UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS – PB: PROPOSIÇÕES ACERCA DE UMA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL REFLEXIVA

JOSEFA CAROLINO DE SOUZA

CAJAZEIRAS – PB
2013

JOSEFA CAROLINO DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORESDA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS - PB: PROPOSIÇÕES ACERCA DE UMA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL REFLEXIVA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Teorias e Práticas Educativas da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campus de Cajazeiras - PB, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profª Ms. Edinaura Almeida de Araujo

Cajazeiras
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096

S729f Souza, Josefa Carolino de

Formação contínua de professores da educação infantil do município de Cajazeiras – PB: proposições acerca de uma capacitação profissional reflexiva./Josefa Carolino de Sousa. Cajazeiras, 2013.
62f.

Orientadora: Edinaura Almeida de Araújo
Monografia (Especialização) – UFCG/CFP

1. Educação Infantil. 2. Formação de professores. 3. Capacitação profissional reflexiva I. Araújo, Edinaura Almeida. II. Título.

UFCG/CFP/BS CDU-372.3



Biblioteca Setorial do CDSA. Maio de 2025.

Sumé - PB

JOSEFA CAROLINO DE SOUZA

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORESDA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS – PB: PROPOSIÇÕES ACERCA DE UMA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL REFLEXIVA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Teorias e Práticas Educativas da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Campus de Cajazeiras - PB, como requisito para obtenção do título de Especialista, sob orientação da Profª Ms. Edinaura Almeida de Araujo.

Aprovada em 23 de abril de 2013

BANCA EXAMINADORA

Profª Ms. Edinaura Almeida de Araujo - Orientadora
Universidade Federal de Campina Grande/UFCG

Profª Drª Elzanir dos Santos – 1ª Examinadora Titular

Profª Drª Maria Janete de Lima 2ª Examinadora Titular

Profª Drª. Zildene – 3ª ExaminadoraSuplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade, e, sobretudo pela força transmitida nos momentos em que pensei que não fosse capaz de concretizar este trabalho;

À minha família, que sem sombras de dúvidas fez parte da minha formação básica, que muito me diz do que sou hoje;

Aos mestres que se dispuseram a compartilhar saberes, para que conseguíssemos construí-lo juntos, e principalmente pela suas presenças que marcarão para sempre;

À orientadora, que com toda dedicação contribuiu diretamente para a realização deste trabalho;

Aos colegas, que juntos trocamos experiências, e dialogamos conhecimentos;

Enfim, a todos aqueles que direto, ou indiretamente contribuiram para a realização deste estudo.

Então, educamos e somos educados. Ao compartilharmos, no dia-a-dia do ensinar e do aprender, idéias, percepções, sentimentos, gestos, atitudes e modo de ação, sempre ressignificados e reelaborados em cada um, vamos internalizando conhecimentos, habilidades, experiências, valores, rumo a um agir crítico-reflexivo, autônomo criativo e eficaz solidário. Tido em nome do direito à vida e à dignidade de todo ser humano, do reconhecimento das subjetividades, das identidades culturais, da riqueza de uma vida em comum, da justiça e da igualdade social. Talvez possa ser esse um dos modos de fazer pedagogia.

José Carlos Libâneo.

RESUMO

Este estudo intitulado "Formação contínua de professores da Educação Infantil do município de Cajazeiras - PB: proposições acerca de uma capacitação profissional reflexiva" tem por objeto de estudo a formação contínua dos educadores da Educação Infantil do município de Cajazeiras - PB, bem como suas implicações no processo educacional. Diante disso, essa pesquisa norteia-se pelo seguinte questionamento: "Como os processos de formação podem constituir-se em espaços de capacitação profissional reflexiva? Ancorada neste questionamento, este estudo objetiva investigar como ocorre o processo de formação contínua dos educadores da educação infantil do município de Cajazeiras, bem como os impactos e transformações promovidas por esta formação do período de 2008 a 2011. Imbuídos deste objetivo procurou-se evidenciar os pressupostos que permeiam o processo de formação contínua no âmbito da Educação Infantil, numa perspectiva reflexiva; diagnosticar os impasses e as contribuições de experiências de formação contínua que envolve a interação universidade-escola; identificar a contribuição da pesquisa-ação para a formação contínua dos educadores da educação infantil. Para a realização deste estudo utilizamos procedimentos e instrumentos que nortearam a análise realizada, que se constitui das seguintes etapas: pesquisa bibliográfica em torno da problemática da formação contínua dos educadores da Educação Infantil; através de observações, aplicação de questionário, coleta de dados, e análise das informações obtidas com base nos referenciais teóricos que subsidiaram a pesquisa. Dessa forma, acreditamos que os processos formativos pautados numa perspectiva de desenvolvimento de capacidades reflexivas pelos educadores proporcionam a consciência de sujeitos de sua própria formação, pautada na criticidade e na reflexividade, em que os educadores fundamentados em processos de formação realmente condizentes com ações reflexivas, desenvolvam atitude de ousadia e interação para que os alunos possam se desenvolver com eficiência na Educação Infantil.

