudiosos, como espaço de treinamento e atualização, e não como espaço de reflexão sobre a prática, como afirma Imbernón (2009).

Sinto-me desconfortável com tal concepção, pois, no decorrer da minha caminhada como educadora – muito mais que treinamento e atualização, embora também necessários – concebo a formação continuada como espaço para reflexão sobre a prática, desenvolvendo novas perspectivas, um novo olhar sobre ela. Penso que, ao oportunizar espaços que permitam práticas reflexivas, a formação continuada dos docentes pode ser percebida como sendo um berço para os educadores proporcionarem mudanças na Educação com possibilidades de êxito.

Acredito que uma formação continuada de professores – pensada de maneira coletiva, que valorize mais a qualidade dessa formação do que a quantidade – poderá contribuir para que novas formas de atuação educativa incorporem-se à prática. Diante da velocidade com que a informação desloca-se, envelhece e morre frente a um mundo em constante câmbio, o papel da formação continuada vem mudando, se não na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem, e, na sua própria formação, tornou-se permanentemente necessária.

Quando decidi iniciar esta pesquisa, encontrava-me desafiada a buscar respostas: Quais fatores relacionados à formação continuada influenciam direta ou indiretamente a qualidade das práticas educativas? Qualidade², neste trabalho, entendida desde um ponto de vista didático ou pedagógico, ou seja, a partir da interatividade do processo na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador, no material que utiliza. Também me questionava: À procura de que vai o professor quando busca formação continuada? E se não busca, não busca por quê? Quais os aspectos que são priorizados ao fazer suas escolhas pelo tipo de formação? Como a formação continuada de professores pode contribuir ou não para sua prática educativa?

Encontrar respostas a essas questões, e tantas outras relacionadas à formação de professores, foi determinando meu foco e minha linha de pesquisa, surgindo, então, meu problema: *Quais fatores relacionados à formação continuada influenciam, direta ou indiretamente, na qualidade das práticas educativas?*

² Imbernón, 2009, p. 99

Nesse sentido, tive como objetivo analisar as implicações resultantes da participação efetiva docente nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores que atendam a preocupações práticas dos professores; e, ainda, identificar os aspectos que dificultam a busca por formação continuada.

Para atender os objetivos propostos – visando compreender a influência dessa qualificação para uma prática docente crítica e reflexiva e, também, conhecer as influências resultantes da formação continuada em professores que atuam em quatro escolas particulares de Educação Infantil do município de Caxias do Sul –, abordei quatro professores que atuam no último nível da Educação Infantil, com crianças de 4 e 5 anos.

A escolha desses sujeitos deu-se ao considerar que a formação dos profissionais que atuam nesse nível da Educação Infantil não vem recebendo atenção suficiente, e para que considerem seu desenvolvimento profissional além de suas práticas de formação já existentes. Imbernón (2002, p. 45, 46), afirma que:

considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.

É preciso, segundo o autor, ao considerar o desenvolvimento profissional, abordar a formação de professores também a partir das relações existentes entre os fatores formativos e profissionais na formação de professores.

Nossa tarefa, como educadores, é também a de educar a nós mesmos sobre as condições em que nos encontramos. Precisamos valorizar nossa história, pois, quando buscamos transformar nossa prática pedagógica, esse desejo tem origem nessa história (FREIRE, 2011).

Para sistematizar e intercomunicar os caminhos da pesquisa proposta para esta dissertação, organizei meus apontamentos iniciando este trabalho com o tema *Formação de professores*. Primeiramente, no Capítulo 1, *Formação de professores: desafios e possibilidades*, destaco os principais sujeitos envolvidos nesse processo, o professor e o pesquisador. Depois, contextualizo essa formação com alguns teóricos como Sacristán (2000), Pérez Gómez (1998), Nóvoa (1992, 2002, 2011), Imbernón (2009), Tardif (2011).

A formação de professores é assunto constante, pelo menos nos últimos vinte anos, no campo da Educação no Brasil, como uma das formas de assegurar uma educação escolar de qualidade para todos, embora pareça um pouco contraditória, vista a permanente situação no país. É nesse contexto que a formação profissional dos professores insere-se. A iniciação profissional destes constitui uma das fases do aprender a ensinar, compreendida como os primeiros anos de docência, cujo período denomina-se *iniciação do ensino*. É um tempo de tensões e aprendizagens intensas em contextos diversos.

Aos poucos, vou estabelecendo algumas relações entre as concepções de formação de professores e a nossa legislação, destacando os aspectos relevantes da formação inicial e da formação continuada a partir de 1996.

Nesse contexto, espera-se que as instituições responsáveis pela formação de professores assumam programas que desenvolvam o conhecimento do professor no que se refere à escola e ao sistema educativo; que ampliem a compreensão desses profissionais, principiante em relação à complexidade das situações de ensino, sugerindo alternativas para seu enfrentamento, ajudando-os a aplicar o conhecimento que já possuem ou que ainda podem obter por si próprios (PÉREZ GÓMEZ, 2009).

Muitas foram as críticas deixadas como herança sobre os avanços referentes à formação continuada nos últimos 40 anos do século XX. A minha busca por artigos, projetos, dissertações e notícias envolvendo esse tema reforçou meu conhecimento sobre essas críticas. Estas mantêm seu formato e sua preocupação com um processo composto de lições-modelo padronizadas, e muitas dessas críticas concebem o professor como um ignorante que precisa ser treinado e atualizado, mas raramente consultado. Separar a formação e o contexto de trabalho é promover o que Imbernón (2010) denomina de formação *standard*, que tenta dar respostas iguais a todos.

Na sequência, Capítulo 2, *Os professores da Educação Infantil e sua formação*, trago algumas discussões contemporâneas sobre Infância e Educação. Faço uma breve contextualização sobre Educação Infantil e formação de professores – desde as reformas educacionais da década de 1990, dos Referenciais Curriculares Nacionais distribuídos pelo governo federal em 1999, até os dias atuais, completando com algumas perspectivas da Educação Infantil na contemporaneidade.

A escolha dessa abordagem deu-se ao considerar as experiências advindas da minha profissão enquanto orientadora pedagógica de escolas de Educação Infantil, em que o

profissional que atua nesse nível de ensino, muitas vezes, demonstra conhecimento superficial sobre a fase de desenvolvimento de seus alunos.

Convivo, cotidianamente, com essa realidade e percebo que, em geral, os professores, na maior parte das vezes, por falta de alternativas, assumem posturas adquiridas em seu processo de escolarização, mesmo não concordando com elas. É na prática de cada professor que afloram suas concepções de ensino e de aprendizagem.

No Capítulo 3, *Caminhos metodológicos*, descrevo caminhos para o alcance dos objetivos propostos. Acredito que o alvo de uma pesquisa é encontrar respostas ou soluções para o(s) problema(s) enfocado(s), através do emprego de métodos e processos científicos. Tais métodos e processos foram desenvolvidos para aumentar a probabilidade de que as informações obtidas na investigação sejam significativas para as perguntas propostas, pois, embora não exista garantia de que qualquer pesquisa apresente informações precisas e não distorcidas, com a aplicação de métodos e processos científicos, haverá maior probabilidade de que uma pesquisa alcance seu objetivo. Nesse sentido, a metodologia empregada neste trabalho foi a de Estudo de Caso Múltiplo, seguindo a linha de pesquisa qualitativa³.

O Capítulo 4, *Construindo relações a partir da análise de dados*, reservo para apresentar as relações resultantes da análise dos dados coletados, na busca de responder aos questionamentos propostos nesta pesquisa. Por fim, encerro minha pesquisa socializando minhas considerações a cerca do tema proposto para esta dissertação.

Investigar sobre o desenvolvimento profissional do professor que atua na Educação Básica, mais especificamente, no nível da Educação Infantil, em turmas de crianças de 4 e 5 anos, pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, as convicções e os conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade do trabalho docente, de pesquisa e de gestão. É fundamental, portanto, pensar numa formação de professores através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes. É preciso, ainda, ampliar as discussões teóricas, considerando a reflexão, nesse contexto, como uma maneira de encarar e responder aos problemas, não somente sobre a prática, mas também sobre a utilização da prática como ponto de partida para a reflexão, discussão, avaliação e reconstrução de novos rumos.

³ Segundo Minayo, (2002) a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Trabalhar com Educação exige conhecimentos específicos para a prática docente, com embasamento teórico consistente e contextualizado. É primordial buscar uma formação voltada para um processo que provoque uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, motivação, metas comuns, normas claras, devendo estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes. Compreender o contexto da formação de professores poderá contribuir para essa base teórica e consistente⁴.

⁴Autores como Imbérnon, Schön, Sacristán e Pérez Gómez permitem-me afirmar essas ideias, pois “sem o apoio conceitual e teórico da investigação educativa e da reflexão sistemática e compartilhada sobre a prática, o processo de aprendizagem como categoria reproduz facilmente práticas, vícios, preconceitos baseados numa prática empírica” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.364).

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste primeiro momento, trago o tema relativo à formação de professores, destacando inicialmente os principais sujeitos envolvidos nesse processo, o professor e o pesquisador. Depois, contextualizo essa formação a partir de alguns teóricos como Sacristán (2000), Pérez Gómez (1998), Nóvoa (1992, 2002, 2011), Imbernón (2009), Tardif (2011). Aos poucos, vou estabelecendo algumas relações entre as concepções relativas à formação de professores e à nossa legislação, destacando os aspectos relevantes da formação inicial e da formação continuada a partir de 1996.

Para Imbernón (2009, p. 55) “A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam”. A partir dessa concepção, ao falar em *formação de professores*, é preciso definir os diferentes sujeitos que fazem parte dessa formação. De um lado, estamos nós, pesquisadores, desempenhando funções que envolvem a investigação na busca de novas possibilidades para que possamos definir caminhos e, então, refletir sobre a atuação dos professores. Paralelamente, estão os professores – importantes no seu papel de mediadores entre o conhecimento e o aluno no processo educativo desenvolvido na realidade escolar –, que elaboram planos de atividades, aplicam metodologias, criam e reproduzem conteúdos, interpretam esses conteúdos, observam comportamentos e avaliam processos.

Somos pesquisadores no sentido estrito, em que a atividade de pesquisa, neste caso, ocorre em nível de mestrado, como uma atividade universitária específica. Becker e Marques (2007) afirmam que um pesquisador não precisa ser professor, mas as funções de pesquisa e de ensino cruzam-se, na prática, de forma muito íntima, por isso, pesquisador também é professor, e professor também é pesquisador, ou seja, professor-pesquisador *lato sensu* (em sentido amplo).

Cabe aqui um alerta: “a investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho” (SACRISTÁN, 2008 p. 84). De modo que, é preciso estar atento. Enquanto os professores trabalham, nós, pesquisadores, fazemos discursos sobre eles, falamos da prática deles e não de nossa prática. Parece existir um distanciamento nesse sentido, em que grande parte das pesquisas é realizada de forma enviesada, parcial, descontextualizada,

não entrando na essência dos problemas. De acordo com Charlot (2010, p. 89) “formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil”.

1.1 ALGUNS DESAFIOS, MUITAS POSSIBILIDADES

Conceber a formação de professores sob múltiplas facetas e prioridades é fundamental, como afirma Sacristán (2000). Esse autor destaca a importância de considerarem-se alguns aspectos indispensáveis ao se pensar em formação de professores, como, por exemplo, aqueles aspectos que envolvem um saber-fazer prático do professor, visando estabelecer uma fundamentação desses saberes, para que essa formação possibilite aos professores a capacidade de analisar e questionar as condições que delimitam suas práticas.

Faz-se necessário, portanto, a partir da formação de professores, dotá-los de um saber-fazer prático concretizado em modelos e esquemas, não completamente fechados, de tarefas didáticas apropriadas aos alunos. Não se trata de provê-los de modelos de conduta metodológica para reprodução, mas de esquemas práticos moldáveis e adaptáveis, segundo as circunstâncias, com os fundamentos que lhes sirvam de apoio. Essa formação, nessa perspectiva, os capacitará a estabelecer a fundamentação desses saberes práticos, para justificar e analisar sua prática, em função da coerência entre as tarefas que realizam com um determinado modelo educativo e com o conhecimento aceito e válido num dado momento.

Segundo Sacristán (2000, p. 272), “toda a prática deve justificar-se em função dos valores e das ideias que a sustentam”. Esse fundamento a que o autor se refere, traz indicativos de que poderá preencher todas as dimensões implícitas no seu cotidiano escolar, atuando como elemento flexibilizador dos esquemas práticos ou do saber-fazer, facilitando sua adequação a circunstâncias muito diversas. Aqui, ainda destacaria o argumento de Marques (apud BECKER, F; MARQUES, T. 2007, p. 57): “para quem ensina, é fundamental saber não apenas que sabe, mas conhecer o processo pelo qual aprendeu e as etapas pelas quais passou”.

Essa formação, portanto, sinaliza a possibilidade de tornar os professores capazes de analisar e questionar as condições que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas, considerando seus pressupostos e promovendo alternativas que estejam mais próximas, de

acordo com modelos educativos adequados às necessidades dos alunos e a uma sociedade mais democrática e justa⁵.

Nóvoa (1992, p. 18) vai além, trazendo outros elementos que se relacionam com os acima comentados, preocupando-se com a identidade pessoal dos professores e afirmando que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

O autor traz para as discussões a importância da profissionalização, numa tentativa de pensar a formação de professores como possibilidade de desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, com a finalidade de chamar a atenção para um desenvolvimento pessoal do professor, e não somente técnico⁶, compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da própria formação.

Há quase vinte anos, Nóvoa mantém sua crença de que falar em formação de professores implica construí-la dentro da profissão. Destaca, ainda, fortemente, “o excesso de discursos redundantes e repetitivos que se traduz numa pobreza de práticas” (2011, p. 47).

É imprescindível pensar em manter ou reforçar a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, uma formação baseada na investigação.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 2011, p. 8)

A busca de sentido no desenvolvimento profissional é necessária para concretizar, na formação, uma maior presença da profissão. Isto é, trata-se de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas através da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo 13º, algumas incumbências são indicadas à ação do professor, ao qual, muito mais do

⁵ Para ampliar essas concepções, consultar Freire (2002) e Nóvoa (2009)

⁶ “[...] a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos *curricula* e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e reiterando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades” (NÓVOA, 1992, p. 24).

que transmissão de conhecimentos – talvez como uma tentativa de dar sentido a eles –, cabe participar da elaboração da proposta pedagógica, elaborar e cumprir plano de trabalho. É preciso zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação, quando necessário, além de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas. E, ainda, participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, colaborando com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Lei nº 9.394/96, Brasil).

Ao caracterizar uma formação que procura traçar um perfil de professor, a partir dos aspectos acima elencados, reafirmam-se elementos técnicos sobrepondo-se a outros tantos envolvendo o trabalho docente. Realizada uma interpretação mais cuidadosa, a lei abre possibilidades de leituras diversas quando admite que se possa aproveitar, no currículo acadêmico, experiências e atividades, sem, contudo, preocupar-se com a natureza desses eventos. Além disso, as condições atuais do trabalho docente, tanto no ensino privado como no público, envolvendo pouco tempo para estudos e planejamento, salas superlotadas, salários baixos, precarização dessas condições não indicam uma preocupação com a aprendizagem dos alunos. Capacitar em serviço poderá ou não garantir a relação adequada da teoria e prática. Dessa forma, é preciso ampliar o olhar sobre as reais funções docentes, propondo uma formação além da técnica.

Há quinze anos, a LDBEN dedicou um capítulo inteiro para a formação dos profissionais da Educação e já emitia sinais sobre a importância estratégica para a consecução, nesse campo, de uma concepção de formação docente restrita, não apontando para outras estratégias formativas que não as técnicas. O problema pode significar substituir a formação profissional de nível universitário por cursos de caráter mais pragmático, tendo como função primeira somente aperfeiçoamento de sua prática no âmbito restrito de uma nova técnica de ensino. Nessa perspectiva, é importante conhecer as principais tendências que se colocam no campo da formação docente, visando compreender a intencionalidade formativa de cada uma delas (PEIXOTO, 2009).

Ao situar as discussões acerca dessas tendências, é abordada a ampliação das funções docentes diante da política de sua formação e do papel social que a educação e o ensino assumem diante da sociedade atual. Pesquisadores se utilizam de termos diversos para designar as diferentes estruturas de formação.

Krahe (2009) aborda a formação do professor fazendo uma distinção das racionalidades subjacentes, colocando em contraponto os termos técnico/instrumental e prático/reflexiva. Nesta pesquisa, optei por discutir o modelo adotado por Pérez Gómez

(1998) que distingue quatro perspectivas básicas que orientam a formação de professores: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. Revendo o que esse autor propõe, trago, na sequência, um resumo, na tentativa de estabelecer algumas relações com os dados coletados por esta pesquisa.

1.2 PERSPECTIVAS BÁSICAS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.2.1 Perspectiva Acadêmica

A perspectiva acadêmica de formação de professores, assim chamada por Pérez Gómez (1998), é a que concebe o ensino como um processo de transmissão de conhecimentos em que o docente é visto como um especialista nas diferentes disciplinas que compõe a cultura, e sua formação está vinculada ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos ele irá transmitir.

Pérez Gómez (1998) aponta dois enfoques extremos: o enciclopédico e o compreensivo. No primeiro enfoque, o professor é visto como uma enciclopédia, em que sua competência é medida pela quantidade de conhecimentos acumulados, e o ensino é resultado da exposição dos conteúdos. Já no segundo enfoque, o professor é compreendido como um intelectual com conhecimento e domínio sobre os conteúdos, além de ter a capacidade de transformar esses conhecimentos de conteúdos em conhecimentos de ensinar. Dá-se mais importância ao conhecimento acadêmico e menos ao pedagógico.

1.2.2 Perspectiva Técnica

Na perspectiva técnica, o *ensino* é uma ciência aplicada, e o professor, um técnico que sabe aplicar o conhecimento científico. Em sua formação, há que se priorizar os conhecimentos próprios de sua área; sua atividade profissional é instrumental, caracterizando o modelo da racionalidade técnica: concepção dos processos de ensino como mera intervenção tecnológica; investigação sobre o ensino dentro do paradigma processo/produto; e a formação do professor dentro do modelo de treinamento baseado nas competências. Pérez Gómez (1998) destaca que essa perspectiva vem subsidiando algumas propostas curriculares dos programas de formação docente das instituições de Ensino Superior.

1.2.3 Perspectiva Prática

A perspectiva prática é a abordagem mais acolhida para aprender-se o ofício de ensinar. A formação do professor basear-se-á, prioritariamente, na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Aqui, Pérez Gómez (1998) define duas abordagens: a *tradicional* e a *reflexiva*. Na tradicional, o ensino é visto como uma atividade artesanal, em que a base é o saber acumulado ao longo da história da humanidade. Na abordagem reflexiva, o foco da formação – cujos estudos visam repensar o papel do professor, sua formação e o próprio ensino – converge para aspectos da prática docente.

1.2.4 Perspectiva de Reconstrução Social

O *ensino*, na perspectiva de reconstrução social, é concebido como uma atividade crítica, uma prática social saturada de opções de caráter ético, em oposição à visão tradicional, técnica e prática. O professor é visto como profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana – não somente sob aspectos imediatistas – conforme o contexto em que se insere o ensino. Dentro dessa ampla perspectiva, Pérez Gómez (1998) destaca dois enfoques: o da *crítica e reconstrução social* e o da *investigação-ação e formação de professores para a compreensão*.

O enfoque da crítica consiste em desenvolver e trabalhar uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social na escola e na aula. A escola e o professor são elementos decisivos no processo e realização de uma sociedade mais justa; o professor é motivado a pensar criticamente sobre a ordem social, sendo concebido como educador e ativista político.

Ao transitar por diferentes teóricos, permito-me afirmar que essa última perspectiva parece ser aquela que mais tem influenciado os cursos de formação de professores. Como afirma Peixoto (2009), conhecer esses modelos formativos é o primeiro passo para que as instituições formadoras possam construir propostas político-pedagógicas mais complexas e contextualizadas, dando conta dos dilemas e desafios de uma Educação de qualidade para todos⁷.

⁷ Entende-se por Educação de qualidade para todos aquela que está vinculada ao projeto de humanização dos sujeitos cuja concretização dá-se mediante a atenção e o respeito à diversidade de cada aluno, ajudando-o a atenuar os efeitos das desigualdades socioeducacionais, assim como a pensar, criticamente, e a agir de forma democrática (PEIXOTO, 2009, p. 53).

Nóvoa (2011) faz uma retomada sobre todas essas perspectivas e vai um pouco além ao destacar dois grandes grupos que abordam o que ele denomina de *consenso discursivo*, que contribuíram para renovar os estudos sobre a profissão docente. Um primeiro grupo, formado por investigadores da área de formação de professores, das ciências da educação e das didáticas e de grupos diversos de trabalho; e um segundo, formado por especialistas que atuam como consultores de grandes organizações internacionais. Nesse sentido, o autor argumenta:

Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem óbvios e consensuais. (NÓVOA, 2009, p. 5)

A crítica prudente de Nóvoa faz com que pensemos no excesso de discursos sobrepostos sobre uma carência de práticas. É preciso dar conta daquilo que nos propomos. Se quisermos passar a formação de professores para dentro da profissão, precisamos, segundo ele, tornar mais permeáveis e imbricadas as comunidades dos formadores de professores e a comunidade dos professores, possibilitando um envolvimento real na melhoria e na mudança dessa formação.

Nóvoa (2009) sugere cinco propostas a serem seguidas no percurso de formação do professor, apresentadas, de modo sucinto, na sequência.

1.2.4.1 Práticas – A formação de professores precisa assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos recorrentes, tendo como referência o trabalho escolar⁸.

As discussões acerca da Educação, durante muito tempo, estiveram marcadas pela dicotomia teoria/prática. Não havendo uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento, a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente⁹. A proposta é inverter essa tradição, instituindo as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. Segundo Nóvoa (2009), o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no

⁸ Entende-se aqui por trabalho escolar aquele que se refere as ações desenvolvidas pelo professor em sua sala de aula a partir da realidade e necessidades de seus alunos.

⁹ Trabalho docente entendido com aquele diretamente relacionado às ações que resultam das práticas do professor e que estão relacionadas ao trabalho escolar.

qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente.

A formação de professores, segundo o referido autor, ganharia muito se se organizasse, também, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. Um conhecimento que vai além da “teoria” e da “prática” e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição. Há que se conceber a formação de professores para além da *transposição didática*¹⁰ para explicar a ação docente ou da *transposição pragmática*¹¹, o que Nóvoa nomeia de *transformação deliberativa* na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma *transformação* de saberes e obriga a uma *deliberação*, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

Ao finalizar essa primeira proposta, Nóvoa destaca a importância de conceber-se a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas e organizacionais, em que a inovação é um elemento central do próprio processo de formação.

1.2.4.2 Profissão – A formação de professores necessita passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

É urgente devolver a formação de professores aos professores. Essa afirmação diz respeito ao papel secundário dado aos docentes na formação de professores, espaço em que vários grupos vêm assumindo uma responsabilidade cada vez maior. A expansão da “comunidade de formadores de professores” teve efeitos positivos no que diz respeito à aproximação da investigação e do rigor científico. Por outro lado, acentuou uma tendência a valorizar os “cientistas da educação”, dos “especialistas pedagógicos” e seu conhecimento teórico ou metodológico em detrimento dos professores e do seu conhecimento prático. É preciso concretizar uma maior presença da profissão na formação.

Faz-se necessário, logo nos primeiros anos de exercício docente, organizá-los para que sejam parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o

¹⁰ Yves Chevallard (1985).

¹¹ Philippe Perrenoud (1998).

mestrado. “É fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência a lógica de acompanhamento, da formação-em-situação, da análise da prática e da integração na cultura profissional docente” (NÓVOA, 2009, p.15).

1.2.4.3 *Pessoa* – A formação de professores pode dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico.

Ao longo dos anos, é dito e repetido que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor; que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, encontra-se muito daquilo que ensinamos.

Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional, voltando nossa atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo a corpo diário a que os professores estão obrigados. Trata-se de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. É importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação contribui para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão (NÓVOA, 2009).

1.2.4.4 *Partilha* – A formação de professores precisa valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola.

A emergência do professor coletivo é uma das principais realidades do início do século XXI. Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Nóvoa (2009) chama a atenção para a necessidade de um *tecido profissional*

enriquecido,¹² a necessidade de integrar, na cultura docente, um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

Em primeiro lugar, a ideia da escola como um lugar de formação dos professores, como um espaço da análise partilhada das práticas, como rotina sistemática de acompanhamento, supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. Em segundo lugar, a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética, sendo importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional.

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É essa reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

1.2.4.5 Público – A formação de professores necessita estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

A escola é um espaço de inter-relações e de comunicação, no entanto, há uma ausência de voz dos professores nos debates públicos. É necessário aprender a comunicar-se com o público, a ter voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar-se fora da escola. Se, por um lado, a exposição pública tornará vulnerável professores e escolas, por outro, paradoxalmente, essa vulnerabilidade é condição essencial de sua evolução e de sua transformação.

A contemporaneidade exige a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*¹³, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe são confiadas. Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão é medida, em grande parte, pela sua visibilidade social.

Nóvoa (2009) finaliza afirmando que a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno das escolas, como também da sua intervenção do espaço público da Educação. E destaca ainda que se os programas de formação não incluírem essa

¹² Grifo do autor.

¹³ Grifo do autor.

nova realidade da profissão docente, os professores passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio de século XXI.

Penso que além de dialogar com os teóricos, no contexto desta pesquisa, há que trazê-los para – a partir da atual legislação, de acordo com seus pareceres, diretrizes e resoluções, todos amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – estabelecer algumas relações.

1.3 ESTABELECENDO RELAÇÕES

Segundo o Parecer CNE/CP 9/2001, p. 36,

conceber e organizar um curso de formação de professores implica: a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) torná-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

De acordo com o que rege esse documento, buscar a definição desse conjunto de competências é tarefa constante e permanente desde o início do século XXI até os dias atuais. Se pensarmos na profissionalização docente, cabe perguntar: Quais são as competências para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e provoque uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação?

Para responder essa questão, há que se considerar a especificidade dos contextos em que se educa, ter a capacidade de adequar-se a eles metodologicamente, enxergar o ensino como não tão técnico, mas como um ensino que possibilite um conhecimento em construção. É importante valorizar a docência como aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e do desenvolvimento da capacidade de interação de cada um com o restante do grupo do qual faz parte.

Nóvoa (2009), numa entrevista para o *Programa Salto para o Futuro*, ao ser questionado a respeito de que competências são necessárias para a prática do professor, destacou duas: a primeira é a competência de organização. Segundo ele, o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas também não é apenas uma pessoa que trabalha no interior de uma sala de aula. Ele é um organizador de aprendizagens; de aprendizagens via as novas realidades virtuais. Destaca ainda que o professor é organizador, desde o ponto de vista da escola, de uma estrutura mais ampla, da turma ou da sala de aula, numa dimensão organizacional das aprendizagens, do trabalho escolar. Essa organização é mais do que

simplesmente o trabalho pedagógico¹⁴, é qualquer coisa que vai além dessa dimensão, e essas competências de organização são absolutamente essenciais para um professor.

A segunda competência refere-se à compreensão do conhecimento. Não basta deter o conhecimento para saber transmiti-lo a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de reorganizá-lo, de reelaborá-lo e de transpô-lo para situações didáticas em sala de aula. Nóvoa (2009) acredita que a apropriação dos conhecimentos da escolaridade básica e o reconhecimento das especificidades do contexto podem vir a ser uma das garantias de êxito e sucesso da formação de professores. Para tanto, o desenvolvimento das competências sugere a necessidade de contemplar os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. A seleção dos conteúdos das áreas de ensino da Educação Básica deve orientar-se para ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade, e esses conteúdos devem ser tratados de modo articulado com didáticas específicas.

A Resolução CNE/CP 01/2002 reafirma no artigo 8º que “as competências, profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos [...]”

Já a Resolução CNE/CP 01/2006 no artigo 4º (2006, p. 02), no seu parágrafo único, determina que:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de educação, de projetos e experiências educativas não-escolares e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Imbernón (2009) refere que o contexto em que trabalha o Magistério tornou-se complexo e diversificado, completando:

Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...] e, é claro, que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (p. 14)

¹⁴ Refere-se àquelas ações envolvendo o trabalho escolar e o trabalho docente.

Fazer referência aos documentos acima citados e pensar numa formação profissional que transcenda o ensino, como mera atualização científica, didática e pedagógica, por si só, não garantem o sucesso na formação docente.

A preocupação com ações possíveis relacionadas à Educação, que possam resultar em melhorias e aprimoramentos, estão presentes no Plano de Desenvolvimento da Educação 2001/2010 (PDE)¹⁵, que enfatiza a formação de professores e a valorização dos profissionais da Educação. Reduzir desigualdades sociais e regionais traduz-se na equalização das oportunidades de acesso à Educação de qualidade.

Nesse documento, reafirma-se que a melhoria da qualidade da Educação Básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. Traz a concepção de Educação como uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa. Tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo, ou seja, de poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática.

O PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, como a distinção dada aos profissionais da Educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de Educação Básica (Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID).

A Emenda Constitucional nº 53 estabeleceu a obrigação de que a lei federal fixe o piso salarial nacional do magistério, resgatando compromisso histórico firmado no Palácio do Planalto, em 1994, entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e outros atores sociais. (PDE 2001/2010, p.16)

A UAB dialoga com os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) que visa:

¹⁵ “Este documento tem como objetivo convidar todos os educadores, das mais variadas visões, os professores, os alunos, a sociedade brasileira, em suma, para conhecer mais de perto os fundamentos do trabalho que vem sendo desenvolvido com relação aos avanços relativos à educação, visando ao seu aprimoramento cada vez maior” (2001/2010, p. 3).

Ampliar, a partir da colaboração da União dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a responsabilidade de adquirir qualificação mínima exigida pela LDBEN, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares (PDE, 2001/2010, p. 17).

O plano expressa, ainda, posicionamento em relação aos pilares de sustentação da valorização profissional: qualidade da formação inicial e continuada, jornada de trabalho adequada e concentrada em um único estabelecimento e salário condigno.

Dentre os objetivos traçados pelo PNE para o decênio (2001/2010), a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis e a valorização dos profissionais da Educação, previa a particular atenção para a formação inicial e continuada, em especial aos professores.

Ao interpretar as intenções e propostas, a partir dos objetivos a serem atingidos com esse Plano, fica a pergunta: Como dar conta de todos esses aspectos, se os cursos de formação estão tornando-se mais generalistas e menos especializados?

Nesse sentido, é importante refletir sobre a constante reestruturação dos decênios como um fator determinante na formação de professores, quando não se atingiu as metas anteriores. E, embora o Congresso Nacional já tenha aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011/2020, as discussões propostas nesta pesquisa, a partir do PNE 2001/2010, devem-se ao fato de a trajetória relatada estar inserida, mais especificamente, durante esse período.

Compreender o contexto da formação de professores poderá contribuir para essa base teórica¹⁶ e consistente; por isso, trabalhar com educação exige conhecimentos, saberes necessários para uma prática docente, a partir de um embasamento teórico. É necessário buscar uma formação voltada para um processo que provoque uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, motivação, metas comuns, normas claras, estendendo-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes. É o que Bolzan (2002) nomeia de conhecimento pedagógico compartilhado, que implica a reorganização contínua dos saberes pedagógicos teóricos e práticos e a organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, em que o novo é elaborado a partir do velho, mediante ajustes de um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação.

Os documentos legais citados, são respaldados pela contribuição de Jacques Delors et al. (1999) cuja proposta remete a relações sociais e interpessoais implantadas no âmbito

¹⁶ Base teórica de Sacristán (2000), Pérez Gómez (1998), Nóvoa (1992, 2002, 2011), Imbernón (2009) e Tardif (2011).

escolar através dos quatro pilares da Educação, em que estes poderão ser concebidos como mecanismos capazes de promover a igualdade e a cidadania.

1.4 PILARES DE SUSTENTAÇÃO

Estamos inseridos num meio onde o processo de globalização das relações econômicas, políticas e culturais e o amplo desenvolvimento científico e tecnológico para a humanidade é imprescindível. Com isso, poderíamos pensar que a Educação vem a ser uma das tantas estratégias eficazes para o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo.

Delors (1999) afirma que a Educação pode pensar sua organização em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *Aprender a conhecer ou Aprender a Aprender, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser.*

Aprender a conhecer ou aprender a aprender pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica; seu fundamento é o prazer de compreender, conhecer e descobrir. Ao contrário de outrora, não importa tanto, hoje, a quantidade de saberes, mas o desenvolvimento do desejo e das capacidades de aprender a aprender.

Aprender a fazer é aprender e colocar em prática seus conhecimentos. Em economias crescentemente tecnificadas – em que ocorre a “desmaterialização” do trabalho e cresce a importância dos serviços entre as atividades assalariadas, e em que o trabalho na economia informal é constante – deixa-se a noção relativamente simples de qualificação profissional. Passa-se para outra noção, mais ampla e sofisticada de competências, capaz de tornar as pessoas aptas a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Isso ocorre nas diversas experiências sociais e de trabalho que se apresentam ao longo de toda a vida.

Já *Aprender a viver juntos* significa respeitar as normas que regem as relações entre os seres que compõem uma coletividade, desenvolvendo a compreensão em relação ao outro e a percepção das interdependências, no sentido de realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos. Para isso, é fundamental promover a descoberta do outro, descobrindo-se a si mesmo, para sentir-se no lugar do outro e compreender as suas reações. Além disso, tende para objetivos comuns, trabalhando em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual cuja tônica seja a cooperação.

Por fim, *Aprender a ser*, em que a Educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade para que essa pessoa possa agir nas diferentes circunstâncias da vida. Esse pilar significa que a Educação tem, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, o discernimento, os sentimentos e a imaginação de que necessitam para desenvolverem seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino.

Aqui é importante citar Tardif (2011), numa costura com os pilares do conhecimento de Delors (1999), ao preocupar-se em trazer para a discussão da formação de professores os saberes que serviriam de base ao ofício de professor, os conhecimentos, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas.

1.5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: AS COMPETÊNCIAS DA UNIVERSIDADE

Na tentativa de ampliar essa discussão, cito um texto de Rasco (2009) cujo objetivo é analisar parte das competências da universidade.

O autor faz uma crítica às competências da universidade, trazendo aspectos importantes a serem abordados, a partir de uma série de documentos. Esses documentos¹⁷ objetivam ter elementos comuns no discurso da reforma universitária, como: convergência em graduação e pós-graduação; facilitação da mobilidade de estudantes e docentes; adoção da *European Credit Transfer System* (ECTS); processos para assegurar a qualidade das universidades; ênfase na aprendizagem ao longo da vida; e extensão e promoção mundial do sistema europeu de universidades.

O que chama a atenção é que o conceito de competência aparece nesses documentos de maneira lateral e secundária. O conceito de competência não é um conceito claramente delimitado.

¹⁷ Nos últimos dez anos, tem-se observado que está acontecendo uma mobilização nas questões relacionadas à Educação Superior; por exemplo, em 1998, os ministros de Educação da França, Reino Unido e Itália aprovaram a Declaração de Sorbonne para a arquitetura da Educação Superior Européia. Também em outubro de 1999, firmou-se a declaração de Bolonha com o propósito de esclarecer o EES (Educação Superior Europeia) até o ano de 2010. A essas duas declarações, segue o Comunicado de Praga de 2001, firmado por 33 estados europeus, e o comunicado de Berlim firmado em setembro de 2003.

Nas conclusões da reunião de Salamanca, em 2001, aparece em destaque que a empregabilidade, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, está melhor servida pelos valores inerentes à Educação de qualidade, com enfoques diversos em: perfil dos cursos, da flexibilidade dos programas com múltiplos pontos de entrada e saída; desenvolvimento de habilidades e competências transversais, tais como comunicação, linguagem, mobilização de conhecimentos, solução de problemas, trabalho em grupos e processos sociais. Assim, o conceito de competência aparece relacionado às questões referenciadas pelo EES (Educação Superior Europeia), como a comparação, a equiparação entre estudos e a importância da empregabilidade e o mercado de trabalho para orientar o conteúdo dos estudos.

Criam-se projetos distintos. O primeiro, denominado *Tuning*, centrado exclusivamente em competências que, na realidade, pretende algo mais ambicioso: oferecer às universidades europeias esquemas eficientes de aplicação ao programa de Bolonha. O segundo, o *DeSeCo-Definition and selection of competencias. Theoretical and conceptual foundations* – cujo objetivo é a construção de um amplo e compreensivo marco conceitual de referência para o desenvolvimento de competências baseadas no indivíduo, para uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida – visa avaliar essas competências internacionalmente e desenvolver e interpretar os indicadores internacionalmente comparáveis.

As competências representam uma combinação de atributos que descrevem o nível e o grau de suficiência com que uma pessoa é capaz de desenvolver. Nesse contexto, um conjunto de competências pode ser verificado e avaliado. Em ambas as propostas têm-se mencionado o mundo do trabalho e da economia, a qualidade do trabalhador e do trabalho, assim como suas habilidades.

Embora os dados referendados nessa etapa do trabalho retratem uma realidade Europeia em que o futuro da EES descansa no perfil profissional, aumentando a empregabilidade do alunado e cujos perfis estariam compostos por um conjunto de competências genéricas e específicas para cada ensino, visando uma estrutura uniforme em toda a Europa, esses aspectos também se fazem presentes nas discussões acerca da formação de professores no Brasil e no contexto desta pesquisa.

Quase dez anos depois do projeto *DeSeCo* (O.C.D.E, 2003), não há um avanço significativo no que se refere à realidade da Europa, como também no Brasil; parece ter havido uma substituição de termos. Segundo o quadro comparativo abaixo, o foco passa a ser

a aquisição de competências, (re) nomeando os Pilares da Educação descritos por Delors (1999):

Quadro 01¹⁸ – Pilares da Educação e/ou competências.

Delors (1999)	DeSeCo (2003)
Aprender a conhecer	Uso interativo de ferramentas
Aprender a fazer	
Aprender a viver juntos	Interagir em grupos heterogêneos
Aprender a ser	Atuar autonomamente

Rasco (2009) – e outros autores citados em seu artigo – faz algumas críticas ao documento analisado; uma delas refere-se ao por que da utilização do conceito de competências quando se poderiam utilizar outros termos mais heurísticos e com raízes menos polêmicas.

Ao citar esse documento escrito por Rasco, vão surgindo outros questionamentos: O que queremos dizer quando falamos em competência? Falamos de competências necessárias ao professor e, também, de competências a serem desenvolvidas, trabalhadas, estimuladas no aluno?

Alguns autores reconhecem que não há um acordo na definição desse conceito; por exemplo, para Perrenoud (1998), é a capacidade de mobilizar vários recursos cognitivos; para Hipkins (2006), as competências incluem habilidades, conhecimentos, atitudes e valores necessários para enfrentar as demandas da tarefa; para Zabala (2007), competência é a capacidade de enfrentar-se com êxito uma tarefa de um contexto determinado; Blanco (2007) defende a ideia de competência profissional e de que toda competência integra conhecimentos, destrezas ou habilidades e atitudes ou valores.

Curiosamente, esse conceito desaparece quando se passa do plano conceitual ao plano operativo. Zabala, por exemplo, afirma que, funcionalmente, uma competência compõe-se de uma operação/ação mental sobre um objeto. Será que a universidade trabalha com competências?

¹⁸ Organizado pela autora.

A seguir, um quadro que compara ensino universitário tradicional com ensino universitário baseado em competências.

Quadro 02¹⁹ – Ensino universitário tradicional e Ensino universitário baseado em competências – Enfoque curricular

ENFOQUE CURRICULAR		
	Ensino tradicional	Baseado em competências
Fontes do currículo	Disciplinas científicas e acadêmicas	Disciplinas científicas e acadêmicas Práticas profissionais e o mundo do trabalho
Guia do desenvolvimento curricular	Conhecimentos que os docentes consideram que os alunos devem adquirir em cada matéria para um desempenho futuro, que não está claramente definido.	Competências identificadas em um processo que incorpora também a profissionais empregadores e outros agentes relevantes. Ações que os estudantes devem ser capazes de fazer ao término do período formativo, em termos de resultados de aprendizagem.

Enfim, formar um profissional competente depende de questões fundamentais como conhecimento prático, desenvolvimento de julgamento, qualidade de suas experiências e intuição, e não por modelos formais e – por que não dizer – por aquisição de listas de competências supostamente profissionais. Para os pesquisadores, formar profissionais competentes não é sinônimo de formá-los através de competências. A universidade não forma profissionais competentes, *isto é fruto do exercício de seu próprio trabalho.*²⁰

Acredito que a universidade, frente a essas discussões, precisa dar condições para que o aluno possa converter-se em um profissional responsável e competente. Seria uma alternativa formar para aprender a atualizar, conseqüentemente, poderiam ser oferecidos programas de formação continuada.

Os autores desse artigo, em Rasco (2009), não defendem a ideia de voltar ao passado, mas acreditam que as competências não podem marcar o caminho pelo qual temos que transitar. Necessita-se de imaginação, criatividade, aceitação do risco; necessita-se de novas pedagogias universitárias que realmente mostrem formas de descobrir, construir, ressignificar e dar sentido ao conhecimento, gerando espaços de aprendizagem valiosos. Essa ideia conclusiva vem corroborar o contexto desta pesquisa.

¹⁹ Organizado pela autora.

²⁰ Grifo da autora.

1.5.1 Formação Inicial

A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão.

(IMBERNÓN, 2009, p. 65)

A iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do aprender a ensinar compreendida como os primeiros anos de docência, denominando-se período de iniciação do ensino da prática. É um tempo de tensões e aprendizagens intensivas em contextos diversos. O que se espera das instituições responsáveis pela formação inicial de professores é que assumam programas que desenvolvam o conhecimento do professor referente à escola e ao sistema educativo; que proporcionem o desenvolvimento da habilidade de compreensão do professor principiante em relação à complexidade das situações de ensino, sugerindo alternativas para seu enfrentamento, ajudando-o a aplicar o conhecimento que já possui ou que pode obter por si próprio. (GARCÍA, 1992)

Pérez Gómez (1992) afirma que fornecer as bases para permitir a construção de um conhecimento pedagógico especializado, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, é o que se espera, no mínimo, da formação inicial dos docentes. Uma formação que vise prepará-los para um ofício que exige continuidade de estudos durante toda a vida profissional. Trata-se de apreender os fundamentos de uma profissão, o que implica saber *o porquê* de realizarem-se determinadas ações e *por que* será necessário fazê-lo ou não de outro modo, criando estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão, visando construir um perfil rigoroso e investigativo desse profissional em formação.

Sob esse aspecto Tardif (2005) considera que o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho, por isso precisa ser concebido e valorizado como profissão. Segundo o autor, a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com indivíduos capazes de iniciativa e dotadas com certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

É primordial pensar numa formação que contemple uma nova ordem de saberes, específicos e bem delimitados, ligados ao trabalho do educador – o que, raramente, acontece; faltam especificidades, e “a divisão do trabalho escolar não se fundamenta logicamente numa divisão de trabalho como fenômeno social, tendência global que leva progressivamente grupos de indivíduos a distinguirem-se no plano do saber” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 91).

Esse autor, Tardif, discute possibilidades de formação de professores a partir dos saberes, afirmando “Parece banal, mas um professor²¹ é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2011, p. 31). Essa afirmação diz respeito ao valor cultural, social e epistemológico dos saberes que reside na capacidade de renovação constante. A formação, com base nos saberes estabelecidos, não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Entretanto, o autor acredita que a relação dos docentes com os saberes não se reduz à função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Refere-se a uma prática que integra diferentes saberes, com os quais os professores mantêm diferentes relações.

Nos últimos dez anos, houve a necessidade de repensar a formação inicial dos professores, levando em conta seus saberes e as realidades específicas de seu trabalho. Essa é a ideia base que expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades referentes ao ensino e aos saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

1.5.2 Extratos da legislação

Há quinze anos, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no art. 87, parágrafo 4º, foi instituído que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Esse dispositivo, juntamente com os encaminhamentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), mediante pareceres e resoluções, recolocara novas discussões sobre Educação e formação de professores na perspectiva de provocar uma revisão dos modelos de formação docente.

²¹ Entenda-se: um professor ou uma professora.