Palavras – chave: Formação contínua – Educação infantil - Reflexividade – Protagonistas.

ABSTRACT

This study entitled "Continuous training of teachers: propositions about a reflective professional training" is subject to continuous training of educators of kindergarten of the municipality of Brazil-PB, as well as their implications in the educational process. Given this, this research is guided by the following question: "How can training processes constitute professional training reflective spaces? Anchored in this questioning, this study aims to investigate how the process of continuous training of educators of kindergarten of the municipality of Brazil, as well as the impacts and transformations promoted by this training period of 2008 to 2011.Imbued with this goal we tried to highlight the assumptions that permeate the process of continuing education in the field of early childhood education, reflective perspective; diagnose the dilemmas and the contributions of experiences continuous training that involves the interaction University-School; identify the contribution of research-action for the continuous training of teachers of early childhood education. For this study we used procedures and instruments that guided the analysis undertaken, which constitutes of the following steps: bibliographical research around the issue of the continuous training of teachers of early childhood education; exploratory research, observations, questionnaires, data collection, and analysis of the information obtained on the basis of theoretical references that subsidized research. In this way, it is believed that the formative processes anchored in the development of reflective capabilities in educators provide them the awareness of their own protagonists training subjects, based on the criticality and reflexivity, in which educators anchored in training processes really consistent with reflexive actions, develop attitude of boldness and interaction so that students can develop efficiently in early childhood education.

Key words: Continuous Education. Childhood Education. Reflexivity. Protagonists.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....08
CAPÍTULO I.....11

1.1 UMA PEQUENA INCURSÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES E APRECIAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS.....11
1.2. PENSAR REFLEXIVO: BASE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....17
1.3 A REFLEXÃO COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DIMENSIONANDO OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....23

CAPÍTULO II - ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS E CONTEXTUALIZANDO-AS COM OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA.....28

2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....28
2.2 INTERAÇÃOUNIVERSIDADE-ESCOLA: PARA ALÉM DA DICOTOMIA ENTRE CONHECIMENTO ACADÊMICO E CONHECIMENTO PRÁTICO.....30

CAPÍTULO III.....37

ESTUDO DE CAMPO: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....37

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....47

REFERÊNCIAS.....50

ANEXOS.....52

INTRODUÇÃO

Diante da atual conjuntura educacional, e tomando por base a complexidade do processo ensino-aprendizagem, a formação continuada dos educadores apresenta-se como meio de suprir as lacunas dos processos de formação inicial. Esta consiste, muitas vezes, em situações impostas, seja pela escola, ou pelas Secretarias de Educação e que se fundamentam em estudos desconectados das reais necessidades dos educadores. O referido estudo tem o propósito de discutir alguns aspectos relacionados à formação de professores no âmbito da Educação Infantil, mas especificamente no município de Cajazeiras – Paraíba.

Assim, o propósito de estudar a temática em foco, deve-se essencialmente a este fato, ou seja, a problemática vivida pelos educadores na formação continuada, após sua formação inicial; e que repercute na sua prática pedagógica. Considerando que a maioria dos educadores baseia-se em práticas de ensino que não põem em pauta sua ação como sendo norteada de significados para novas atitudes, necessita-se, portanto, de uma prática voltada para a superação deste pensamento retrógrado e que se ancore em uma ação reflexiva que busque redimensionar a ação docente pautada na tríade ação – reflexão – ação.

Dessa forma, o presente estudo surgiu de inquietações no que diz respeito a minha trajetória como educadora, e também como participante dos processos de formações contínuas, oferecidas pela Secretária de Educação do município de Cajazeiras, PB. Nesta perspectiva, pretendemos realizar esta pesquisa, tomando por base esse processos formativos, dos quais também fiz parte como educadora da Educação Infantil, âmbito de ensino este, que me chamou atenção para subsidiar e nortear meu estudo, tendo em vista, que as formações dessa etapa de ensino pautam-se em ações diferenciadas das demais que participei até então, porque prioriza a participação ativa, em que por meio de reflexões de suas práticas tomará conhecimentos críticos de suas ações promovendo novas atitudes que desencadearão em práticas inovadoras. É neste percurso que buscamos compreender a formação docente na Educação Infantil, tendo como subsídio a análise das informações obtidas com o questionário aplicado aos professores desta etapa de ensino.

Nesse sentido, buscamos investigar como ocorre o processo de formação contínua dos educadores da Educação Infantil do município de Cajazeiras, bem como os impactos e transformações promovidas por esta formação do período de 2008 a 2011. Para tanto,

elencamos como objetivos desse estudo: evidenciar os pressupostos que permeiam o processo de formação contínua nesse âmbito de ensino, numa perspectiva reflexiva; diagnosticar os impasses e as contribuições de experiências de formação contínua que envolve a interação universidade-escola; identificar a contribuição da pesquisa-ação para a formação contínua dos educadores da Educação Infantil.

Todavia, é importante ressaltar que para que a formação contínua desencadeie essas práticas reflexivas, faz-se necessário revermos o atual quadro norteador desses processos de formação, levando em consideração que a suposta recusa dos educadores em adotarem práticas inovadoras, resida na forma como essas inovações são conduzidas e apresentadas a eles; uma vez que na maioria das vezes não constituem situações significativas para os educadores. Nesse sentido, eis a questão, como os processos de formação contínua podem constituir-se em espaços de capacitação profissional reflexiva?

Nesse sentido, tal estudo está estruturado da seguinte forma: no início encontramos a fundamentação teórica necessária para a compreensão do fenômeno estudado, sendo constituído por três subdivisões.

A primeira delas intitulada "Uma pequena incursão sobre a formação contínua de professores: proposições e apreciações bibliográficas" encontra-se um pequeno resgate das tendências e preposições que acompanharam e nortearam o processo de formação contínua dos educadores, desde as primeiras iniciativas; bem como se enfatiza os diferentes modelos de formações contínuas adotados na prática pedagógica dentro dos espaços formativos dos docentes em diferentes épocas.

Já a segunda subdivisão denominada: "Pensar reflexivo: base para a formação docente no desenvolvimento da prática na Educação Infantil" está voltada para a relevância da reflexão como aspecto de suma importância nos diferentes processos formativos, especificamente na prática da Educação Infantil, em que se põe em foco o pensamento reflexivo como ação norteadora de uma formação realmente voltada para as reais necessidades dos principais sujeitos desse processo, ecolocando os educadores como protagonistas dessas iniciativas.

E a última subdivisão intitulada: "A reflexão como possibilidade de desenvolvimento profissional dimensionando os processos de formação na construção de práticas pedagógicas na Educação Infantil" enfatiza a importância de incorporar de fato ações norteadoras de significados durante as formações docentes, permitindo assim uma a compreensão por parte dos educadores do ato de educar numa perspectiva ativa, no intuito

de realmente haver a absorção do que seja de fato a ação de refletir e os passos para que este processo ocorra de forma real e voltado para a construção e reconstrução do conhecimento.

Dando continuidade ao estudo, o segundo capítulo intitulado "Analisando as experiências: articulando teoria e prática" encontra-se subdividido em duas partes, em que na primeira subdivisão discorre sobre o percurso metodológico utilizado para a realização do presente estudo. E a segunda parte intitulada "Interação universidade-escola: para além da dicotomia entre conhecimento acadêmico e conhecimento prático", permite-se com o próprio título do capítulo destacar as experiências de formações contínuas voltadas para a área da Educação Infantil no município em que se deu o estudo, realizando um relato de como acontecia essa articulação da universidade com os conhecimentos e saberes direcionados às formações.