A LDBEN dedicou um capítulo especificamente à formação dos profissionais da Educação, com destaque para os professores. Esse capítulo inicia-se com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61.: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Além do que, a proposta do PNE 2001/2010 prevê legalmente, e recomendam as leis citadas, a importância da valorização dos profissionais da Educação, com novos desafios para essa formação:

a melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que permita a constante elevação do nível de vida constituem um compromisso da nação. Esse compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional (p.77).

Então, aprendizagens significativas²², que remetem continuamente à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da Educação Básica. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação continuada de professores.

A tentativa de delimitar o conjunto de papéis e funções a ser desempenhado pelo professor tem se manifestado pela distância das expectativas sociais e pessoais em relação ao fazer docente. É essencial haver uma relação direta com a aprendizagem significativa do professor no que diz respeito ao desenvolvimento de um processo educativo que promova a aprendizagem significativa dos educandos.

Dessa maneira, a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar

²² “A aprendizagem significativa, seja por recepção, seja por descoberta, se opõe a aprendizado mecânico, repetitivo e memorístico. [...] A essência da aprendizagem significativa está em que as ideias expressas simbolicamente se relacionam de maneira não arbitrária, mas substancial com o que o aluno sabe. O material que aprende é potencialmente significativo para ele” (AUSEBEL apud SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 37).

espaços de participação, reflexão e formação, para que os professores aprendam e adaptem-se, no sentido de poderem conviver com a mudança e com a incerteza. Assim, os docentes terão a possibilidade de desenvolver capacidades de aprendizagem referentes à convivência, cultura contextual, relação e interação de cada pessoa com os demais do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a Educação.

Ao concordar com as ideias de Imbernón (2009), reafirmo a ideia de que o educador não deve ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas que poderá desenvolver capacidades visando converter-se em um profissional que desperte para o desejo de participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir *de e em* seu próprio contexto, processo dinâmico e flexível.

Tudo isso implica considerar o profissional de Educação como um agente cultural, social, curricular e dinâmico que deve assumir decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

É importante perceber o docente como profissional que precisa dominar uma série de capacidades e habilidades específicas que o fazem ser competente em determinado trabalho, e que, além disso, o ligam a um grupo profissional organizado e sujeito a controle. Por isso que falar sobre desenvolvimento profissional do professor é ir além do desenvolvimento pedagógico, do seu conhecimento e da compreensão de si mesmo e da sociedade em seu entorno; tudo, ao mesmo tempo, delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. É preciso pensar numa formação que considere todos esses aspectos.

A seguir, apresento, resumidamente, a perspectiva de formação de professores defendida por Tardif (2011) o qual, nos últimos vinte anos de pesquisas, mostra que os saberes dos professores baseiam-se, em boa parte, em suas experiências na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais. O autor afirma que, num primeiro momento,

reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é admitir, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, ocorrendo ela seja na universidade, nos institutos ou em qualquer outro âmbito. Essa formação inicial deve transformar-se lentamente, porém na direção certa, dando um espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus futuros colegas (TARDIF, 2011, p. 241).

Num segundo momento, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos da sua profissão, e dela são oriundos, então, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos.

Finaliza sua proposta, argumentando que precisamos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às suas crenças e expectativas sociais cognitivas e afetivas, através das quais conhecimentos e informações serão filtrados, para, só então, os futuros professores as receberem e processá-las.

As propostas do autor mantêm uma lógica profissional baseada nas práticas, a partir de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminá-los na ação. Nesse sentido, a reflexividade é destaque no contexto desta pesquisa.

Seria, então, a formação continuada o caminho a ser seguido para a apropriação de todos esses aspectos?

1.5.3 Formação Continuada

A formação continuada de docentes, no Brasil, passou por diversas etapas. Surgiu em meados de 1970, dando início a estudos para determinar as atitudes dos professores diante dos programas de formação continuada, isto é, para analisar a importância da participação docente nos processos de planejamento das atividades de formação.

Viveu-se um tempo de *modelo* individual de formação, em que os próprios professores é que se “planejavam” para organizar atividades que visassem facilitar algum aprendizado. Em 1980, alcança-se o auge da técnica na formação. Novas formas de trabalho são exigidas dos professores, surgem elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivo. Os cursos de formação continuada são, então, organizados em modalidades de treinamento e de práticas, época em que o paradigma da racionalidade técnica invade e contamina.

O enfoque da racionalidade técnica – que vê o professor como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros, mantendo, assim, uma relação linear entre conhecimento teórico e prático – foi o modelo que orientou, na área educacional, as práticas pedagógicas, seja nos cursos de formação de professores, seja nas escolas. Um tipo de relação

que não valorizava a prática do professor como espaço de reflexão e de construção de conhecimento.

Um dos autores que inicialmente estabeleceu uma forte crítica sobre o impacto desse enfoque foi Schön com a proposta de reflexão na ação, à qual o próprio autor denominou de epistemologia da prática.

A formação de professores é entendida fundamentalmente como um processo de socialização e indução profissional na prática cotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceitual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente à reprodução de vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica. (SCHÖN, 1992, p. 99)

É um período paradoxal, de crise de valores, que anuncia uma nova época e que, ao considerá-la a partir da perspectiva do momento, Imbernón (2010) aventura-se a dizer que foi um período em que o modelo hegemônico de educação e formação, marcou toda uma geração de professores, resultando nas contradições atuais entre o que fizeram e o que pensam na atualidade sobre o que deveriam ter feito.

Segundo o discurso da época, a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos de então, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social para, assim, adaptá-las às necessidades presentes e futuras a partir de uma racionalidade técnica e uniforme. É o que Pérez Gómez (1998) nomeia como uma proposta rígida para a formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas.

Apple (1990) compreende que os professores seguiam atalhos com o objetivo de economizar esforços, realizando apenas o essencial de suas tarefas, o que os levava a depender cada vez mais dos especialistas, esperando que estes lhes dissessem o que fazer. A qualidade cede lugar à quantidade. As competências coletivas cedem lugar às competências administrativas.

Assim esperava-se que, como resultado, ocorresse mudanças nas atitudes dos professores e que elas passassem para a sala de aula; objetivos não alcançados, como hoje podemos conferir.

Libâneo (1999, p.20) chamou atenção para o que nomeou como “formação com características de aligeiramento, isto é, a aproximação mais estreita entre exigências

formativas e produção, apologia da prática e da experiência, desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais.”

Aos poucos foram sendo introduzidos novos conceitos e novas ideias. Começa a ser difundida pela literatura pedagógica a *pesquisa-ação*, novo conceito de currículo, metodologia de projetos e reflexão na formação, delineando-se uma época de ascensão dos movimentos de renovação pedagógica.

Segundo Imbernón (2010), todo movimento dos anos de 1980 na Espanha e, posteriormente, também no Brasil, vai trazer como consequência a formação de professores concebida como a criação de espaços e recursos para construir aprendizagens, mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas, iniciando os processos de prática reflexiva.

Nesse contexto, são bem-vindas as considerações de Krahe (2009) que aborda distintas concepções epistemológica, que norteiam o pensamento educacional/curricular, utilizadas pela autora para uma de suas análises, com a finalidade de clarificar as relações e oposições entre a racionalidade técnica/racionalidade prática e a reflexão teórica/praxe estabelecidas ao examinar um grande número de currículos de licenciatura. Sua análise permite observar que esse primeiro modelo é ainda um padrão bastante comum, trazendo preocupação ao analisar as atuais propostas governamentais brasileiras de formação de quadros para o magistério.

Por um lado, nelas encontram-se revigorados e em implantação os cursos ou programas, chamados de “formação especial”, de curta duração, que oferecem formação pedagógica para profissionais que já alcançaram títulos universitários. Por outro lado, as propostas em discussão advindas do MEC, ao abrirem a possibilidade de formação de professores em cursos normais superiores, bem como nos institutos superiores de educação, e anunciarem diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica, tem uma nítida tendência a privilegiar a racionalidade técnica (KRAHE, 2009, p. 105).

De acordo com a autora, a racionalidade técnica de formação de professores enfatiza a qualificação através do domínio da especialidade, o que supõe aplicar com rigor os pressupostos advindos dos avanços do conhecimento científico de cada área específica de formação, acrescidos aos do conhecimento pedagógico.

As propostas referidas pela autora consolidam a ideia de que para ser um bom professor basta o sólido domínio de conteúdos da área de conhecimento específico a ser lecionado e, ainda, de que com essa “formação” pensa-se preencher a lacuna existente de profissionais habilitados para a docência em Educação Básica. Ao mesmo tempo, conflitam

diretamente com a perspectiva de formação de docentes que privilegie o modelo conhecido como o de racionalidade prática. Neste, segundo a autora, “o docente é entendido como um profissional autônomo, reflexivo, criativo e que toma decisões sobre seus *quefazeres* pedagógicos. A prática docente nesse modelo é entendida como práxis, isto é, como prática refletida” (2009, p. 105).

É a partir desse entendimento que esta pesquisa busca discutir as concepções de formação continuada, com destaque para a importância de uma formação dirigida a um sujeito que tem capacidade de processar informações, fazendo uma análise sobre elas a partir de uma reflexão crítica, visando à reorganização dos processos, inovando nos projetos de maneira colaborativa.

Nas últimas duas décadas, há uma busca por novas alternativas. Emerge das discussões a consciência da necessidade de abordar a formação continuada além do domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e, ao mesmo tempo, propõem-se novos modelos de relação e participação nas práticas de formação.

No momento, são importantes as concepções de Imbernón (2009, 2010) e Nóvoa (1992, 2002, 2011) sobre a formação continuada de professores.

1.5.4 Algumas Concepções

Dentre as concepções encontradas, Imbernón (2009, p.48) destaca cinco grandes linhas ou ideias de atuação nas quais a formação continuada deveria estar centrada:

- a) Reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
- b) Troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
- c) União da formação ao projeto de trabalho;
- d) Formação como estímulo crítico ante práticas profissionais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais, como a exclusão, a intolerância etc.; e

- e) Desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar a prática, possibilitando a passagem da experiência de inovação isolada para a inovação institucional.

Ao validar as premissas de Imbernón, a formação docente que tem como base, ou procura ter, uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, precisa orientá-la para um processo de reflexão que exige uma proposta crítica da intervenção educativa.

Imbernón destaca que é preciso propor uma metodologia formadora que parta de modalidades e estratégias de formação, fundamentada nos seguintes princípios:

Propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição (2010, p. 65).

O autor pressupõe, portanto, que é possível pensar numa formação permanente que se estenda ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, e que os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo deve ser questionado permanentemente.

Por sua vez, Nóvoa aborda a formação continuada como necessidade de pensar a formação a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente. Ele afirma:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (2002, p. 59)

Assim, a formação continuada contribuirá para estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação, segundo ele, implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nóvoa reforça que a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos, conhecimentos, mas também através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas

e da (re) construção permanente de uma identidade pessoal. É preciso conceber práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, isto é, que façam um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de Ensino Superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professores, para que contribuam para uma emancipação profissional, na consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Assim, os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação.

A formação continuada contribuirá também para capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema educativo, investindo-as na sua transformação qualitativa. É imprescindível conjugar a lógica da procura (definida pelos professores e pelas escolas), com a lógica da oferta (definida pelas instituições de formação), em que toda a formação encerra um projeto de ação e de transformação, valorizando as pessoas e os grupos envolvidos nesse processo de inovação (NÓVOA, 1992).

Ainda segundo Nóvoa (2002), falar de formação continuada de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participativa que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

A formação continuada poderá vir a ser concebida como um dos componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, mas durante dela. Por isso, falar de formação continuada de professores é falar de investimento educativo em projetos da escola, como um processo permanente integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Ao finalizar essas considerações, reafirmo a necessidade de combater-se o individualismo a partir de uma formação colaborativa, possibilitando, assim, o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão, visando ao desenvolvimento pessoal, no sentido de desenvolverem-se processos atitudinais colaborativos e relacionais, como parte do processo de formação profissional.

2 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FORMAÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, é ofertada em instituições públicas e privadas responsáveis pela Educação e Cuidado da criança, na faixa etária de zero a cinco anos, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

(Res. CME n. 015/2007)

Este capítulo traz algumas discussões contemporâneas sobre Infância e Educação. A seguir, traz uma breve contextualização sobre Educação Infantil e a formação de professores que atuam nesse nível de ensino, desde as reformas educacionais da década de 1990, quando da distribuição pelo Governo Federal dos Referenciais Curriculares Nacionais no ano de 1999, até os dias atuais, finalizando com algumas perspectivas da Educação Infantil na contemporaneidade.

2.1 RESSIGNIFICANDO CONCEITOS

Com o objetivo de discutir como emergem os discursos sobre infâncias nacionais e internacionais, juntamente com um conjunto de estudos atuais apresentados pela Revista Educação e Realidade/2010, estabeleço algumas relações pertinentes ao contexto desta pesquisa.

Quando o assunto é criança, logo nos vêm à mente os baldinhos de areia, pirulitos, banhos de mangueira, tintas, livros com histórias de personagens estranhos, como bruxas, madrastas e lobo mau. Lembramos-nos de castelos de areia, reis e rainhas, fadas e magos. Recordamos do poder da nossa imaginação, que conseguia transformar uma caixa de papelão numa nave espacial ou uma pedrinha num bichinho de estimação. Embalados pela canção já diziam Toquinho e Vinícius (1983): “Se um pinguinho de tinta cair num pedacinho azul do papel / Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu. / Vai voando, contornando a imensa curva norte e sul. / Vou com ela viajando o Havaí, Pequim ou Istambul [...]”.

Lembramos-nos de brinquedo, de brincadeira e de brincar. Brinquedo de montar, brincadeira de esconde-esconde, brincar de boneca, jogar bola e ouvir histórias. Ao mesmo tempo, vem-nos à mente um misto de sentimentos, uma mistura de nostalgia e tristeza, felicidade e preocupação, poder e impotência. Se, por um lado, relacionamos o conceito de infância com a primeira fase do desenvolvimento da criança, de recordações felizes e tempos

que não voltam mais, em que a criança é vista como um ser inocente que precisa de cuidados, por outro lado, lembramos-nos de abandono, de maus tratos, de abusos, de situações pouco confortantes que, na maioria das vezes, preferimos esquecer. Segundo Kramer:

Nesse momento, o sentimento de infância corresponde a duas atitudes contraditórias: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela paparicação dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto.(2003, p.18).

Como, então, considerar infância? Inicialmente, podemos analisá-la etimologicamente: do latim IN (não) FANCIA (capacidade da fala). Essa fase da infância, portanto, é caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados e considerados como manifestações irracionais. À infância contrapõe-se a vida adulta, pois os comportamentos considerados racionais ou providos da razão seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, identificando, assim, o adulto como o homem que pensa, raciocina e age, com capacidade para alterar o mundo que o cerca; tal capacidade não seria possível às crianças.

A partir desse conceito, precisamos atentar para a noção de risco que estaria associada à fragilidade das políticas públicas para a infância, que concebem esse período, como afirma Bujes (2010, p. 159), “o resgate do tempo de ouro da vida humana”.Necessitamos ir além dessa concepção, considerando, também, as práticas cotidianas segundo uma perspectiva pós-estruturalista, em que o poder e o governo²³ fazem-se presentes. O poder entendido aqui, segundo Foucault (1993), como aquele que é exercido em rede, concebido como uma união que resulta em uma maior autoridade. Não existe uma entidade que centraliza o poder.

O Poder é exercido tanto no nível macro quanto no micro e existe não só em altas classes, mas também em classes menores, como uma hierarquia existente em uma empresa ou fábrica. Já o governo é concebido como práticas múltiplas, como ação ou ato de governar. Larrosa convida à reflexão:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a

²³ “Formas de exercício do poder, com a finalidade de conduzir a conduta dos indivíduos [...] (é) num campo de novas realidades, de novas formas de agir sobre as condutas humanas que a noção de risco ganha sentido” (BUJES, 2010, p. 160).

presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (1998, p. 232).

A abordagem aqui pretendida procura entender, de maneira sucinta, de onde vem a ideia de uma infância de risco e as formas de poder que afetam a maneira como os indivíduos conduzem a si mesmos, para buscar uma compreensão sobre a importância da Educação Infantil e a formação do professor que irá atuar nesse nível da Educação Básica.

Com a reestruturação do Poder Moderno, as práticas de governar passaram a ser concebidas como múltiplas, gerando mudanças profundas nos modos de vida, intensificando, assim, as estratégias de governamento. Segundo Bujes (2010, p. 163), “Ocorre a ampliação de estratégias para ordenar a vida nas cidades, as relações sociais, pois a existência da fome, falta de emprego, multiplicação de indigentes e vagabundos, possibilitou a admissão da necessidade de governar de outra maneira.”

Criam-se novas formas para dar significado às experiências humanas, em que mais do que “inventar uma nova ordem, o que aconteceu foi o aparecimento de uma nova maneira de pensar a ordem, de pensar o que significa ordenar e como se deve dar a ordenação das coisas” (VEIGA-NETO, 2004 p. 71). Isso significa que a grande novidade não foi ordenar de outra maneira, mas pensar de outra maneira a ordenação. A esse esforço de ordenamento, surgem as ideias pedagógicas, em que a disciplina surge com o intuito de as crianças serem civilizadas. Ela concorre para um processo de individuação que distingue cada pessoa por suas marcas, suas medidas, seus sinais próprios. Então, a vida das crianças passa a ser alvo de interesse e preocupação por parte das instâncias do poder, a partir do momento que passa a ser conhecida, medida, descrita em detalhes.

O conceito de infância construído pela humanidade ocasionou uma padronização da criança, como se esta fosse um ser universal, sem características próprias de cada sociedade e de cada contexto histórico. Sua concepção foi sendo elaborada de maneira articulada a toda uma conjuntura, que esboçou a chamada época moderna, junto ao surgimento e à consolidação dos modos de produção capitalista.

A definição de infância tende a estabelecer-se de forma universal e hegemônica, por efeito da produção e disseminação de um discurso científico, de imagens e de políticas públicas e ações da sociedade civil. Assim, o modo como compreende-se a infância, hoje, nasce junto a um novo conceito de homem, caracterizado por Bujes (2002) como um “sujeito autônomo, empreendedor e competitivo”.

Logo, a visão sobre a infância, como um período específico pelo qual todos passam, é uma construção definida na atualidade. A questão de que todos os indivíduos nascem e serão crianças até um determinado período, independentemente, da condição vivida é inegável. No entanto, tal premissa nem sempre foi percebida dessa maneira. Por diversos períodos, questionou-se qual era o tempo da infância e quem era a criança. A ideia que se tem de infância foi sendo historicamente construído, e a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, mas como um adulto em miniatura.

Entendo que, a partir dessas concepções, a ideia de risco, presente tanto nos discursos do cotidiano quanto nas políticas para a infância, está associada a um tipo de racionalidade que orienta formas específicas de exercício de poder, isto é, de estratégias de governo que se endereçam ao campo infantil. Conforme Bujes (2010, p. 168), “Consolida-se o conceito de infância, como um período com características específicas, que é preciso proteger das vicissitudes do mundo adulto e, ao mesmo tempo, vigiar e cuidar. O século XVIII vai presenciar a instituição da escola obrigatória na maioria dos países europeus.”

2.2 INFÂNCIA x EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de infância de Bujes (2010) repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois direciona todo o atendimento à criança pequena. Dessa maneira, a Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a criança.

A Educação voltada para criança pequena só ganhou notoriedade quando esta passou a ser valorizada pela sociedade. Se não houvesse uma mudança de postura em relação à visão que se tinha deste ser, a Educação Infantil não teria mudado a sua forma de conduzir o trabalho docente e não teria surgido um novo perfil de educador para essa etapa de ensino. Não seria cobrado desse profissional especificidades no seu campo de atuação, e a criança permaneceria com um atendimento voltado apenas para questões físicas, ficando as dimensões cognitiva, emocional e social despercebidas. Foi-se o tempo em que se acreditava que a criança, para crescer e se desenvolver de maneira saudável, precisava somente de cuidados básicos, como saúde, higiene e alimentação. Há que se considerar esses avanços também como estratégias para o controle dos riscos associados à infância.

Assim, frequentar as instituições de Educação Infantil, ter acesso a elas é visto, nesta lógica, como um primeiro passo para a permanência no sistema escolar, para a possibilidade de uma progressão bem sucedida e para a garantia de um direito de igualdade presente nos dispositivos legais do país, constituindo uma estratégia de redução de riscos (BUJES, 2010, p. 170).

Ao tomar em consideração o acesso e a frequência nas instituições de Educação Infantil – conforme Bujes, também como uma estratégia de controle de riscos – as crianças devem ser cuidadas e educadas, o que implica serem auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas, serem atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas, além de terem uma atenção especial de um adulto em momentos peculiares de sua vida. É dessa maneira que entendo a criança, como parte integrante da sociedade, estabelecendo relações sociais, interagindo com seus pares e demais membros de seu contexto sociocultural, com um modo de pensar próprio.

Importa aqui refletir, entre outros aspectos, sobre a concepção de infância que perpassa as propostas de políticas de Educação para a infância. Resgato a ideia tradicional, oficial e hegemônica de infância que, modificando-se ao longo dos anos, vem definindo novas práticas educativas. Assim, a infância é entendida não só como um tempo cronológico, mas como um tempo de sentido, de acontecimento e de experiências particularizadas em relação a esses tempos e contextos. De acordo com Dornelles (2005), “vive-se atualmente uma crise da infância, que resulta em novos modos de se ver e se tratar as práticas diárias com as crianças”.

Pelas ações políticas expressas, por exemplo, em documentos e produções oficiais, parece que se busca efetivar a passagem de uma educação da infância pautada na filantropia rumo a uma educação “cidadã”. Por certo, adiantar essa reflexão nos levará a um ponto em comum: a intencionalidade pedagógica e a qualificação da relação entre o “cuidar” e o “educar” proposta pelo nosso modelo de sociedade.

Assim, as instituições de Educação Infantil, nas sociedades atuais, passam a ser consideradas como uma realidade inevitável. Por isso, elas, provavelmente, serão concebidas em função do que já se conhece acerca do desenvolvimento na infância, respondendo, acima de tudo, às reais necessidades da população que atende. Alguns estudiosos, como Veen e Vakking (2009), chamam essa geração de crianças de *homo zappiens*, ou seja, crianças que demandam novas abordagens e métodos de ensino para que se consiga mantê-las atentas e motivadas na escola.

É necessário que sejam oferecidas às crianças condições para usufruírem plenamente de suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura. Precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a brincarem,

a movimentarem-se em diferentes espaços, a expressarem sentimentos e pensamentos, a desenvolverem a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, respeitando seus direitos de acesso a uma educação de qualidade. Uma educação que privilegie informação, conhecimento, dedicação, responsabilidade e seriedade é poder garantir o melhor, além de nossas possibilidades, oferecendo momentos em que as crianças possam criar, descobrir, construir, desafiar-se, exercendo seu direito de crescer e desenvolver-se de maneira saudável e feliz; e, acima de tudo, com segurança, para que possam desenvolver sua autonomia e construir sua identidade.

É preciso lidar com toda essa complexidade ao perceber esse ser como o sujeito/criança no objeto de sua ação. Trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo, a infância como “tempo de direitos”.

O momento exige dos educadores consciência sobre a necessidade de uma prática que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa, inevitável enquanto processo de constituição de novos sujeitos na cultura, mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura. A ideia de Bujes de que “é impossível pensarmos em infância como um espaço externo às relações de poder” (2010, p. 172) corrobora essas concepções.

Assim, os atos de ver e ouvir a criança são fundamentais em qualquer intencionalidade que realmente deseje estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando leva em consideração o princípio da infância: a transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana.

A seguir, uma breve contextualização das reformas educacionais da década de 1990 nas quais o assunto formação de professores para a Educação Infantil ganha a merecida atenção.

2.3 REFORMAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores de Educação Infantil é um tema que começou a intensificar-se nas políticas educacionais e nos debates acadêmicos nacionais da área a partir de meados da década de 1990, sobretudo com os desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

Nesse período, as reformas foram conduzidas sob forte influência dos organismos multilaterais que veiculavam os princípios neoliberais²⁴ na definição das políticas educacionais, incluindo aquelas direcionadas à formação de professores. Esses princípios foram desencadeados por uma série de documentos que traziam diagnósticos, análises e propostas de uma Educação como salvadora do desenvolvimento social²⁵. Esses documentos passaram a orientar a definição das políticas educacionais, incluindo, diretamente, a formação dos professores.

Para Shiroma (apud ARCE, 2010, p.56), a preocupação da reforma educacional desencadeada na década de 1990 foi a de modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente. Em suas palavras:

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente o que vale dizer “mais adequado”, apto e coopto. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em *expert* iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente.

As políticas para a área da Educação Infantil, que estão incluídas no quadro das reformas da década de 1990, influenciam diretamente na formação daqueles que atuam nas creches e pré-escolas. Essas políticas vinham, segundo Rosemberg (2000), nas décadas de 1970 e 1980, sob influência da UNESCO e UNICEF.

Na década de 1990, entrou em cena o Banco Mundial – com a expectativa de implantar um atendimento de massa e retomando, praticamente sem alteração, modelos de atendimento “não formal”, apoiados em investimento público reduzido e custeados (direta ou indiretamente) pela comunidade – como haviam promulgado a UNESCO e a UNICEF em décadas anteriores.

Foi nesse contexto da reforma educacional que o debate sobre a formação das professoras de Educação Infantil integrou a esfera nacional.

²⁴ Os princípios neoliberais retomam as teses clássicas do liberalismo, trazendo a ideia de “menos Estado e mais mercado”, defendendo a liberdade de escolhas individuais e contrariando a interferência do Estado, sobretudo nas políticas públicas e sociais que visam a minimizar as desigualdades sociais causadas na divisão social do trabalho decorrente do modo de produção capitalista e da acumulação do capital. Sobre neoliberalismo consultar Perzeworski (1993) e Gentili (1995).

²⁵ Para conhecer as propostas de alguns documentos, consultar Shiroma, E.; Evangelista, O. ; Moraes, M. C. (2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, (Res. CNE/CP 01/06) em seu inciso 2º, afirmam que o curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

- I – o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II – a aplicação, ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Também estabelecem em seu artigo 3º que:

o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será propiciada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência.

As tendências que vêm se consolidando na formação de professores trazem alguns destaques, em especial, a secundarização do conhecimento, a predominância da epistemologia da prática, o desenvolvimento de competências (ARCE, 2000, 2001; CAMPOS, R., 2002; DUARTE, 2001, 2003; FACCI, 2004; LIBÂNEO & PIMENTA, 1999; MORAES, 2001, 2003, 2004a, 2004b; SHIROMA, E; EVANGELISTA, O., 2003a, 2003b, 2004; TORRIGLIA, 2004). Trata-se da perspectiva pragmática – cujo foco é a racionalidade instrumental – a qual faz parte do conjunto de medidas adotadas nas esferas políticas educacionais nacionais nas últimas décadas, que se insere nas reformas educacionais vivenciadas na América Latina, como também na Europa, e que está em sintonia com a implementação de uma política educacional de caráter global influenciada pelos organismos multilaterais (ARCE, 2010).

Essas circunstâncias colocam fortes desafios à questão das condições e possibilidades de formação das professoras de Educação Infantil. Pergunta-se: Que compreensão de conhecimento sustenta as concepções da formação desses profissionais na produção científica da área, uma vez que as exigências desse trabalho docente demandam qualificação, leitura crítica e capacidade intelectual, considerando a complexidade da educação das crianças, à qual se acrescenta a carga social da desigualdade?

Ao analisar alguns artigos e muitas das produções científicas da ANPED/GT de 0 a 6 anos, nota-se uma forte valorização da formação prático-reflexiva, envolvendo os saberes das professoras, as trocas de experiências, as suas histórias de vida que seguem a premissa da importância da ação ativa da professora nesse processo. Nesse sentido, o conhecimento que

essas professoras constroem fora da escola é valorizado, e também são proporcionadas condições para que elas construam seu próprio conhecimento no processo de formação.

Outra questão a ser enfocada é a de que a profissionalização no campo da Educação Infantil não se dá apenas em função da formação inicial, mas também a partir da atuação direta na área, da experiência acumulada, da aprendizagem cotidiana, das interações com os diferentes profissionais e familiares envolvidos. Trata-se de delinear um modelo de profissional que toma sua própria prática pedagógica como objeto permanente de reflexão.

2.4 UMA FORMAÇÃO FORTALECIDA PELA PRÁTICA REFLEXIVA

O domínio da prática reflexiva como forma de “regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular a partir do seu interior” e a “investigação da prática pedagógica para descrever e explicar, para produzir saberes de caráter geral, duráveis, integráveis a teorias” (PERRENOUD, 1999, p.15) são exigências para atender ao novo perfil profissional.

KHISHIMOTO

A afirmação acima, de Khishimoto (2002, p. 111), destaca a importância da investigação da prática pedagógica articulada ao processo de formação, considerando que o novo perfil profissional do professor de Educação Infantil requer essa aproximação.

É notória a necessidade de se pensar no desenvolvimento de competências, associado aos “saberes advindos da prática”, em detrimento dos exclusivos conhecimentos teóricos, que ganham a tarefa central da formação e que se traduzem na lógica do imprevisto.

O início deste trabalho já atentava para as discussões referentes às competências exigidas do professor para uma prática significativa. Ao falar da formação de professores para Educação Infantil, reafirmo que o desenvolvimento de competências é limitador e, por vezes contraditório, na medida em que compreende a educação circunscrita à preparação das professoras para a produção social, ou seja, insuficiente por perder de vista a educação como preparação dessas profissionais para os desafios desarticulados de suas práticas. É primordial, sim, manter a investigação desses saberes, mas realizando-a de maneira articulada, objetivando a compreensão e implementação da sua prática, possibilitando, por meio desta, aumentar a sua compreensão frente às experiências educacionais e curriculares. É necessário também, considerar a pesquisa sistemática e intencional como forma de exame da própria prática pedagógica, com base para o seu desenvolvimento profissional.

Para a construção de um novo olhar sobre a formação, precisamos refletir sobre algumas questões: Quem são os sujeitos da formação? Que lugar o trabalho de educar crianças ocupa em suas vidas? De onde vêm? Quais são suas histórias e suas demandas? O que conhecem a respeito de como educar e cuidar de crianças pequenas?

Se considerada a ideia de que a formação de professores e sua atualização resumem-se em possuir habilidades e conhecimentos seguros cuja aplicabilidade emana de sua própria autoridade científica, em muitos casos essas habilidades e conhecimentos podem ser obscurecidos por argumentos presumidos, e talvez não se possa responder aos questionamentos apresentados. Aspecto que poderá não ocorrer se, do contrário, a formação for entendida como desenvolvimento profissional, concebida como fruto da reflexão sobre a ação, ajudada por uma tradição de pensamento que tenha sido capaz de dar sentido à realidade educativa (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Faz-se urgente entender que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige – além do conhecimento do *como fazer* – o conhecimento do *que fazer*, incluindo métodos e técnicas para a efetivação do trabalho do professor de Educação Infantil, que precisa tramar o educar e o cuidar para ensinar, e que, para isso, o domínio teórico-prático e a indissociabilidade conteúdo-forma são indispensáveis. Argumento a favor da ideia de pensar a formação de professores que se utilizam de suas pesquisas a partir de suas práticas e de seu saber-fazer, produzindo conhecimentos sobre seu próprio trabalho, o que o ajudará no desenvolvimento de seu potencial e sua capacidade para uma prática refletida. Nessa perspectiva,

a investigação-ação é, também, uma forma de compreender o ensino como um processo permanente de construção coletiva, podendo constituir-se em um meio pelo qual os professores podem reconstruir seu conhecimento profissional, produzindo discursos públicos articulados à prática, aos seus problemas e necessidades (ANDRÉ, 2001, p. 113).

Para que isso ocorra é imperativo propor uma formação de professores que os capacite a identificar e organizar seus propósitos de poder escolher suas estratégias pedagógicas, que compreenda suas experiências sociais, formando-os como profissionais reflexivos que consigam teorizar e produzir conhecimentos sobre suas práticas, considerando as condições em que se encontram.

Provavelmente, haverá resistência das instituições e dos professores universitários em aceitar esse conhecimento como cientificamente válido por não considerarem o professor como produtor de saberes e suas práticas como contexto de produção. Assim, é preciso

defender a articulação entre pesquisa e formação, valorizando as pesquisas feitas pelos próprios professores, o que implica incluí-las nos programas de formação inicial e continuada, como exercício contínuo para reconhecerem sua potencialidade, como forma de auxiliar os professores a participarem da produção do conhecimento educacional a partir dos debates sobre o rumo de sua práxis.

Frente à necessidade de (re) pensar os saberes do professor que irá atuar nesse nível da Educação Básica, surgem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 1998, tendo como função primeira contribuir com as políticas públicas e programas de Educação Infantil, a fim de subsidiar o trabalho educativo de todos os sujeitos²⁶ envolvidos na realização de seu trabalho diário junto às crianças pequenas.

2.5 OS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, RECORTES DA LEGISLAÇÃO E O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme esse Referencial, por muitos anos, o uso de creches e de programas pré-escolares – com estratégias para combater a pobreza e resolver problemas relacionados a possibilidades de sobrevivência de crianças – foi desculpa para um atendimento assistencialista e de baixa qualidade, com profissionais sem formação ou formação insuficiente, desconsiderando as questões de cidadania e os ideais de liberdade e igualdade.

Esse documento, por sua vez, foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

Nesse sentido, o documento propõe estratégias específicas e posturas do(a) professor(a) que promovam a efetiva interação entre as crianças de mesma idade, entre crianças de diferentes idades, entre crianças e adultos e, também, em situações que respeitem a privacidade e a escolha das crianças.

Ressalta-se a importância da interação da criança com seus pares, na perspectiva de produzir e compartilhar uma cultura da infância, constituída por ideias, valores, códigos próprios, formas específicas de compreensão da realidade que lhes permitam não apenas reproduzir o mundo adulto, mas (re)significá-lo e reinventá-lo.

²⁶ No documento acima referenciado, os sujeitos, a quem faço referência, são os “técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil”. (BRASIL, 1998, vol. 01, p. 13)

Isso pode possibilitar a circulação e troca de novos saberes, conhecimentos e procedimentos.(...) (FARIA 2007, p.35)

Na LDBEN/96, a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da Educação Básica. Assim, as instituições que se propõem a trabalhar com esse nível educacional são hoje consideradas instituições educativas de caráter coletivo que têm o papel social de cuidar de crianças de 0 até 6 anos e de educá-las de modo intencional.

Essa determinação continua mantida mesmo após a nova redação dada pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ao art. 32 da LDB, e passou a ter a seguinte redação: “o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

A LDBEN/96 determina que a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior; admitida como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a qual é oferecida em nível médio, na modalidade Normal (art. 62), conforme já descrito no capítulo I desta dissertação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB. Resolução CEB nº 3/98. *Diário Oficial*, Brasília, 5 ago. 1998. Seção 1, p. 21.)

os conhecimentos integrados a partir dos campos da psicologia, antropologia, psico e sócio linguística, história, filosofia, sociologia, comunicação, ética política e estética são muito superficialmente trabalhados nos curso Normais e de Pedagogia, o que ocasiona uma visão artificial sobre as formas de trabalho com as crianças.

Era preciso, então, pensar em como as normas poderiam ser articuladas com os processos já construídos nas instituições. E foram pensadas como caráter mandatório, isto é, para nortear as propostas curriculares, a fim de estabelecer paradigmas, para a própria concepção, referentes a cuidados e educação de qualidade para a Educação Infantil.

A resolução nº. 1, de 7 de abril de 1999, no seu artigo 2º:

“[...] essas diretrizes constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e orientará as instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (FARIA, 2007, p. 23).

Frente a essas discussões, o Conselho Nacional de Educação propõe a Resolução CEB nº. 2, de 19 de abril de 1999, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, a qual, no seu artigo 2º, afirma que deverão preparar professores capazes de:

II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática;

III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;

Em 2006, a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), apresentou o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Vol. 1 e 2.

Esse documento trata as crianças da Educação Infantil como pertencentes à faixa etária de 0 até 5 anos de idade, em decorrência da promulgação recente de duas leis (Lei 1.114 de 16.05.2005 e Lei 11.274, de 06.02.2006) que incluem a criança de 6 anos no Ensino Fundamental, com orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Parecer nº 18 de 15.09.05) em relação a essa inclusão).

O objetivo era o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e, ainda, cumprir a meta do MEC que preconizava a construção coletiva de políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos, sendo amplamente divulgado e discutido, servindo efetivamente como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. Também visava definir parâmetros e indicadores de qualidade, a fim de estabelecer os requisitos necessários para uma Educação Infantil que realmente possibilitasse o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além de cumprir com a determinação legal do PNE, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e

como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade.” (BRASIL, 2001, cap. II, item 19 do tópico – Objetivos e Metas da Educação Infantil).

A partir do que regem as leis ao incluir a Educação Infantil no sistema de ensino, este sinaliza para a importância de promover a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes possibilidades de acesso à formação profissional continuada, reservando períodos em sua carga horária para estudos, planejamento e avaliação, aspectos esses, essenciais na sua ação de cuidar e educar, para ensinar. Essa parece ser uma condição *sine qua non* quando o assunto é formação de professores.

Nesse sentido, segundo a Resolução N^o. 05/2009 – que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil –, essa etapa da Educação é considerada de suma importância, na medida em que afirma a necessidade e importância de uma instituição educativa que promova o seu papel formativo, na perspectiva de estabelecer associação entre o cuidar e o educar, princípios indissociáveis. Afirmação pertinente, visto que, ao longo da história da Educação Infantil brasileira, ora vimos uma instituição assistencialista, ora assistimos uma instituição cuja função é preparar as crianças ao ingresso do Ensino Fundamental.

No seu artigo 6^o, a resolução considera que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem os seguintes princípios:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

No momento em que a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, integrando-se aos sistemas, através da LDBEN/96, foi necessário interrogar e pensar sua especificidade.

É válido ressaltar que as legislações não acontecem sem questionamentos e lutas, pelo contrário, são a própria materialização de boa parte das reivindicações dos movimentos sociais que defendem a Educação Infantil como modalidade organizada em instituições educativas sob os princípios do cuidar e educar na ação de ensinar.

Para demarcar sua “identidade”, seu lugar nas políticas públicas e na Educação Básica brasileira, e para retirar a creche da assistência social e a pré-escola da “preparação para o ensino fundamental”, foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância (BARBOSA, 2009, p. 68) .

Hoje, esses dois vocábulos, cuidar e educar, são tratados de forma indissociável. Entretanto, de onde vem a preocupação em manter esses dois termos unidos? O que significa cuidar e educar na Educação Infantil?

O termo cuidar ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Exige colocar em escuta as necessidades, os desejos e inquietações, supondo encorajar e conter ações no coletivo.

Por sua vez, o termo educar tem a conotação de orientar, ensinar, possibilitar que o outro se aproprie de conhecimentos e valores que favoreçam seu crescimento pessoal, a integração e a transformação do seu meio físico e social. O ato de educar nega propostas educacionais que optam por estabelecer currículos prontos e estereotipados.

É importante destacar que sempre, em qualquer situação e em qualquer nível de ensino, o ato de educar deve estar associado ao ato de cuidar, principalmente, quando estamos nos referindo a crianças pequenas. Quanto menor for a criança, maior deve ser a ênfase na integração desses dois aspectos.

A concepção de cuidado/educação adotada nos últimos anos na Educação Infantil apoia-se no reconhecimento de que, para a criança tornar-se cada vez mais sujeito humano, aprendendo e desenvolvendo-se, faz-se necessário que, no seu processo de formação, a pessoa que trabalha com ela atue nas duas direções (FARIA, 2007).

Em acordo com a autora, considero o ensino o eixo do trabalho docente nesse nível de educação, como em qualquer outro nível, ressaltando a importância da superação do histórico pragmatismo que predomina na educação das crianças de 0 a 6 anos. O cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito das crianças de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da sua profissão. Ou seja, o trabalho docente nas creches e pré-escolas tem ou deveria ter como eixo o ensino, além do cuidado e da educação.

Rever as metodologias inseridas nas propostas pedagógicas significa refletir a respeito das formas de desenvolver o trabalho de cuidar e educar as crianças no cotidiano para ensinar, bem como dos profissionais designados para essa tarefa. Precisam assumir a reflexão sobre a prática, possibilitando que ocorram momentos de interação da criança com seus pares, visando à circulação e troca de novos saberes, conhecimentos e procedimentos, enriquecendo o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas ou manuais.

A escolha dos instrumentos de trabalho e sua utilização poderão contribuir para os professores refletirem, analisarem, reverem e reorganizarem sua prática de cuidar e educar as crianças. É preciso considerar o planejamento como instrumento fundamental na previsão e organização do trabalho cotidiano do (a) professor (a) com as crianças, no que se refere aos objetivos, aspectos do currículo a serem contemplados, tempos, espaços e materiais, e às crianças e metodologias para o desenvolvimento das ações de cuidar e educar. No entanto, é importante que o “planejamento seja sempre flexível, para atender às situações imprevistas, bem como aos interesses e necessidades mais imediatas que surgem no cotidiano” (FARIA, 2007, p. 37).

Tecer uma rede na ação docente é um exercício constante, para que o cuidar e o educar resultem em espaços de ensinar e aprender, “[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998, v.1, p.24).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de ação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998 v:1, p.23).

Por isso, abordar a formação docente do profissional que atua na Educação Básica, no nível de ensino da Educação Infantil, faz-se necessário. Nesse sentido, conhecer a diferença entre creche e pré-escola é fundamental: esta última, além dos cuidados essenciais, tem, hoje, uma tarefa importante ao favorecer a construção da identidade e autonomia da criança e do seu conhecimento de mundo. É essencial considerar, ainda, a organização do ambiente educativo, pois este irá refletir as crenças e concepções que norteiam o trabalho na instituição de Educação Infantil.

A promoção dos direitos das crianças à Educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de Educação Infantil, enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas.

É preciso explicitar, na construção e elaboração de uma Proposta Pedagógica, a “Organização dos profissionais da Educação Infantil”, o que valoriza e dá significado para tratar-se do perfil do professor, bem como da habilitação, das atribuições, da seleção, das condições de trabalho dos profissionais que atuam na Educação Infantil, e de como esses elementos articulam-se, interferindo na qualidade das ações desenvolvidas.

Nessa explicitação, deve-se considerar que – embora já exista hoje uma definição legal sobre quem é o profissional que atua com crianças de 0 até 6 anos e qual a habilitação exigida para essa atuação (LDB 1996) – o seu perfil, suas atribuições e sua identidade ainda encontram-se em constituição. Assim, para a construção dessa identidade é fundamental que seus direitos sejam garantidos, com condições adequadas de trabalho que considerem sua valorização e formação continuada. Esses aspectos interferem de forma decisiva na prática cotidiana.

Ressalto que grande parte dos direitos e condições de trabalho dos profissionais não se restringe às discussões no espaço da Educação Infantil. Muitas das questões relacionadas à profissionalização e à valorização, como os planos de carreira, incluindo incentivos e piso salarial, entre outros, não se resolvem apenas na instituição. “As conquistas dos profissionais em relação a essas questões resultam da organização e da capacidade de organização da categoria, quer com o poder público, quer via sindical, quer pela articulação com os movimentos sociais dos trabalhadores em geral” (FARIA, 2007, p. 38).

O debate sobre o atendimento a crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas vem ganhando espaços sociais de reflexão, principalmente no que se refere à formação das pessoas responsáveis pelas crianças no cotidiano das escolas infantis. Esta investigação revela um pouco o que é vivido e pensado sobre a escola infantil em tempos de profundas mudanças na maneira de conceber a infância e o professor que desenvolve sua atividade com essa faixa etária.

Ao propor essas reflexões, penso que se faz necessário buscar novas perspectivas de ação diante de tantos desafios. Junqueira Filho (2005) direciona sua pesquisa para a análise da importância das múltiplas linguagens no trabalho com crianças de zero a seis anos, o que tem

lhe possibilitado vislumbrar recortes e significações desta fase de desenvolvimento, propondo a seleção e articulação de conteúdos em educação infantil a partir das linguagens geradoras. Perspectiva esta a ser reafirmada no decorrer desta dissertação.

São muitas as mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos últimos anos, o que exige grande dedicação do professor para manter-se atualizado sobre novas maneiras de fazer o que, muitas vezes, já realiza há anos. Isto é ser professor: buscar inovar a prática educativa, aliando anos de experiência com um ideal de qualidade almejado por todos que estão comprometidos com a Educação. O desejo é incitar a dúvida, que pode (ou não) levar os professores a questionarem suas práticas.

Refletir sobre as inserções da criança – no mundo contemporâneo, vivendo em uma cultura letrada, globalizada e informatizada – significa, ainda, pensar nas relações que, desde muito cedo, ela estabelece com os elementos constitutivos dessa cultura e nas exigências decorrentes dessa relação. É preciso, portanto, pensar numa definição desse profissional.

Arce (2009, p. 54) determina o professor de Educação Infantil como aquele “que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido”. Para que essa descrição efetive-se no trabalho desses profissionais, é necessário contrapor o predomínio da secundarização do conhecimento na formação docente e afirmar que, para ensinar crianças de 0 a 6 anos, os professores sejam ensinados.

Nóvoa (2009) descreve outras definições para o que ele denomina de “bom professor”, dando destaque à compreensão do conhecimento, à cultura profissional, ao tato pedagógico, ao trabalho em equipe e ao compromisso social²⁷.

Parto, portanto, da compreensão de que a discussão sobre a formação de professores necessita considerar as transformações sociais produzidas na e pela história. Tais transformações não são lineares, mas decorrentes de leis objetivas que estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais. Nesse contexto, é preciso pensar numa formação continuada para o professor de Educação Infantil.

²⁷ Para saber mais sobre concepções de um “bom professor” consultar (NÓVOA, 2009, p. 11, 12).

2.6 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação em torno de conteúdos acadêmicos.

NÓVOA (apud Terciotti; Schnetzler, 2002, p. 4)

De acordo com Nóvoa, a prioridade da prática na formação docente é buscar uma reconstrução constante da identidade pessoal e profissional dos docentes em um coletivo social, articulada com a reflexão teórica, levando o professor a agir e refletir sobre a sua prática, com vistas a responder aos conflitos que emergem no seu contexto, (re)construindo no *aprender-fazendo*. Pois como afirma Gómez (2004, p. 9), as práticas dos professores “não se relacionam com o que eles sabem, com suas competências profissionais, mas com o que eles são, com o valor e o sentido que conferem à sua prática, com sua autoconsciência profissional”.

A formação continuada nessa perspectiva – a necessidade de mudança também por parte dos formadores – precisa dar prioridade à prática do educador infantil para iluminá-la com teorias, as quais só têm significado a partir das próprias situações vivenciadas na prática. (AZEVEDO; SHNETZLER, 2001, p. 15).

Enquanto formadores de professores há uma grande responsabilidade em ajudá-los a desenvolver essa capacidade de pensar autônoma e sistematicamente.

Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional. Queremos também que a escola se questione a si própria, como motor do seu desenvolvimento institucional. Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas (ALARCÃO, 2010, p. 50).

Alarcão (2010) alerta, também, para o contexto da escola, como possibilitadora de espaços de reflexão, em que o professor não pode agir isoladamente, pois é nesse lugar, no seu local de atuação, que ele constrói sua profissionalidade docente. A autora chama essa escola de reflexiva, definindo-a como uma instituição em permanente construção, em desenvolvimento, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem. Entendo, então, que o professor necessita desses espaços de atuação para pensar sua ação, fazer sua formação.

Assim, a valorização dos saberes dos professores, constituídos na prática pedagógica, é considerada central no processo de formação inicial e, muito mais, na formação continuada; ou seja, as construções pessoais de cada indivíduo envolvido nesse processo tornam-se essenciais, caracterizando diferentes perspectivas, diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno, uma permanente construção que relativiza a acumulação do conhecimento historicamente produzido.

Arelada a essa formação prático-reflexiva, há uma formação pautada nos saberes, em que autores como Kramer (2002, 2005a, 2005b); Kramer et al. (2005); Micarello (2003, 2005) compreendem a centralidade desse processo formativo na produção da história e da cultura das próprias professoras, ouvindo as suas vozes, histórias, experiências, caracterizando a linguagem como central na formação dos professores de Educação Infantil. Nessa perspectiva, compreender a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças é fundamental para o trabalho docente. É preciso saber como a criança se apropria dos conhecimentos, como ela explora o mundo.

No entanto, cada criança e cada adulto é um ser social; ou seja, cada local define, no seu contexto particular, o que é bom ou adequado para a educação de crianças pequenas, e isso já é suficiente. É a construção de significados, na qual a aprendizagem é um processo de (re)construção e de relacionamento com os outros, extraído disso o significado de mundo.

Aqui cabe citar Micarello (2003) por considerar necessários os saberes docentes como subsídios para as ações dos professores e, ainda, que esses saberes profissionais são construídos pelos próprios professores. Nessa mesma perspectiva, Kramer (2002, p. 129) destaca como eixo norteador na formação docente “a articulação da prática com a reflexão crítica, tendo como elemento central a linguagem, um processo que, além de possibilitar a reflexão e a interação, o transforma em espaço de *pluralidade de vozes e conquista da palavra*.” Nesse sentido, afirma que o discurso sempre tem um significado e uma direção, valores e forças ideológicas, e que a comunicação de significados envolve a comunidade, pois sempre nos dirigimos ao outro que, como interlocutor, atribui significados, participa.

Ao apontar para espaços formativos de reflexão sobre a prática, o diálogo assume um papel relevante, não somente descritivo, mas também explicativo e crítico, permitindo a todos sujeitos envolvidos nesse contexto agir e falar com mais propriedade.

Ao reforçar essas considerações referentes à formação continuada do professor de Educação Infantil, o que se personifica, no cotidiano escolar, é o centramento no “eu” do

professor e na sua construção de saberes, quando da ausência de uma identidade profissional ainda em construção.

Nessa direção, enfatiza-se a necessidade de os professores de Educação Infantil, no exercício de sua função, irem para além do cotidiano em si; para a efetivação desse processo, é necessária uma sólida formação teórica que lhes forneça a base para a compreensão do processo e dos deslocamentos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança. (ARCE, 2010).

Atualmente, posso afirmar, de acordo com vivências cotidianas, que o profissional atuante nesse nível de ensino demonstra, muitas vezes, conhecimento superficial sobre a fase de desenvolvimento de seu aluno, e constrói planejamentos com base em práticas repetitivas, não sabendo aperfeiçoar o tempo de suas rotinas, deixando a criança a mercê do seu destino e vontade, o que acaba por desmotivá-la a querer aprender e, o professor, a querer ensinar; aspecto esse, reforçado por Freire (2011, p. 25) quando anuncia “não há docência sem discência [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”.

Ao conviver cotidianamente com essa realidade, percebo que, em geral, os professores, muitas vezes por falta de alternativas, assumem posturas adquiridas durante seu processo de escolarização, mesmo não concordando com elas, e a sua prática faz aflorar suas tradicionais concepções de ensino e aprendizagem. Esse, talvez, seja um dos motivos por que Tardif (2011) destaca, na formação de professores, o conhecimento e saberes, que vai além do saber-fazer, das competências e habilidades, que servirão de base no ambiente escolar.

Na mesma direção, Pérez Gómez (1997) afirma que a prática – como eixo da formação do professor – necessita permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no *conhecimento-na-ação*, próprio dessa atividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes que assentam tanto a *reflexão-na-ação* – que analisa o *conhecimento-na-ação* –, quanto a reflexão sobre a ação e sobre a *reflexão-na-ação*. Todas essas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem apenas da assimilação do conhecimento acadêmico, mas também da mobilização de outro tipo de conhecimento produzido no diálogo com a situação real.

Por sua vez, Nóvoa (2009) define a prática como eixo do currículo da formação do professor, com a intenção de provocar o desenvolvimento de capacidades e competências implícitas no conhecimento e na sua ação. Afirma ainda que a “formação de professores deve

assumir um forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo com referência o trabalho escolar” (p. 13).

A formação de professores, à qual o autor refere-se, traz como base a consciência da capacidade do pensamento e da reflexão como sendo característica humana. A formação continuada – que visa contribuir para a também formação de um professor reflexivo, levando-o a reconhecer seu potencial, ajudando-o a ter consciência da sua identidade profissional – precisa oportunizar ao professor situações de aprendizagem que o levem a reconhecer-se como professor reflexivo, isto é, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir da reflexão de sua prática.

Assim, o que no passado esperava-se de um profissional atuante nesse nível de ensino, não corresponde mais ao que se almeja na atualidade. Sob essa perspectiva, é necessário que esse profissional busque uma formação inicial sólida e consistente, acompanhada de adequada e permanente atualização, tendo acesso à formação continuada.

Quinze anos já se passaram desde a Lei 9.394/96 (LDBEN) e a exigência mínima de formação permanece na modalidade Normal. Contudo, muitos sistemas e estabelecimentos educacionais perpetuam a situação de ter muitos profissionais sem formação, leigos, ou com Ensino Médio, e poucos com curso de Pedagogia²⁸.

É imperioso refletir sobre o que estabelece a lei e a realidade na qual os profissionais da educação estão inseridos. Muito já foi feito no que tange à formação dos professores, mas os reflexos dessas ações parecem sofrer efeito “refratário”, isto é, as informações não são absorvidas e incorporadas, e nossos professores parecem estar ainda longe da concretização de uma prática reflexiva.

A Educação Infantil pode e deveria ser realizada na coletividade, na parceria, rompendo com a lógica que prevalece no Ensino Fundamental – do professor sozinho em sala de aula com sua turma. É preciso propor uma formação continuada em que o adulto deixe de ser o centro, para compartilhar com outros adultos e com as crianças. Quando se pensa em formação, necessariamente, pensa-se em investimento nas relações humanas e no trabalho coletivo. A busca da reflexividade no decorrer desse processo de formação poderá auxiliar de maneira qualitativa. Então, qual o profissional que queremos para atuar na Educação Infantil?

²⁸ De acordo com o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, a intenção é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados. Das 27 unidades da federação, 21 especificaram suas demandas de formação no plano estratégico, entre elas o Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> > Acesso em: 07/06/2011

2.7 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PERFIL EM CONSTRUÇÃO

Os professores da Educação Infantil estão vivendo um importante momento histórico relacionado à construção de sua identidade profissional, o que aponta para a necessidade de formação constante e de reflexão sobre a prática pedagógica nas escolas infantis como horizonte para essa caminhada.

Pergunto: seria, então, a formação continuada uma das tantas possibilidades de reflexão sobre a prática?

Se o professor tem boa formação inicial e é investigativo, acredito que ele não precisa dominar todos os conhecimentos que se fazem presentes no grupo de atuação, conseguindo fazer com que sua formação aconteça juntamente com as crianças, buscando momentos de pesquisa e reflexão junto aos seus parceiros. Sua preocupação fará com que entenda a importância de ser um organizador, mediador e elaborar materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento.

Arriscaria sugerir uma nova perspectiva, em que o papel do professor seria o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade, visando ao desenvolvimento de um projeto no grupo e/ou das necessidades e desejos individuais das crianças.

Barbosa (2009, p. 37) afirma que a docência exige “uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores”.

Ao falar de autoestima e identidade, esse professor não estará oferecendo apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é construído nas interações. O professor de Educação Infantil precisa ter sua especificidade clara, isto é, a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia e para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos, num movimento de alteridade, o qual é indispensável para estabelecer vínculos com as crianças.

As condições de trabalho do professor podem ser pensadas com o objetivo de garantir uma maior qualidade à sua tarefa educativa, dando destaque para os tempos e espaços de planejar, a hora-atividade de estudo e planejamento. Dessa forma, poderá ter acesso e

participação na elaboração da proposta pedagógica da escola e na autoria de seu planejamento e ação educacional.

Junto a essa luta, seria bem-vinda uma proposta de organização de plano de carreira e salários adequados às demandas desse nível, rompendo com a baixa valorização desses profissionais. Esse lugar de docente está em construção por nós que fazemos a Educação Infantil hoje, seja na prática ou teoricamente. Necessário, então, é considerar novas perspectivas para uma Educação Infantil na contemporaneidade.

2.8 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

Os estabelecimentos de Educação Infantil ocupam, na sociedade, importante lugar como produtores e divulgadores de uma cultura de defesa à infância, ou seja, possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades das infâncias²⁹ na sociedade contemporânea.

A Educação Infantil, em sua especificidade de primeira etapa da Educação Básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. São momentos de aprendizagens rápidas e intensas. Com o apoio da União e dos estados, os municípios vêm ampliando suas redes de Educação Infantil em defesa da universalização das vagas para aqueles que assim as desejam. Uma das características políticas importantes da Educação Infantil é a interlocução com outras áreas e serviços públicos, pois desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças. É imprescindível proporcionar e manter uma integração das políticas das secretarias de saúde, justiça, meio-ambiente e outras, em que todos esses setores envolvidos poderão ampliar suas expectativas visando um serviço de Educação Infantil de qualidade.

Na realidade, os estabelecimentos de Educação Infantil, para garantir seu funcionamento legal e receber financiamento, necessitam de uma série de atributos exigidos por instituições como secretarias de obras, de saúde, corpo de bombeiros etc. O cumprimento das designações apontadas por elas precisa ser articulado com o debate sobre o significado da educação das crianças pequenas em estabelecimentos educacionais e suas práticas, para que as ideias e as ações oriundas das diferentes secretarias possam colaborar para potencializar a Educação Infantil.

²⁹ “A infância somente existe em complementaridade ou em contraposição aos demais grupos etários que nossa sociedade produz isto é, as infâncias se definem em relação aos jovens e também aos adultos e idosos.” (BARBOSA apud BRASIL, 2009, p. 25).

Os responsáveis pela educação das crianças em espaços coletivos têm o compromisso de problematizar e viabilizar essa interlocução, para poder qualificar o atendimento pedagógico e, também, para contribuir na defesa dos direitos inalienáveis das crianças. Portanto, para além de ser a primeira etapa da Educação Básica, duas características definem a Educação Infantil ao longo de sua história: a necessidade imprescindível de articular a educação e o cuidado das crianças pequenas em diferentes setores, exigindo políticas públicas integradas; e a multiplicidade de configurações institucionais que oferecem alternativas educacionais adequadas às demandas das crianças e de suas famílias.

Ao ser afirmado que a escola de Educação Infantil permite criar e consolidar encontros e relações com pessoas diferentes, além de vivências relativas aos diversos saberes, as práticas educacionais exigem adultos envolvidos com o compromisso coletivo de oferecer atenção e assumir uma atitude de confiança. É preciso uma intencionalidade pedagógica, referenciada não apenas por valores pessoais e contingentes, mas também por interpretações coletivas dos princípios debatidos e estabelecidos na sociedade, através de suas legislações e teorias educacionais, apropriadas por programas de formação profissional, que criam uma identidade institucional.

A necessidade de proporcionar formação continuada a essa multiplicidade de profissionais em seus locais de atuação, objetivando a construção de consensos pedagógicos, ainda que provisórios, que explicitem a proposta pedagógica, amadurecendo as decisões e práticas pedagógicas de maneira reflexiva, resultando em novas ações que deem conta de suas necessidades imediatas é inegável.

Retomando as concepções de formação de professores sob o viés de seus saberes, de sua profissionalização, do formar-se na e pela prática, a partir da *reflexão-ação-reflexão*, é possível pensar a formação continuada de professores a partir do conteúdo Linguagem?

Ao pensar o professor a partir desse conteúdo, obrigamo-nos a repensar e ressignificar práticas. Na escola, olhamos apenas para o conteúdo e não para o sujeito, assim, o sentido de quem ensina pode ser igual ou diferente de quem aprende. Mas, o que tudo isso tem a ver com a formação de professores?

2.9 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES A PARTIR DAS LINGUAGENS GERADORAS

Os PCNs³⁰ consideram que:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo.

Nessa citação, sob o olhar das linguagens geradoras³¹, acrescentaria a esse conceito a linguagem como conteúdo, pois pensar na formação de professores, agregando novas possibilidades a partir das linguagens geradoras, é pensar que todos com quem atuamos precisam ser percebidos como conteúdo-linguagem.

É fundamental considerar a Educação como um espaço de troca, de cumplicidade, de construção, onde nossas ações são construídas, mediadas pela ação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de “aprender a aprender”, inter-relacionando o sujeito com o mundo. Como manter essa relação, sem carregar signos³² que perpetuam nossas concepções de ser humano, sociedade e Educação? O conteúdo está a serviço do professor e servirá a quem? É preciso pensar numa formação que considere esses aspectos.

De acordo com Junqueira Filho (2005), o primeiro momento e a primeira parte do planejamento, numa concepção de formação a partir das linguagens geradoras, são produzidos a partir de crenças e escolhas da professora³³ para seus alunos; e assegura, é de fundamental importância a professora valer-se de todos os recursos de sua formação para propor essas escolhas.

Penso que aí está nosso desafio: propor uma formação de professores a partir das linguagens geradoras, buscando articular todos esses aspectos que direta ou indiretamente permeiam nosso cotidiano como educadores e educandos. Há que estar atento para as produções e realizações, dos profissionais da educação, concebidas como objetos do conhecimento, que ao selecionar e articular os conteúdos programáticos, por meio das

³⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1997.

³¹ “Linguagens geradoras é, então, princípio, concepção, estratégia por meio da qual produzo este outro olhar sobre a seleção e articulação de conteúdos em educação infantil, que por sua vez, provoca a releitura e a ressignificação do conceito de linguagem, de conteúdo programático, do papel do professor e da concepção de criança de zero a seis anos” (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 12).

³² Segundo Pierce (1995, p.46) um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém.

³³ O autor supracitado utiliza o gênero feminino tanto para professor como para professora.

linguagens geradoras, envolverá diferentes conhecimentos transformados em ação pelo professor.

Assim, não se pode esquecer os sujeitos envolvidos nessa ação, constituída pelo professor ou professora, sujeitos que dizem respeito a conteúdos, linguagens que são significativas à professora, e pelas crianças, em que o primeiro e o segundo tipo de conteúdos entram simultaneamente em ação, identificados pelas interações e articulações.

Junqueira Filho (2005, p. 27), quanto à sua proposta das linguagens geradoras, argumenta: “é na relação entre sujeito e o mundo que se produz o sentido, aquilo que é significativo – a crença, a escolha, a preferência, a curiosidade –, e o seu reverso, ou seja, a falta de sentido – que insistem, portanto, passam a existir como significativos”.

Então, o desejo de “aprender a aprender” e de “ensinar e aprender”, indicam linguagens na ação do sujeito. O olhar curioso e indagador remetem-nos a uma postura investigativa na busca de novidades, informações, materiais, métodos e técnicas que tornem nossas práticas carregadas de sentido. Nossa concepção de linguagem é tão importante, quanto a postura que se tem em relação à Educação. A forma, as possibilidades, os caminhos a serem trilhados para uma prática mais efetiva e carregada de novos desafios podem ser construídos a partir do conteúdo Linguagem. Segundo Junqueira Filho (2005), utilizar-se da parte cheia do planejamento é uma estratégia do professor para conhecer o outro. É um signo do professor entendido como algo que representa alguma coisa para alguém.

Acredito que investir permanentemente na formação de professores poderá, de alguma modo, contribuir para a busca de novas alternativas além daquelas posturas adquiridas em seus processos de escolarização, trazendo a reflexão como facilitadora de mudanças – mesmo não concordando plenamente com elas – para que em suas práticas aflorem suas concepções de ensino e aprendizagem, carregadas de signos produzidos a partir dessas relações.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade.

MINAYO (2002, p. 17)

Tramar os conceitos presentes nesta pesquisa com a finalidade de tecer uma rede de significações, envolvendo a formação continuada do professor de Educação Infantil – vista aqui, como possibilidade ou não de sucesso – reporta-nos para os desafios da atualidade. Este capítulo tem como objetivo descrever os caminhos metodológicos percorridos para a coleta de dados. Inicialmente, traz a escolha da metodologia, depois descreve os sujeitos partícipes da pesquisa seguida de seu objetivo. Na sequência, relata como foi feita a definição e a construção do instrumento para a coleta de dados e finaliza com a entrevista em si. Para ilustrar os caminhos metodológicos, são utilizados autores como Yin (2010), Minayo (2002), Gil (2002) e André (2001), procurando tramar suas concepções em torno da metodologia empregada.

Entendo que o objetivo de uma pesquisa é descobrir respostas para problema(s), através do emprego de métodos e processos científicos. Tais métodos e processos foram desenvolvidos para aumentar a probabilidade de que as informações obtidas sejam significativas para as perguntas propostas. Embora não existam garantias de que qualquer pesquisa apresente, na realidade, informação precisa e não distorcida, com a aplicação dos métodos e processos de pesquisa científica tem-se mais probabilidade de acerto.

A razão que leva alguém a pesquisar pode originar-se de vários motivos. Um deles pode estar relacionado ao simples prazer de conhecer, visando à própria satisfação intelectual. Outro deles seria o desejo de conhecer mais com o objetivo de fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz.

Ir-se à procura de algo diferente, guiado pelo desejo de encontrar o novo, o inusitado, o sequer por nós suspeitado, o original porque é descoberta nossa, isso é pesquisar. Colocar a pesquisa sob o signo do desejo é colocá-lo sob o signo da carência e da falta, de uma necessidade não suprida, do imaginário como substituição e sublimação de um objeto por muitos possíveis, mediação que protela a plena posse, e onde se insere a astúcia industriosa, prudente e persistente à razão (MARQUES, 2001, p. 92).

No contexto deste trabalho, o desejo de pesquisar surgiu dos acontecimentos cotidianos, em que, como pesquisadora, não dispunha de informações suficientes para responder os muitos questionamentos sobre o assunto em questão: a formação continuada.

Ao dar início à pesquisa, fez-se necessário voltar para a realidade profissional e as dificuldades encontradas na formação dos professores, com os quais trabalho. Embora haja muito interesse e envolvimento por parte desses profissionais, a pouca informação e o pouco conhecimento desses sujeitos foram fatores determinantes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas condizentes com a realidade das escolas e, por consequência, a realidade dos alunos.

Como afirma Wells (2001, p. 180), “um conhecimento somente é conhecido de forma verdadeira quando é usado por indivíduos na solução de problemas específicos”. Admitir isso é valorizar a pesquisa que se organiza em torno de perguntas e problemas significativos, possibilitando oportunidades de reconstrução e de (re)significação do conhecimento.

Foi preciso, então, definir a utilização de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Para tanto, a metodologia empregada nesta pesquisa foi o Estudo de Caso Múltiplo, requerendo a observação de diversas variáveis de modo a analisá-las numa perspectiva qualitativa³⁴.

O objetivo central foi buscar analisar as implicações resultantes da participação efetiva nos programas de formação continuada de um grupo de professores³⁵, a fim de identificar quais fatores atendem às suas preocupações práticas. Penso que, ao identificar os aspectos que facilitam ou impedem a busca por formação continuada, será possível compreender sua influência para uma prática crítica e reflexiva.

Robert Yin (2010, p. 39) conceitua o Estudo de Caso como sendo “uma investigação empírica que instiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de via real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

Yin afirma que uma das chaves para se construir um Estudo de Caso Múltiplo bem sucedido é que este obedeça a uma lógica de replicação e não a da amostragem, que “exige o cômputo operacional do universo ou do grupo inteiro de respondentes em potencial e, por

³⁴ Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

³⁵ Professores que atuam no último nível da Educação Infantil, atendendo crianças de quatro e cinco anos.

consequente, o procedimento estatístico para se selecionar o subconjunto específico de respondentes que vão participar do levantamento” (2001, p. 70).

A busca por romper esses limites possibilita dar, através do Estudo de Caso Múltiplo, uma maior visibilidade ao conhecimento já existente, pois somente o conhecimento resultante da compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudanças na qualidade do ensino e da Educação. “O método é o que ensina a aprender. É uma viagem que não se inicia com o método, inicia-se com a busca do método.” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 29).

Em um Estudo de Caso, análises e reflexões estão presentes durante vários estágios da pesquisa, particularmente quando o levantamento das informações, dados e evidências em situações, os resultados parciais sugerem alterações e correções dos caminhos a percorrer. A investigação através desse método visa a apreender uma situação tecnicamente única, baseando-se em várias fontes de evidências e beneficiando-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas que visam conduzir a coleta e análise dos dados.

Considerando que para Estudos de Casos múltiplos a análise deve seguir um experimento cruzado. Cada caso foi selecionado de modo a prever resultados semelhantes ou, inversamente, produzir resultados contrastantes por razões previsíveis. A “lógica da replicação” pressupõe uma rica estrutura teórica. Yin ressalta: “a estrutura teórica torna-se mais tarde o instrumento para generalizar para casos novos” (2001, p. 69).

Nessas condições, existe possibilidade de construção de uma teoria (Grounded Theory) a partir dos resultados comuns aos casos analisados. Generaliza-se uma teoria para explicar e prever fenômenos assemelhados, e não variáveis conforme estudos amostrais.

Neste estudo, todos os aspectos destacados foram coletados através de um instrumento de pesquisa³⁶ que possibilitou avaliar e/ou descrever situações em que o elemento humano esteve sempre presente; nesse contexto, o professor de Educação Infantil que atua no último ano desse nível de ensino.

³⁶ Pesquisa com entrevista semiestruturada organizada pela autora.

3.1 A ESCOLHA DOS SUJEITOS

O cotidiano vivido nas escolas de Educação Infantil em que atuo como orientadora pedagógica, com uma carga horária semanal em média, de duas a três horas, impede que ações voltadas para a formação continuada efetivem-se. Assim, os espaços para essa formação são mínimos e insuficientes, e, esse fator, como outros tantos, acabam por dificultar que os professores exerçam seu direito a discussões e reflexões sobre e a partir de suas práticas, na busca de transformá-las e ressignificá-las para qualificá-las.

Inicialmente foram definidas quais escolas deveriam fazer parte dessa investigação. Deu-se início a uma busca por pessoas conhecidas e instituições que trabalhavam com Educação Infantil no município de Caxias do Sul, a fim de marcar uma entrevista com a direção para expor a intencionalidade da pesquisa e para saber do interesse em participar. Para tanto, foi considerada a minha atuação como orientadora pedagógica em pelo menos seis delas e, ainda, o quanto estas foram determinantes na escolha do tema desta pesquisa, a saber, a formação continuada.

Se, por um lado, o distanciamento das escolas sob minha orientação fez-se necessário, para que – no decorrer da coleta de dados – os entrevistados não fossem influenciados pela função exercida pela pesquisadora, correndo o risco de responderem para a orientadora e não para a pesquisadora; por outro lado, havia a necessidade de ouvi-las também sob essa perspectiva, pois já havia sido determinado o foco da pesquisa. Era preciso, então, definir uma postura diante dessa realidade. Uma postura de pesquisadora diante de um sujeito que necessita ser ouvido sobre sua prática pedagógica para que, a partir deste diálogo, perceba quais as influências que uma formação poderia ou não ter na sua ação educativa.

Após várias visitas, foram escolhidas quatro instituições de Educação Infantil. Dentre as quatro escolas, em apenas uma exerceu função de orientação pedagógica. A escolha das escolas, então, foi feita respeitando esses aspectos.

O passo seguinte foi escolher o perfil de professor a ser entrevistado. No contexto desta pesquisa, a escolha desse professor necessitava corresponder àquele que atuasse no último nível da Educação Infantil, que atendia crianças de 4 e 5 anos. Deveria, ainda, possuir a formação mínima exigida pela lei, o Magistério a nível médio.

Ao serem entrevistadas, forneceram dados relevantes – para a elaboração de uma análise mais rica em relação à formação continuada – sobre os fatores que influenciam ou não

de maneira qualitativa suas práticas pedagógicas. Trabalhar com cada uma das escolas escolhidas para o estudo permitiu um aprofundamento interessante sobre as questões relevantes para a pesquisa.

No entanto, a proposta desta investigação não se traduz em uma tarefa simples, tendo em vista que o assunto em questão está intrinsecamente ligado ao fazer docente, e que, por esse motivo, os professores nem sempre estão disponíveis (ou desejam estar) para as indagações ou questionamentos a respeito de seus saberes e de suas ações. Foi preciso explicitar os objetivos da pesquisa, considerando como ponto de partida o conhecimento já construído pelos participantes, valorizando-os como seres pensantes e construtores de suas práticas.

A escolha dos sujeitos que participariam desta pesquisa deveu-se ao fato de fazerem parte duma determinada realidade profissional, considerando seus novos desafios de ensinar para além do cuidar e educar na Educação Infantil, aspecto abordado com sua real importância no Capítulo 2 desta dissertação. Cada sujeito faz parte de um contexto de atuação descrito a seguir.

3.2 DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS E A NOVA LEGISLAÇÃO

A descrição dos contextos e dos sujeitos partícipes será feita de maneira breve, mantendo o anonimato e a integridade dos entrevistados, em que foram identificados da seguinte forma³⁷:

- Escola 1 – E1; Professor 1 – P1
- Escola 2 – E2; Professor 2 – P2
- Escola 3 – E3; Professor 3 – P3
- Escola 4 – E4; Professor 4 – P4

3.2.1 *Escola 1 – E1*: situa-se numa região central do município de Caxias do Sul, atendendo crianças a partir de quatro meses até cinco anos de idade. Tem vinte e oito anos de existência. No período da pesquisa, atendia cento e vinte cinco crianças distribuídas em turno integral e/ou meio-turno de acordo com sua faixa etária. Possui estrutura física muito ampla,

³⁷ Ver o termo de consentimento no Apêndice B.

oferecendo ambientes diferenciados de acordo com as atividades propostas. Sua clientela corresponde às classes sociais de nível A e B.

3.2.2 *Escola 2 – E2*: essa escola encontra-se num bairro mais afastado da região central da cidade, porém com ótima infraestrutura. Sua construção física é de pequeno porte, atendendo em torno de quarenta crianças, divididas de acordo com sua faixa etária. Iniciou suas atividades há cinco anos. Embora o espaço físico seja restrito, as atividades são planejadas e organizadas visando o atendimento às necessidades de suas crianças.

3.2.3 *Escola 3 – E3*: localizada num bairro tradicional do município, considerando que foi um dos primeiros bairros a construir uma estrutura autônoma a partir de todos os serviços essenciais necessários: como farmácia, supermercados, posto de saúde etc. A escola tem treze anos de existência. Sua estrutura física é de pequeno/médio porte atendendo uma clientela de oitenta crianças, filhos de trabalhadores da indústria e do comércio. Suas atividades são planejadas sob orientação da diretora em conjunto com o quadro docente.

3.2.4 *Escola 4 – E4*: situada no mesmo bairro da Escola 3, porém do lado oposto a esta. Foi fundada há quinze anos. Sua estrutura física é de grande porte, possibilitando o atendimento de aproximadamente cento e dez crianças, distribuídas de acordo com sua faixa etária. A clientela consiste em filhos de microempresários, professores, metalúrgicos e profissionais liberais.

Em 16 de maio de 2005, entra em vigor a Lei nº. 11.114 que determina a matrícula das crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório. Assim, impedindo que essa criança permaneça no âmbito da Educação Infantil, provoca a necessidade de mudanças nas práticas e propostas de trabalho para a Educação Infantil a qual, anteriormente a essa lei, estendia seu atendimento àquelas crianças que permaneciam nos espaços dessa etapa até um pouco antes de completar 7 anos, idade até então considerada obrigatória para o ingresso no Ensino Fundamental.

As lacunas na formação inicial dos professores que atuam nesse nível de ensino, já discutidas no contexto desta pesquisa, e a necessidade de repensar propostas pedagógicas que dessem conta dos novos desafios a esses profissionais – considerando a necessidade de finalizar uma etapa tão importante da vida escolar das crianças, agora com 4 e 5 anos –, desencadeou uma série de questionamentos e discussões acerca da necessidade de uma formação continuada que possibilitasse uma reflexão sobre a prática, na tentativa de auxiliar a manter e/ou a buscar a qualidade de suas práticas pedagógicas e, assim, contribuir nesse

repensar de propostas pedagógicas condizentes com as mudanças. Ali estava meu público-alvo, o sujeito principal da pesquisa, era preciso iniciar a investigação.

Para dar continuidade ao processo investigativo, foram estabelecidas relações significativas entre o pensar e o fazer para delinear a próxima etapa.

3.3 A ESCOLHA DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, foram consideradas as questões a serem estudadas, a coleta os dados relevantes e, por fim, a análise dos resultados.

Para conhecer as características determinantes do público-alvo, foi elaborada uma entrevista qualitativa, que, segundo (GASKELL, 2008, p. 65), “fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os autores sociais e sua situação.”

O autor afirma ainda que toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas, e que tanto entrevistado quanto entrevistador estão envolvidos de maneiras diferentes na produção de conhecimento.

Pensar em realizar a coleta de dados de forma que viesse ao encontro do método de pesquisa utilizado na investigação, o Estudo de Caso Múltiplo, significa pensar em entrevistas semiestruturadas. Estas foram elaboradas e aplicadas no segundo semestre de 2011.

Segundo Minayo (2002), a *entrevista semiestruturada* é uma técnica que orienta um diálogo com um determinado propósito, que se caracteriza como promotora da abertura e do aprofundamento em uma comunicação. Esse tipo de entrevista é estruturada, por um lado, com perguntas abertas (dando a possibilidade de o entrevistado expor suas opiniões sem uma condição pré-estabelecida), permitindo respostas livres e, portanto, não limitadas por meio de alternativas apresentadas; e, por outro lado, é organizada com perguntas fechadas (oferecendo opções de resposta, o que pode aumentar a segurança de que as respostas serão dadas num quadro de referência significativo para o objetivo da pesquisa).

May (2004) afirma que as entrevista são utilizadas para entender e avaliar indivíduos em particular e, para obter informações em geral. Como pesquisadora devo analisar minhas práticas de entrevista, assim como o que é dito e feito com os resultados das mesmas, com o propósito de melhorar meu entendimento sobre o mundo social. Os dados obtidos, qualitativamente, fornecem caminhos para ser analisado o modo como as pessoas percebem

relações e suas razões. Assim, por meio de entrevistas, procurei ter acesso à percepção dos sujeitos envolvidos sobre os aspectos relevantes desta pesquisa.

Dentre os estudos no eixo temático *formação de professores* desenvolvidos na linha de pesquisa “Universidade: teoria e prática” do Programa de Pós Graduação (PPG) em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), destaco a obra de Krahe (2009) *Reforma Curricular de Licenciatura*, em que a autora realiza um Estudo de Caso comparativo, entre cursos de licenciatura da UFRGS, da década de 1990, e os que estão sendo gestados no Brasil atualmente – utilizando, para tanto, a experiência chilena que descreve mudanças na racionalidade oculta nas novas propostas curriculares –, buscando responder à questão “Que professor queremos: um especialista de conhecimentos específicos, ou um licenciado que alie, em harmonia, estes conhecimentos específicos a sólidos saberes pedagógicos igualmente específicos?” (KRAHE, 2009 p. 19).

Krahe (2009) tinha como objetivo desvelar possibilidades de desenvolver uma formação equilibrada entre conhecimentos específicos das áreas e saberes pedagógicos; e acreditava que implantar inovações em Educação implicava em mudanças na mentalidade daqueles que estão envolvidos na tarefa de formar professores.

Os objetivos definidos pela autora corroboram os desta pesquisa, a qual está ancorada no pressuposto de que precisamos enxergar para além da prática didática da sala de aula. A *forma* de ensinar é, sem a menor dúvida, tão importante quanto *aquilo* que é ensinado.³⁸

Nesta pesquisa, a coleta de dados com os profissionais pesquisados iniciou-se com a aplicação das entrevistas elaboradas, através das quais se pode observar a consistência e variabilidade das respostas e identificar o que os entrevistados pensavam sobre o assunto em questão, levantando dados relevantes para atingir o objetivo proposto.

Foram priorizadas algumas características importantes referentes à postura do pesquisador frente ao objeto de estudo, como a ênfase no conhecimento sobre o assunto a ser pesquisado, a integridade intelectual, a atitude autocorretiva e a confiança na experiência, pois, embora a escolha dos envolvidos tenha sido feita de maneira aleatória, um dos participantes tinha contato frequente com a pesquisadora, por fazer parte do seu campo de atuação profissional.

Todos os respondentes estiveram abertos a participar das entrevistas, não havendo qualquer tipo de resistência à proposta da pesquisa. As entrevistas com as professoras

³⁸ Aspecto também já destacado no início desta dissertação.

ocorreram em horários previamente agendados. Cada uma delas foi gravada por aparelho digital, sendo ainda utilizado o meio impresso, para anotações fornecidas pelo entrevistado. A duração média foi de 45 (quarenta e cinco) minutos, realizadas em uma sala fechada com a presença apenas do pesquisador e do entrevistado.

A cada entrevista realizada, os dados coletados foram trazendo elementos significativos para a busca de respostas ao problema de pesquisa, a saber: quais fatores relacionados à formação continuada influenciam direta ou indiretamente na qualidade das práticas educativas? Entendendo-se qualidade aqui como um conceito não estático nem absoluto, sem a intencionalidade de um consenso, concebida como tendência, como uma trajetória, como um processo em construção contínua, que, acredito, possa, aos poucos e de maneira permanente, ser conquistada, construída, de maneira colaborativa e partilhada. Ao buscar formação continuada, o professor a busca por quê? Se não busca, por que não busca? Quais aspectos são priorizados ao fazer suas escolhas pelo tipo de formação? Como a formação continuada de professores pode contribuir ou não para sua prática educativa?

Todas as entrevistas partiram da identificação e formação do entrevistado. Essas informações foram muito importantes na medida em que mostravam a experiência pedagógica dos sujeitos, o tempo em que atuavam na função de professor, o tempo de atuação na Educação Infantil e a formação inicial e continuada. No Quadro 03, delinea-se a estrutura do instrumento de pesquisa:

Quadro 03³⁹ – Estrutura do Instrumento de Pesquisa

PARTE I	Dados de identificação
PARTE II	Prática Educativa
PARTE III	Reflexividade
PARTE IV	Sobre a entrevista e o tema da pesquisa

A Parte I consistiu em coletar os dados de identificação, propriamente ditos, como nome, formação e idade.

A Parte II abordou questões envolvendo tempo de atuação na área; o motivo de sua escolha para atuar na Educação Infantil; a forma como acompanha as mudanças na Educação; a importância da formação acadêmica inicial e continuada; os motivos que os influenciaram

³⁹ Organizado pela pesquisadora.

na busca por cursos de formação continuada; e a escolha dos temas, períodos, duração e demais fatores limitadores e/ou incentivadores para essa formação.

A Parte III definiu as questões relacionadas ao foco da pesquisa em si, isto é, a reflexividade, trazendo questionamentos sobre o perfil do professor reflexivo, concepções sobre a prática reflexiva e sua influência para uma qualidade pedagógica.

Por fim, a Parte IV finaliza a entrevista semiestruturada solicitando a opinião dos entrevistados sobre o tema da pesquisa.

Para um melhor entendimento e compreensão, ver Apêndice A que traz o modelo do instrumento de pesquisa, a entrevista semiestruturada.

Muitas relações foram sendo estabelecidas, permanecendo o desafio, como educador, de formular perguntas capazes de gerar desconfortos necessárias para provocar interesse ao tema proposto. As respostas resultantes da coleta de dados, a partir das entrevistas semiestruturadas, serão objeto de análise no próximo capítulo deste trabalho.

4 CONSTRUINDO RELAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE DADOS

Os processos de interação e mediação foram sendo constituídos à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes e práticas dos professores, foram se desenvolvendo. Dessa forma, uma voz foi se juntando às outras e, no transcurso das interações, foram sendo compartilhados significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico.

BOLZAN (2002, p. 144)

A análise dos dados coletados teve como principal desafio tecer uma rede de significados que auxiliassem a responder o problema de pesquisa, objetivando analisar as implicações resultantes da participação do docente da Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores que atendam a preocupações práticas desses profissionais, visando a compreender sua influência para uma prática docente crítica e reflexiva. Nessa direção, a tessitura dessas narrativas reportam para a importância da reflexão nos processos de formação continuada de professores, utilizando as abordagens teóricas referenciadas nos capítulos anteriores.

Para facilitar a compreensão das análises propostas a seguir, considere quatro categorias que vão se entrelaçando no decorrer da sua descrição, complementando umas às outras sem defini-las por completo, mas objetivando descrever a trajetória percorrida.

Foram retomados alguns pontos relevantes do referencial teórico e os dados coletados para tecer as relações necessárias que remetem a uma formação continuada dirigida a um sujeito que tem capacidades de processar e reestruturar as informações a que tem acesso, analisando-os de maneira reflexiva e crítica no sentido de repensar seu planejamento, e reformular projetos no seu contexto de atuação.

O Quadro 04 apresenta o nível de formação, idade e tempo de atuação dos sujeitos envolvidos na pesquisa:

Quadro 04⁴⁰ – Identificação dos sujeitos

ESCOLA/PROFESSOR	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ESCOLARIDADE E FORMAÇÃO
E1 – P1	30 anos	12 anos	Magistério; Licenciada em Pedagogia; EAD
E2 – P2	23 anos	07 anos	Licenciada em Pedagogia, cursando especialização em Educação Inclusiva
E3 – P3	30 anos	12 anos	Magistério; concluindo Licenciatura em Letras
E4 – P4	37 anos	18 anos	Magistério

4.1 O INÍCIO DA TRAJETÓRIA: A PRÁTICA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO INICIAL

Para dar início a esta análise, foram relevantes conhecer os motivos que levam o professor a querer atuar nesse nível da Educação Básica. Três dos quatro entrevistados, afirmaram que suas escolhas estão diretamente ligadas ao gostar de crianças e porque elas são o futuro do país. Justificam suas escolhas afirmando:

Eu venho de uma cidade de interior e lá na minha cidade a gente sempre quando era criança, depois adolescente, a gente sempre brincou de profe e isso sempre me encantou. Eu tenho tias professoras também e sempre isso foi me atraindo, por isso também a minha opção, por ver que era uma profissão que era gratificante, a gente, vê grandes resultados. (E1 – P1)

É que eu sempre sonhava em ser professora. Aí na minha cidade, graças a Deus, eu não sou daqui, tinha o magistério, daí eu comecei pelo magistério. Gostei e continuei com a pedagogia. (E2 – P2)

Os motivos listados aproximam-se de uma visão sócio-histórica do desenvolvimento humano citada por Arce (2009), em que nos tornamos sujeitos de nossas ações, influenciados por nossas vivências e experiências ao longo de nossas vidas.

Quando terminei o primeiro grau me questionei o que iria fazer, e desde pequena era isso que eu queria trabalhar com criança. (E4 – P4)

⁴⁰ Organizado pela autora.

Aqui, surge a primeira e a segunda categoria desta análise, envolvendo a prática educativa e a formação inicial dos professores, que vão se entrelaçando de acordo com as narrativas analisadas. De acordo com os relatos, esses professores estão no início de sua trajetória de formação. Segundo Micarello (2005, p. 148):

Se considerarmos que existe um caminho previamente estabelecido a ser trilhado pelo profissional, realmente é de esperar que a teoria aponte este caminho. Entretanto, se partirmos do pressuposto de que o caminho é uma construção coletiva dos sujeitos envolvidos na prática educativa, então a teoria assume outra dimensão.

Acredito que percorrer esse caminho previamente estabelecido na busca de aprimorar sua prática educativa, considerando-a sob um ponto de vista teórico, possibilitará que a teoria assuma realmente outra dimensão, originando assim, um conhecimento profissional docente.

Nessa mesma perspectiva, a construção do conhecimento fundamenta-se, primeiramente, “no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, favorecendo ao indivíduo o acesso aos significados culturais do seu grupo social” (BOLZAN, 2002, p. 71). Considerar, então, o contexto de origem dos sujeitos possibilita compreendê-los nas suas especificidades, entender o porquê de suas escolhas e, ainda, como está sua trajetória de formação.

O professor da E3 – P3 afirmou que sua escolha em atuar na Educação Infantil foi por entender que educar exige formação:

Eu gosto muito de criança e eu acho que esta formação a gente precisa ter pra trabalhar com crianças. Porque não adianta de nada, nós não termos formação nenhuma não sabermos como é que é o processo até do crescimento da criança né, e... trabalhar com criança, muita gente pensa que é só ir lá e brincar mas não é assim né.

A afirmativa da professora vem ao encontro do que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental – em Nível Médio, na modalidade normal – a qual afirma, no seu art. 2º, que se precisam propor condições para preparar professores capazes de:

Desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas instituições de aprendizagens (BRASIL, 1999, p.01).

Embora eu tenha a clareza de que a elaboração do conhecimento resulta de um conjunto de informações a partir das relações que estabelecemos, penso que o desafio da aprendizagem caracteriza-se pelo fato de o conhecimento ser uma síntese obtida a partir das inter-relações de informações recebidas e vivenciadas pelo sujeito cognoscente; o que, por si só, já justifica a formação de professores e torna-a indispensável. Referente a esse aspecto, diz a professora:

A educação infantil exige muito do professor, ele precisa estar sempre em busca de novidades. Eu gosto muito de criança e acho que esta formação é importante, é preciso conhecer o processo de formação da criança, não é só brincar. É algo mais sério. É importante considerar este aspecto. (E3 – P3)

Ao analisar esse depoimento, existe uma preocupação em querer saber mais sobre o sujeito de sua ação; nesse sentido, cresce a cada dia a necessidade de um novo desafio docente, a competência de trabalhar com informações, a competência para pesquisá-las, associá-las e aplicá-las às situações de interesse do sujeito do conhecimento. É o que considera Stemmer (apud ARCE, 2010, p. 154): “o conhecimento não é acumulado, mas construído; não é universal e sim contextualizado e localizado [...]”.

Na continuidade dos dados coletados, ao explicitar sua concepção sobre a importância da formação inicial, a professora alega:

O magistério é uma formação básica, o que o curso superior te dá é pouco. O modo de trabalhar auxilia muito. Eu vejo o curso superior como um curso médio, precisa extrapolar um pouco mais, o tempo é curto. Tem disciplinas que deveriam ser mais aprofundadas. (E3 – P3)

Acredito que é preciso enxergar a formação inicial como a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente, o começo da trajetória de formação do professor, para que ela permita o acesso a um conhecimento válido a partir de um processo formativo. Como assegura Imbernón (2009), é preciso promover experiências interdisciplinares que permitam integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas com uma visão psicopedagógica, visando a uma integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico⁴¹. Segundo as

⁴¹ “Realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas” (RES. CNE/CP nº 1, 15 mai, 2006, p. 3).

principais diretrizes de Educação Infantil, a qualificação do profissional para atuar na faixa de 0 a 5 anos inclui conhecimento sobre desenvolvimento da criança, com base científica.

É imprescindível, então, organizar situações de aprendizagem e de formação em torno de situações concretas, que possam trazer conhecimentos para a solução ou para a procura das melhores soluções.

De acordo com minha experiência de atuação, o que se vivencia no contexto escolar infantil é a falta de conhecimentos válidos, tratados de maneira superficial, isto é, sem considerar as necessidades reais e imediatas do professor que, ao mesmo tempo em que tem vontade de saber mais, precisa dar conta das situações cotidianas da escola que transcendem esse saber.

A gente tem muito pouca prática, nos sentimos muito inseguras, temos pouca didática, há necessidade de uma reestruturação dos cursos de licenciatura. Me vem um vazio quando chega a hora do estágio. (E3 – P3)

É retomado, com base nesse depoimento, o distanciamento entre teoria e prática. Assim que, ouvir o professor e recuperar a memória da vida escolar pode romper o abismo entre o que a academia pesquisa e produz (teoria) e o que se faz na escola (prática).

Sacristán e Pérez Gómez (1998), na mesma linha de argumentação, justificam a razão de tomar a prática dos professores como ponto de partida na sua formação: valorizam o profissional do ensino como sujeito que fundamenta sua prática numa opção de valores e em ideias que o ajudam a esclarecer as situações. Ressaltam que a prática não pode ser deduzida diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais⁴².

Nessa mesma perspectiva, Kramer (2002, p. 129) destaca “como eixo norteador na formação docente a articulação da prática com a reflexão crítica.” É o que rege a LDBEN/96 em seu artigo 61: “ao propor a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento: I – a associação entre teorias e práticas [...]”.

⁴² Muitos dos autores identificados com a proposta de formação a partir da experiência dos professores remetem-se aos trabalhos de Donald Schön (1992) que valoriza a reflexão como princípio de trabalho educativo.

Delors (1999) também destaca, dentre os pilares do conhecimento, o aprender a fazer, visando articular essas ações, nas quais é preciso que o professor aprenda a colocar em prática seus conhecimentos, tornando-se um professor apto a enfrentar a diversidade de situações que encontra no seu cotidiano escolar.

No contexto desta pesquisa, uma das professoras entrevistadas tem sua formação inicial estagnada, pois concluiu o magistério e não deu continuidade aos seus estudos; quando questionada sobre sua opinião quanto à formação inicial e continuada em Nível Superior ela respondeu:

Sim, me arrependo de não ter feito. Optei em não fazer, dei prioridade para construir a casa, também por comodismo, a idade, é horrível. Se tivesse feito teria muito mais experiência, mais participativa do que está acontecendo, poderia estar atuando em outras escolas em outros níveis. (E4 – P4)

Mais uma vez, destaco a importância de uma formação sólida, para que os professores possam avançar nas suas ações, indo além do cotidiano no exercício de sua função. Para isso, é necessária uma formação teórica que lhes forneça a base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança (ARCE, 2009)

Eu quis começar pela educação infantil, mas não pretendo atuar pra sempre, por isso que eu fiz a pedagogia, que quero tentar atuar nas primeiras séries dos anos iniciais, que é de primeira a quarta série, este é meu objetivo principal. Tô fazendo pós porque, pra tentar cada vez melhorar mais, quero fazer mestrado se conseguir, doutorado, eu adoro estudar, gosto mesmo. (E2 – P2)

Configura-se, desse modo, a busca pela mudança na ação de ser professor sobre o meio docente, em que o desejo de abarcar os desafios que lhe são propostos, lhe exigem um olhar para outras perspectivas de atuação além daquelas já vivenciadas, transformando-o, devido às novas demandas trazidas pelo cotidiano. Considero oportuno salientar que, desde essa perspectiva,

a cultura docente é um fator importante a ser considerado, [...] pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 165).

Nesse sentido, chamo a atenção para a necessidade e a importância dos espaços de estudo e discussão nas instituições educativas, pois esses espaços irão constituir, assim, uma

alternativa para a ressignificação das concepções que sustentam os fazeres docentes, favorecendo o desenvolvimento de processos de mudança e a construção de novos saberes.

Destacando a dimensão das narrativas descritas, é imprescindível pensar a formação de professores para dentro da profissão, o que Nóvoa (2011, p. 55) define como “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação só fará sentido se eles forem desenvolvidos dentro da profissão.”

É tão bom porque elas têm um monte de experiência pra compartilhar comigo que às vezes eu me sinto perdida, mas é tão bom, assim, saber que elas ajudam a gente, qualquer trabalho elas “M., tu quer?”, sabe? E vai te ajudar... É tão bom isso, sabe?
(E2 – P2)

O depoimento permite dar consistência à afirmação de Nóvoa, pois acredito que o momento da formação no contexto de atuação possibilitará que a competência profissional necessária, para todo o processo educativo, irá formar-se nas interações e nas trocas de experiências entre os professores mais experientes e os que se encontram em processo de formação, o que favorecerá um ambiente formativo de colaboração.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB O OLHAR DE QUEM SE FORMA

Se na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, [...]

PAULO FREIRE (2011, p. 24-25)

Uma terceira categoria para análise refere-se à formação continuada concebida como uma nova forma de ver a Educação, partindo de novas experiências para uma nova escola, fazendo-nos buscar novas alternativas de formação, visando um ensino mais participativo, no qual, segundo Imbernón (2010, p. 48) “o fiel protagonista histórico do monopólio do saber, o professor, compartilhe seu conhecimento com outras instâncias socializadoras que estão fora do estabelecimento escolar.”

Sobre esse aspecto, ao serem questionados sobre a forma como fazem para acompanhar as mudanças na Educação, as outras instâncias socializadoras, a que o autor se refere, cedem lugar para o local de atuação, a própria escola; ao que a professora P1 responde:

A nossa escola traz muitas informações, reportagens e a nossa pedagoga nos mantém informadas, há uma constante troca. (E1 – P1)

Acredito que nesses contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância, como afirma Alarcão (2010), no entanto, penso também que nosso papel, como formadores, é o de manter esses contextos formativos a partir de um diálogo que estimule o desenvolvimento da capacidade de pensar autônoma e, sistematicamente, para que atinjam um nível explicativo e crítico, que permita a esses professores poderem agir e falar com mais racionalidade e não apenas empiricamente. Para Alarcão (2010, p. 47), o “professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente”.

Mais uma vez, faz-se necessário lembrar o que a legislação destaca: “as escolas garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação”. (Res. CNE/CP No.1,18 fev, 2002).

Apoio por base, tipo, da escola não teve muito, mas é porque eu quero saber lidar melhor com essa criança que me depositaram (risos) aqui na minha sala, sabe, porque ela é diferente⁴³. Meu Deus, como que eu vou fazer? E ela tem que aprender, eu tenho que alfabetizar ela e de que maneira eu vou fazer? (E2 – P2)

Infelizmente, esse depoimento não corresponde ao que, diante da lei, deveria ser direito do professor. Aqui, penso que o sentimento de abandono, diante das preocupações práticas, configura-se na fala desse professor. Assim, a costura necessária para que o conhecimento seja compartilhado entre as instâncias formadoras, que não sejam as escolas e a própria escola, vem acontecendo de maneira autônoma, como vemos a seguir:

Eu tenho vários cursos, adoro ler jornais, gosto muito de ler, o meu foco são os cursos, para que eu possa acompanhar estas mudanças. (E2 – P2)

Gosto muito de ler coisas referentes à educação. Quanto tem um assunto da mídia que me interessa presto atenção [...] Procuro fazer os cursos da Universidade na área da pedagogia voltados para a ludicidade, contação de histórias. (E3 – P3)

Já fiz vários cursos, adoro ler, estou sempre em busca, gosto de todo o tipo de leitura, estamos sempre precisando nos atualizar. (E4 – P4)

⁴³ Essa criança é portadora de Síndrome de Down.

As falas transcritas refletem o esforço dos professores em manterem-se atualizados, independentemente do apoio da instituição escolar em que atuam, por isso, o pensar uma formação centrada na escola; ao referir-se a ela, Bolzan (2002, p. 68) considera que “é possível afirmar que a escola tem que ser um campo de ensino e de aprendizagem capaz de favorecer, não apenas a construção do conhecimento, mas também a construção dos indivíduos, envolvidos de forma cooperativa nos processos de ensinar e de aprender.”

Nessa direção, afirmo e reafirmo a necessidade de romper com a concepção de formação continuada apenas como forma de atualização. A mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores, devendo assumir a condição de sujeitos da sua formação, considerando sua identidade pessoal e coletiva ao formar-se e desenvolver-se profissionalmente, como afirma Bolzan (2002), no âmbito de sua ação na escola.

De maneira que, é preciso uma assessoria de formação que vise intervir, a partir das demandas dos professores ou das instituições educativas, com o objetivo primeiro de ajudar a resolver os problemas ou as situações problemáticas profissionais que lhe são próprios.

Olha, a Pedagogia não acrescenta muita coisa, mas quem faz o Magistério e faz a Pedagogia sabe que o magistério é que deixa você pronta para exercer a profissão. Sinceramente, não mudou nada. Só veio acrescentar algumas coisas, somente a teoria, na prática sigo o beabá do Magistério. (E1 – P1)

Entendo, a partir desse depoimento, que o professor só valorizará a formação quando ela conseguir resolver sua situação problemática, produzindo mudanças na sua prática educacional. O formador, portanto, pode e deve ajudar a transformar essa necessária reflexão docente acadêmica, assim denominada por Imbernón (2010), visando um ensino melhor. Isso significa abandonar o conceito obsoleto de que a formação é apenas uma atualização científica; ela deve ajudar a alterar o sentido pedagógico comum e a recompor o equilíbrio entre as práticas e as teorias. Isso implica uma mudança nas modalidades e estratégias formadoras.

O modelo de “treinamento” deverá mudar mediante planos institucionais, para dar espaço a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 95)

Existem, também, outros olhares e concepções acerca da formação de professores, como afirma uma professora:

Eu acho que para a educação infantil ela não é tão valorizada, mas temos que pensar em ir buscar e aperfeiçoar, somente com o Magistério e mesmo com a Pedagogia, não conseguimos dar conta dos alunos de hoje. (E2 – P2)

Essa tendência evidencia a epistemologia da prática, que prioriza a reflexão pautada no cotidiano em si, das creches e pré-escolas, que se distancia da reflexão filosófica que se pauta nas vozes das professoras, mas não habilita essas profissionais a alcançarem o nível de conhecimento necessário para a efetivação do trabalho docente (ARCE, 2009).

O depoimento dessa professora remete-me novamente a pensar sobre as escolas de Educação Infantil e suas propostas. O professor sente-se responsável pela educação de seus alunos e tem consciência de que precisa ir a busca de formação, pois, conforme nos afirma Barbosa, a responsabilidade é concebida como um privilégio da docência:

Considerar a ética da responsabilidade como dimensão articuladora dos princípios educativos e das práticas curriculares que orientam as bases para as práticas cotidianas na educação infantil afirma o compromisso dos docentes com processos de aprendizagem das crianças, através da convivência comum e das ações educativas nela sustentadas (BARBOSA apud BRASIL, 2009, p. 106).

Embora as discussões acerca da importância da formação continuada nos processos de formação dos professores sejam muito expressivas nos espaços educativos, alguns professores têm dificuldade em explicitar suas concepções sobre o assunto, entendendo que muitas das suas dificuldades cotidianas poderiam ser resolvidas e/ou suavizadas a partir de novos saberes, resultantes dessa formação.

Acho que seria tu tá estudando, sair de uma graduação, fazer uma pós, porque ocorrem muitas mudanças, por motivos financeiros, ou perde o interesse e busca outro curso. (E1 – P1)

Importantíssima, porque eu acho assim, que nós, professores, nunca podemos parar no tempo, né? A gente tem que tá sempre em busca de... tá me faltando uma palavra... tem que tá sempre em busca de... de...Atualizações! Isso, obrigada! Era essa palavra! E acho importante essa lei. Eu, por mim, já teria parado pelo fato de eu não ter um curso superior, sabe, porque eu acho que nós precisamos, sim, estudar bastante, estar sempre nos atualizando, mas ao mesmo tempo, como eu sei que eu não tô parada no tempo, eu tô sempre em busca, sabe, os cursos estão me ajudando bastante. Acho que é a pessoa que tem que estar em busca, de repente tu não tá fazendo um curso superior, mas o fato de tu tá cursando outros cursos estando em busca, acho que já agrega no teu trabalho, né? (E4 – P4)

A partir desses depoimentos, penso que outro aspecto surge diante do significado em si de formação continuada, e não sobre sua importância e relevância para uma prática de qualidade. Não há uma certeza sobre o conceito de formação continuada.

Ela é muito importante pra nossa profissão que a gente tá na profissão de educador, né, a partir da educação. Eu te falei, o nosso mundo ele tá cada vez melhorando, não inovando mais e se os professores não correrem atrás da formação continuada, eles vão se perder, sabe. Os alunos que vão controlar tudo. (E2 – P2)

Assim, não é de estranhar que nos últimos tempos, não apenas as instituições educativas passem uma sensação de desorientação diante do futuro da escola e o conjunto da profissão, como nos afirma Imbernón (2009). Penso que a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor, dependerá do estabelecimento de metas e caminhos para conquistar melhorias pedagógicas, profissionais, tendo como princípios norteadores, ações colaborativas e compartilhadas.

A partilha faz parte da proposta de Nóvoa (2011) na formação dos professores, como sendo necessária para pensar-se num professor coletivo, como resultado do somatório de uma competência coletiva, como necessária para integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho docente.

Além dos aspectos citados, Imbernón (2010) chama atenção para outro aspecto, a mudança dos tempos, e afirma que é preciso atentar a que já não estamos mais no século XX. Estamos no século XXI, no qual temos tempos diferentes tanto para a educação quanto para a formação. Assim, acredito que essa descontinuidade de formação presente no depoimento acima, reflete essas mudanças. Nesse sentido, como afirma Alarcão (2010, p. 49), “É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.”

Penso que esse esforço, a que a autora refere-se, aliado a uma intencionalidade pedagógica, é que se faz imprescindível para dar-mos conta desse movimento de formação. Outro aspecto que considero importante, é que a busca por formação continuada volta-se para uma necessidade imediata, o que provoca a interrupção de uma trajetória de formação e a substituição dela por outra que atenderá a essa necessidade. Como se pode confirmar no depoimento a seguir:

Para uma melhor especialização na área que eu atuo. Na minha realidade cada vez mais as crianças portadoras de necessidades especiais são nosso público. E eu quero me aperfeiçoar mais e mais. (E2 – P2).

É importante destacar ainda, no que tange à formação continuada presente nos depoimentos, o apoio da instituição escolar como motivadora e incentivadora da busca dessa formação.

O papel da escola é a motivação, é esse buscar constante, onde a escola, mesmo com palavras e incentivo faz buscar a formação. Este ano estamos com grupo de estudos, os diferentes profissionais organizam cursos de formação. (E1 – P1)

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30)

Então, perceber a escola como espaço de formação é permitir que ela atue como um importante suporte para o professor, pois, ao centrar a formação no contexto de sua atuação (do professor), estará transformando-se em um lugar de formação prioritário, em relação a outras ações formativas.

Em contraponto, alguns professores argumentam:

Apoio da escola não tem muito. A iniciativa foi minha. Eu tenho que alfabetizá-las e a especialização poderá me ajudar. As pessoas, as profes têm dificuldades de lidar com elas e ainda existe o preconceito. A gente aprende com elas. (E2 – P2)

A escola deve oferecer cursos, ajudar, não parar no tempo, não buscar cursos e não se atualizar está errado. A maioria dos cursos que fiz até hoje, busco novas atividades, teorias, mais parte pedagógica, práticas. (E4 – P4)

Parece haver um paradoxo entre o que se espera da escola e o que realmente acontece na escola. Como, então, conceber o professor como parceiro se, muitas vezes, a escola não abre espaço para que essa parceria efetive-se?

Percebo, de acordo com minhas vivências nas escolas, que, se por um lado, a escola preocupa-se em oferecer cursos de formação, mesmo que sua finalidade seja de *atualização*, tendo para si que é obrigação do professor fazê-los, independentemente de ajuda financeira, incentivo ou motivação; por outro lado, o professor, muitas vezes, deixa de participar porque prioriza outras escolhas que julga serem mais importantes para o momento, ou devido a limitações financeiras. Como ratifica o depoimento a seguir:

Eu acho que em primeiro lugar a questão financeira né. Existem motivos, muitos alegam o financeiro. Vamos supor assim, tu terminou a graduação, daí o pessoal diz vou fazer uma pós, até se anima vai, corre, só que chega na hora aí muitos dizem assim: _ Ai, eu acho muito caro!, e desistem. (E3 – P3)

Não há como desconsiderar a realidade profissional quando se pensa em formação, tendo presente que, sem a participação dos professores, qualquer processo de mudança e/ou inovação é interrompido ou nem sequer inicia-se. Pensar em formação de professores significa trabalhar *com os professores* e não apenas *teorizar sobre o trabalho deles*, aspectos esses já discutidos no Capítulo 1 desta pesquisa.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: A BUSCA DA REFLEXIVIDADE

Minha concepção de reflexividade apoia-se na de Pérez Gómez (1999) quando a define como a capacidade de voltar-se sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que ele vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

As discussões que permeiam as práticas educativas na atualidade, priorizando a reflexão sobre e a partir da prática, são extensas e inacabadas. A busca da reflexividade finaliza a última categoria de análise. Para conhecer as concepções acerca do que é um professor reflexivo, múltiplos olhares e concepções entrecruzam-se, possibilitando estabelecer relações significativas a partir da ação do pensar nos contextos em que acontece a ação pedagógica. A seguir um depoimento de um dos docentes entrevistados sobre o que entende por professor reflexivo:

É o professor que pára para pensar no que está fazendo, percebendo as diferenças, enxerga as diferenças entre as crianças e tenta resolver esta diferença. Além de parar e pensar, é buscar ajuda com os profissionais a partir das dificuldades, tentar intervir para melhorar, porque acho que a criança tem potencial para melhorar. (E1 – P1)

A concepção descrita pela professora P1 vem ao encontro das minhas concepções como pesquisadora, no sentido de que precisamos parar, pensar, refletir. Conforme Bolzan (2002, p. 17), “Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá propor e organizar”.

Nesse sentido, uma das professoras entrevistadas comenta,

Eu adquiri conhecimento, eu refleti sobre ele e depois eu vou colocar em prática. Eu assimilei, eu acomodei e aí vou transformá-lo. É muito importante você refletir,

você reflete sobre o que você está fazendo de positivo ou negativo e das suas ideias, mas é preciso mudar a prática. Não adianta só falar e não mudar. (E2 – P2)

Assim, refletir sobre o saber e o saber-fazer implicam processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor.⁴⁴ É o que nos diz Freire (2011, p. 40): “O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, vá se tornando crítica.”

A transcrição abaixo ilustra o pensamento de Freire:

Ver se aquilo que eu estou fazendo está proporcionando uma aprendizagem por parte do aluno, se eu como educador estou ao mesmo tempo me realizando referente a minha prática. Porque é importante, se eu gosto, ver o que meu aluno me dá de retorno. As vezes, tu faz alguma coisa que não deu certo, a reflexão parte do que eu fiz, o que eu posso fazer melhor para o futuro.(E3 – P3)

E também indica o que Schön (1983) caracteriza como conhecimento na ação, em que há reflexão sobre o saber-fazer para, posteriormente, saber explicar o que é feito e quais os conhecimentos e as capacidades a serem utilizados para agirmos daquela forma, visando a reformular, aprimorar, reconduzir a prática docente.

Já outra professora, na entrevista, afirmou,

Eu paro para pensar nestes anos todos, toda a minha busca, se estou no caminho certo, rever os erros, voltar ao início da minha prática, quantos erros cometi, por isso é tão importante a formação. (E4 – P4)

No depoimento acima, outro conceito sobre o pensamento prático reflexivo, conforme Schön (1983), está presente: a reflexão na ação, como um processo de investigação por meio do qual o desenvolvimento do conhecimento profissional e o aperfeiçoamento da prática profissional podem ocorrer simultaneamente.

Mesmo que as afirmações referentes à importância de refletir sobre e a partir da prática permeiem os discursos analisados, é preciso entender como acontecem esses momentos de reflexão. Assim, quando solicitadas a responder a questão *Descreva como esta reflexão ocorre*, ouvimos:

⁴⁴ Pérez Gómez, 1990, 1997, 1998; Paulo Freire, 1985, 1987, 1993, 2011.

Algumas vezes. Sempre quando vou pensar num novo projeto, paro para pensar se aquilo que estou planejando está de acordo com a necessidade da minha turma, será que preciso mudar alguma coisa. (E4 – P4)

Sim, sempre tenho meus planejamentos. Como eu trabalho há muito tempo com esta idade, repenso os temas trabalhados. Reflito sobre a forma que eu já trabalhei e como posso trabalhar de outra maneira. (E3 – P3)

De modo que, através dos depoimentos, é possível visualizar as diversas etapas citadas por Bolzan (2002) nas quais o professor exercita seu processo de reflexão: primeiramente, ele coloca-se como alguém que é capaz de surpreender-se com seus alunos, depois pensa sobre essa situação para compreender o motivo de sua surpresa. Em seguida, reformula o problema provocado pela situação, a fim de que seus alunos possam demonstrar o quanto compreenderam do que foi proposto e, por fim, o professor propõe um novo desafio.

Acredito que, ao refletir sobre suas práticas, o professor poderá desafiar-se a buscar novas formas de alcançar os objetivos traçados, e, com certeza, ao participar de espaços de formação continuada, que lhe permitam parar e refletir, conseguirá qualificar suas ações educativas.

A reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformulamos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação (ALARCÃO, 2010, p. 54).

Tendo em conta a afirmação de Alarcão, o fragmento da análise de dados a seguir dá-se a partir da questão *A busca da reflexividade poderá influenciar a qualidade de sua prática educativa? Por quê?*

É muito importante você refletir, você reflete sobre o que você está fazendo de positivo ou negativo e das suas ideias, mas é preciso mudar a prática. Não adianta só falar e não mudar. (E2 – P2)

Sim, porque a partir do momento que penso, estou refletindo sobre minha prática, estou avaliando-a. Avaliando meu trabalho e minhas atividades. (E4 – P4)

Mais uma vez, defendo a importância dessa ação nos programas de formação continuada – ao destacar esse momento como indispensável no decorrer da prática educativa do professor, seja antes da prática, no decorrer dela e/ou posteriormente a ela, mas, necessariamente, ela deve acontecer. E, para que aconteça, faz falta que os contextos a favoreçam. Como pondera Alarcão (2010, p. 48, 49), “se a capacidade reflexiva é inata no ser

humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora de fazer as amarras diante do que foi abordado sobre a formação de professores, os dados coletados e sua análise, e sobre o desafio a ser proposto na busca de superação, lembrando que esta pesquisa tinha como objetivo analisar as implicações resultantes da participação efetiva docente nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores que atendam a preocupações práticas dos professores; e, ainda, identificar os aspectos que dificultam a busca por formação continuada. Para tanto era preciso responder a problema de pesquisa: *Quais fatores relacionados à formação continuada influenciam, direta ou indiretamente, na qualidade das práticas educativas?*

Nos caminhos trilhados foram apontadas soluções, percalços, barreiras e possibilidades envolvendo iniciativa, apoio, tomadas de decisões, medos e angústias que permeiam a postura investigativa, necessariamente, ativa e permanente.

Ao considerar a *formação continuada como uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica*, insistir nas discussões sobre formação de professores, mais especificamente, formação continuada, é acreditar que esta seja capaz de vir a ser uma das tantas possibilidades, senão a melhor, de permitir que a prática educativa possa ser permeada por momentos de reflexão, na busca de aprimorá-la e ressignificá-la de maneira mais próxima ao professor que enfrenta os desafios cotidianos. Desafios esses que vêm exigindo, cada vez mais, respostas imediatas e eficazes dos professores diante das mais variadas situações. Uma formação que não só permita, mas também respeite os seus saberes resultantes de suas práticas. O professor precisa participar de sua formação, devendo ser o sujeito principal dessa formação e estar em comunhão com seu formador.

Faz falta concebê-lo na sua totalidade, isto é, a partir de suas vivências, carências e necessidades práticas, atendendo sua ansiedade e desejo de realizar-se naquilo que faz, na sua atuação enquanto profissional da Educação, sendo valorizado e respeitado como tal. Dessa forma, poderá enxergar-se como professor que também é pesquisador na sua ação de ensinar, como afirma Freire (2011, p. 30,31), “Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo.”

A ação de buscar para constatar e depois intervir só será possível se o professor conquistar o direito de parar para pensar sobre, isto é, refletir na busca de descobrir como

reencaminhar suas ações diante daquilo que, sob sua ótica, é refletido pela resposta de quem aprende, pela transformação daquilo que não lhe tem sentido. É pensar criticamente a prática, para melhorá-la, em que o discurso teórico, essencialmente importante à reflexão crítica, fundar-se-á na própria prática.

Ao professor crítico reflexivo cabem ações envolvendo o fazer e o pensar na relação entre a teoria e a prática, atuando como agente ativo numa realidade social construída, a partir de atitudes e ações críticas frente ao mundo capitalista. Como já afirmava Popkewitz (apud NÓVOA, 1992, p. 37) “palavras como reflexão e poder de decisão dos professores são uma referência contínua.”

À instituição educativa cabe oferecer possibilidades para que essa formação aconteça no contexto de sua atuação. Para isso, é preciso permitir que os tempos sejam repensados, como também os espaços de formação, assim a reflexividade será concebida como condutora da busca pela qualidade pedagógica.

Oferecer oportunidades, ao repensar os tempos da escola, para que os espaços do exercício da reflexão aconteçam, é urgente e necessário se queremos enxergar, num futuro próximo, qualidade nesse movimento intenso de ensinar e aprender.

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em integrá-las a nossa mente e a nossa vida (MORAN, 2007, p. 29).

Aproveitar esses espaços, visando compartilhar o que se sabe com aquele que necessita receber esse saber e, por consequência, trocar o que já se sabe por algo que se desconhece, é propiciar momentos indispensáveis de reflexão, mola propulsora desse movimento.

É imprescindível tornar a escola um lugar atraente, não apenas para o aluno, mas também para o professor, numa atitude compartilhada coletiva, devendo ser concebida como espaço institucional legitimado para a formação.

A escola é um dos espaços privilegiados de elaboração de projetos de conhecimento, de intervenção social e de vida. É um espaço privilegiado de experimentar situações desafiadoras do presente e do futuro, reais e imaginárias, aplicáveis ou limítrofes. (MORAN, 2007, p. 23)

É urgente pensar em espaços de formação no contexto de suas ações pedagógicas, em que rever, reorganizar e reestruturar esses espaços faz-se necessário. Muito mais do que formar-se em serviço é formar-se no coletivo e para o coletivo, num movimento constante de reflexão, em que esse professor detém-se para pensar, e tem tempo específico para essa parada a fim de exercer seu direito de refletir sobre e a partir de suas ações.

Pensar em cursos de formação continuada, que não considerem este tempo necessários, é continuar oferecendo cursos de atualização e aperfeiçoamento tendo a falsa ideia de que servirão para trazer receitas prontas e pouco eficazes, sem ação duradoura e permanente necessária para que as mudanças aconteçam e que gerem novas mudanças e novas aprendizagens. A capacidade potencial que o professor em exercício tem de gerar conhecimento pedagógico, não apenas comum, espontâneo ou intuitivo deve transformar-se em capacidade na ação. É essa capacidade que deve ser situada em um contexto específico, já que a prática educativa exercida é uma prática eminentemente pessoal (IMBERNÓN, 2009, p. 111).

Os professores competentes⁴⁵ valem muito mais do que qualquer técnica, método ou teoria. Por isso, os docentes precisam se formar dentro das escolas, em contato com o cotidiano e com os alunos. É preciso criar estruturas que incorporem o conhecimento, a pesquisa e as práticas profissionais e que coloquem tudo isso a serviço da formação.

Pensar a formação de professores, tanto inicial como continuada, é também pensar em professores principiantes convivendo com os mais experientes, para que aos poucos possa desenvolver sua autonomia no exercício profissional. Ao professor mais experiente cabe compartilhar seus saberes. Aos poucos, o local de formação – nesse contexto, a instituição educativa – deverá ir promovendo a integração de todos na cultura da profissão.

Considerar também os desafios cotidianos como problemas de pesquisa é de suma importância para possibilitar discussões acerca da reflexividade, sob o ponto de vista teórico e prático, a fim de produzir conhecimento pertinente em prol da qualidade pedagógica. Penso que uma rotina estruturada dessa forma, poderá permitir a concretização de uma formação eficaz dentro da instituição educativa.

A formação continuada de professores, nesse contexto, poderá, sim, ser pensada como uma das tantas possibilidades de oferecer ao professor o saber de que tanto precisa, lembrando que possui uma bagagem de saberes, que, embora sejam muitos, são diferentes e tão necessários quanto mutáveis. Penso que essa proposta de conceber a formação pode ser

⁴⁵ Entenda-se competente segundo as considerações abordadas no capítulo I desta dissertação.

aquela desejada e transformada em novas práticas, sempre encharcadas pelas suas próprias vivências.

Ao finalizar minhas considerações, parafraseio Nóvoa (2011), afirmando que as narrativas presentes no contexto desta pesquisa e a escrita originária delas também são momentos de reflexividade sobre a experiência e o registro das práticas, concebidas como elementos centrais na formação de professores.

Na medida em que narram suas experiências, justificando-as e refletindo sobre elas, os professores, sujeitos desta pesquisa, e também eu, pesquisadora, passamos a racionalizar essas vivências, dando origem a novos questionamentos que necessitam de novas respostas e novos argumentos. Assim, percebo que esse movimento, resultante dessa relação dialética, favorece a construção de novas posturas frente aos alunos e às metodologias adotadas, bem como um avanço em direção à permanência e solidificação do trabalho coletivo.

Enfim, acredito que a valorização da reflexividade, defendida nesta pesquisa, é a mola que impulsionará a construção de uma nova maneira de conceber a organização do trabalho docente, rompendo com o isolamento do profissional professor. Tudo num movimento não linear da organização escolar já naturalizada, perpassando pela ressignificação de seus valores, crenças e concepções pessoais.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- APPLE, Michel W.; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: La enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de Educación**, 291, 1990, p.149-172.
- ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, nº 74, p. 251-83, abril de 2001.
- _____, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.
- _____. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Editora Alínea, 2010.
- AZEVEDO, H. H.; SHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2001. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: < <http://www.Anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7>> Acesso em: 10/06/2012.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação: 2007
- BLANCO, Ángeles. Formación universitaria basada en competencias. In PRIETO NAVARRO, Leonor (Coord.) **La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje**. Estrategias útiles para el profesorado. Barcelona: Octaedro / ICE-UB, 2007. p. 31-59.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v.: il. V. 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. V. 1: Introdução; V. 2: Formação pessoal e social; V. 3: Conhecimento de mundo. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame nacional do Ensino Médio**. Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. v.1; il. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Práticas cotidianas na educação infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Consultora: Maria Carmem Silveira Barbosa. Brasília, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf> Acesso em 10 de novembro de 2011.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Risco. In: DORNELLES, Leni Vieira; DIAZ Marin (Orgs.). Infância e Educação: discursos contemporâneos. **Revista Educação e Realidade**, nº 35, 2010.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos 1990**: desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**: Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4.ed. Brasília, DF: MEC UNESCO, 1999.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-25. Ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 14 /12/2011.

FACCI, M. G. D. **Formação de professores**: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FARIA V. B. de.; DIAS, F.R.T.S. **Currículo na Educação Infantil**. Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. Coleção Percursos. São Paulo: Scipione, 2007.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993. P. 277-293.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GENTILI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HIPKINS, Rosemary. **The nature of the key competencies**. A Background Paper. New Zealand Council for Educational Research. Wellington, NZ, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KHISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 107-115.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)**, 1990. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

KRAMER, S. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER S. et al. Gestão da Educação Infantil: a história começa quando eu entro nela. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 100-20.

KRAMER S. Na gestão da Educação Infantil nós temos meninas no lugar de professoras? In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2005a.

KRAMER, S. Histórias de Formação: as entrevistas, seu contexto e procedimentos. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005b, p. 22-36.

GOMES, M. de O. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação com Crianças de 0 a 6 anos, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em < <http://www/Anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm> > Acesso em: 25/05/2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p. 232.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professor: exigências educacionais e profissão docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n.68, p. 239-277. Dez., 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 29/04/2012.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MICARELLO, H. A. L. da S. A Formação de profissionais da Educação Infantil: em foco, a formação teoria e prática. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2003. Caxambu. **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>> Acesso em: 25 de maio de 2012.

MICARELLO, H. A. L. da S. Formação de profissionais de Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática?” In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005, p. 140-55.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, 2001.

MORAES, M.C.M. de. Recuo da teoria. In: MORAES, M.C.M. de (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

MORAES, M. C. M. de. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, A. F. et al. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a, p. 139-157.

MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, nº 122, p. 337-357, maio/ago, 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: abril de 2012.

MORIN, E.; CIURIANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**. Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Formação de professores e trabalho Pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/res350/re350_09por.pdf> Acesso em: 20/04/2012.

_____, Antônio. **O regresso dos professores**. Lisboa: EDUCA, 2011.

O.C.D.E. Definitions et Selection dês Competentes (DeSeCo): Fondements Theoriques et Conceptuels. OCDE. Neuchtâel. Suisse. 2003. Disponível em:< <http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/news.htm>> Acesso em 29/03/2008.

PEIXOTO, Adão José. **Formação, profissionalização e prática docente**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Formação continuada e obrigatoriedade de competências na profissão de professor**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra, 1998. Disponível em:

< http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html>. Acesso em: 19/12/2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. In: VARIOS autores. **Sociedad e educación**. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa de la Universidad Complutense de Madrid, 1990.

_____, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____, Angel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1999.

_____, Angel. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIERCE, Charles. **Semiótica**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

RASCO, Ângelo J. Félix. La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. In: SACRISTAN, J. Gimeno (Comp.). **Educación por competencias? Qué hay de nuevo?** 2.ed. Madrid: Morata, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, J. Gimeno. **Tendências investigativas na formação de professores**. In: pimenta, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 81-88.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

_____, D. **The reflective practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. M. de.; EVANGELISTA, O. **Política educacional: o que você precisa saber sobre...** 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. O Profissionalismo: da palavra à política. In: PACHECO, J. A; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003a, p. 27-45.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b, p. 81-98.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, nº 2, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em 19/04/2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TERCIOTTI, A. H. M. M.; SCHNETZLER, R. P. Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil. In: 25º Reunião Anual da ANPED, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2002. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro, ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes/25/texced25.htm#gt6>> Acesso em: 28/05/2012.

TOQUINHO. **Biografia**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Toquinho>> Acesso em: 28/07/2010.

TORRIGLIA, P. L. **A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina**. 287 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda M.; SILVA, Lauraci D. da; Polenz, Tamara. **Pedagogia em conexão**. Canoas/RS: Editora da Ulbra, 2004, p. 65-83.

VEEN, Wim; VRAKKING, Bem. Homo Sapiens: educando na era digital. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009. In: **Práticas criativas do professor 2.0**: atendendo às demandas da ciberinfância. Núcleo de tecnologia digital aplicada à educação da Universidade do Rio Grande do Sul. CINTED-UFRGS. Julho/2010

WELLS, G. **Indagación dialógica**. Barcelona: Paidós, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e Métodos. 2.ed. São Paulo: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e Métodos. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALA, Jesús Maria Goñi. **El espacio europeo de Educación Superior, un reto para la universidad**. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario. Barcelona: Octaedro/ICE-UB., 2007.

OBRAS CONSULTADAS

ANDRADE, Elisabete. **Educação Infantil e formação de professores/as**. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/nepp/revista/020/ano08n3_06.pdf> Acesso em: 23 de abril de 2012.

APPLE, Michel W.; JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: La enseñanza, la tecnología y el control en el aula. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BUOGO, Ana Lucia. **Linguagem**: formas e usos. Caxias do Sul, RS: UCS, 2007, p.18.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Brasília: MEC, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira e Marin-Diaz (Orgs.). Infância e Educação: discursos contemporâneos. **Revista Educação e Realidade**, nº 35, 2010a.

DORNELLES, L.V. et ali. **Práticas Criativas do Professor 2.0**: atendendo às demandas da ciberinfância. Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada a Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: CINTED-UFRGS, Julho/2010b.

FARIA, Ana Lúcia G. De; MELLO, Suely A. (Orgs.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.

GOMES, M. de O. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós'. In: 27^o REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Grupo de Trabalho Educação com Crianças de 0 a 6 anos, 2004. Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: ANPED, 2004. Disponível em <<http://www/Anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>> Acesso em: 25/05/2012.

LIMA, Sandra Vaz de. **Conceito de criança**. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/conceito-de-infancia-1863419.html>> Acesso em: 18/07/2010.

LISTON, P.; ZEICHNER, K. **Teacher education and the conditions of schooling**. New York: Routledge, 1990.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Do topo de uma montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas...** Mas será que podemos ver tudo? Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/I_topo.html. Acesso em: 25/07/2010.

PRZEWORSKI, A. A falácia neoliberal. **Lua Nova**, n° 28/29, p. 209-225,1993.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000239&pid=S01026445199800030000500060&lng=en> Acesso em: 30/05/2012.

RIO GRANDE DO SUL, Conselho Estadual de Educação. **Comissão de Legislação e Normas**. Parecer no. 644/2006.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada para coleta de dados da pesquisa**FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA TRAJETÓRIA NECESSÁRIA NA BUSCA DA REFLEXIVIDADE COMO QUALIDADE PEDAGÓGICA****APRESENTAÇÃO**

Bom dia/Boa tarde!

Sou mestranda em educação e estou pesquisando quais as implicações resultantes da participação do docente da Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores que atendam a preocupações práticas dos professores, visando a compreender sua influência para uma prática docente crítica e reflexiva. Posso contar com a sua colaboração?

Entrevista nº _____

Data: ___/___/2011

PARTE I: Dados de Identificação

P1. Nome do entrevistado - (Opcional):

P2. Nome da Instituição de Ensino:

P3. Escolaridade e Formação:

1. () Ensino Médio completo
2. () Superior incompleto
3. () Superior completo. Qual curso?

4. () Pós Graduação. Qual curso ?

P4. Qual a sua idade?

1. () Entre 15 e 24 anos
 2. () Entre 25 e 34 anos
 3. () Entre 35 e 44 anos
 4. () Entre 45 e 54
 5. () Acima de 55 anos
-

PARTE II: Prática Educativa

P5. Há quanto tempo você atua com Educação Infantil?

1. () Primeira experiência
2. () Menos de 05 anos
3. () Entre 05 e 10 anos
4. () Entre 10 e 20 anos
5. () Mais de 20 anos

P6. Por que você escolheu atuar na Educação Infantil?

1. () Era o único curso que tive acesso.
2. () Foi o que podia pagar.
3. () Porque adoro crianças e eles são o futuro do país.
4. () Porque educar exige formação, mesmo que seja de criança.
5. () Nenhuma das opções acima

Comente sua resposta:

P7. Como você faz para acompanhar as mudanças relacionadas à Educação?

1. () Livros
2. () Internet
3. () Meios de comunicação de massa (TV, rádio, jornal etc.)
4. () Cursos

Comente sua resposta:

P8. Em sua opinião, qual a importância da formação em nível Superior para os professores de Educação Infantil, tanto na formação inicial quanto na formação continuada? E o que muda no trabalho da escola?

P9. Você poderia considerar os aspectos apontados na P8 como motivos que impedem sua busca por cursos de formação? _____. Em caso afirmativo, justifique sua resposta.

P13. Ao fazer sua escolha por um curso de formação, que aspectos você leva em consideração?

1. () Carga horária
2. () Instituição
3. () Tema abordado
4. () Custo
5. () Horário
6. () Modalidade (presencial ou a distância)

Comente sua resposta:

P13. Quais são os assuntos que mais lhe interessam ao buscar um curso de formação? Explique ou comente sua resposta?

P14. Os cursos de formação podem contribuir para a qualidade da sua prática pedagógica?

1. () Sim
2. () Não
3. () Algumas vezes

Comente sua resposta:

P18. O que você entende por refletir *a partir* da prática?

P19. Você costuma refletir *sobre e a partir* da sua prática?

1. () Sim
2. () Não
3. () Algumas vezes

Descreva como esta reflexão ocorre:

P20. Em sua opinião, a busca da reflexividade poderá influenciar a qualidade de sua prática educativa? Por quê?

1. () Sim
2. () Não
3. () Eventualmente

Comente sua resposta:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA TRAJETÓRIA NECESSÁRIA NA BUSCA DA REFLEXIVIDADE COMO QUALIDADE PEDAGÓGICA.****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Ilmo(a) Professor(a) da Escola de Educação Infantil Cantinho dos Pequerruchos**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica** buscando analisar as implicações resultantes da participação do docente da Educação Infantil nos programas de formação continuada, a fim de identificar os aspectos facilitadores que atendam a preocupações práticas dos professores, visando compreender sua influência para uma prática docente crítica e reflexiva.

A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada em aparelho digital e para publicação dos resultados obtidos. Sua identidade permanecerá em anonimato e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins desse estudo. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento. As fitas gravadas serão desgravadas, após o término desse estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Telefones para contato: Nureive G. Bissaco – (54) 9964.1845/3223.1054 e Elizabeth Krahe – (55) 3308.3099

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**DECLARAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Eu, _____, declaro que fui esclarecida sobre as justificativas e os objetivos da tese intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA TRAJETÓRIA NECESSÁRIA NA BUSCA DA REFLEXIVIDADE COMO QUALIDADE PEDAGÓGICA**, de forma clara e detalhada e que concordo em participar da entrevista com a pesquisadora Nureive Goularte Bissaco.

DATA: ____/____/2011

.....
Assinatura Participante

.....
Assinatura do Pesquisador