Evidenciando também neste capítulo a utilização dos projetos pedagógicos como forma de organização das práticas pedagógicas projetando as ações necessárias e que desencadearão verdadeiros espaços de reflexão, realizando um aporte teórico com o que de fato estava sendo feita na prática dessas formações.

No terceiro capítulo apresenta-se uma análise referente à Educação Infantil a partir da concepção dos educadores que responderam ao questionário, o qual foi aplicado com dez professoras cuja identidade será preservada e identificada por letras.

E por fim, estão presente as considerações finais acerca de todo estudo realizado em torno da problemática em questão. Nesta perspectiva, interessa-nos ressaltar que ao analisarmos este problema não queremos estabelecer conclusões, mas, sobretudo analisar a problemática posta no intuito de compreendê-la melhor e assim possibilitar ao leitor a reflexão em torno de alguns aspectos que envolvem a formação docente, bem como suas implicações no processo educacional, principalmente na Educação Infantil, que é o foco deste estudo; e acima de tudo que este estudo possa repercutir positivamente nas práticas educativas

CAPÍTULO I

1.1 UMA PEQUENA INCURSÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES E APRECIAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Considerando que o ser humano está em constante processo de formação, e que este processo se dá também, e principalmente no campo profissional, é que ao falarmos da questão da formação contínua, e tendo em vista às proposições de uma prática reflexiva, faz-se necessário um resgate histórico para podermos evidenciar as diferentes tendências que acompanharam este processo.

Sabemos que esta discussão não é algo tão novo, pois a história dar conta de iniciativas em torno desta problemática desde as décadas de 80, e intensificou-se com as reformas educacionais da década de 90, considerando que esta foi a época da abertura política do Brasil, o que ocasionou muitas transformações sociais e consequentemente na área da educação, em que:

> A valorização da reflexão como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional tem merecido a atenção e o aprofundamento teórico de muitos pesquisadores, concretamente ao longo das duas últimas décadas. (SILVA, 2002, p. 130)

Nesta perspectiva, os processos de formação ganham força nas políticas de formação, e a instituição escolar começa a modificar sua mentalidade tecnicista, modelo racional em que se pautava na fragmentação das funções, no qual a figura do especialista era visto como de grande importância na construção de técnicas e métodos considerados eficazes para serem transmitidos aos professores considerados assim como simples executores. (IMBERNÓN, 2006)

Passando, portanto, a encarar o profissional da educação como um sujeito capaz de produzir conhecimento, através de pesquisas, análises, reflexões; e que não mais se limite apenas à transmissão do conteúdo, mas, sobretudo atue como facilitador da aprendizagem. Evidenciando assim, o desafio encarado pelos educadores em assumirem novas atitudes perante sua prática educativa, e que seja capaz de suprir as novas necessidades das demandas sociais dessa nova época. Nesse contexto, a questão da formação docente passa a ser discutida tendo em vista a sua realidade, diferentemente do que acontecia até então.

Ao analisarmos a questão da formação contínua, a partir de uma capacitação profissional reflexiva é de fundamental relevância tomamos por base alguns conceitos e proposições acerca deste processo para que possamos compreendê-la de forma integral, ou seja, entendê-la como de fato ocorre e o que a permeia. Sendo assim, ancorado nas ideias de Libâneo (2008) busca-se uma compreensão do termo e sua amplitude:

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2008, p. 227)

Neste sentido, a formação contínua como o próprio nome pressupõe, se refere à continuidade da formação inicial; e entendendo-a como um processo extremamente importante diante da atual conjuntura educacional. Vivenciamos momentos de grandes transformações nesse contexto, em que se verificam novos currículos, novas culturas, novos modos de pensar e agir e que consequentemente requer educadores capacitados para atenderem à nova demanda de problemas educacionais que advém de todas essas modificações. "reaparece, aí, a necessidade de as escolas cultivarem momentos de prática reflexiva, pois dessa reflexão sobre ação podem nascer mudanças na estrutura de relações vigente na escola visando criar uma nova cultura organizacional." (LIBÂNEO, 2008, p. 234)

É importante ressaltar que muitos educadores se recusam a encarar essas reformas como sendo pertinentes também ao campo educacional, e se mostram contrários a implantar na sua prática cotidiana as inovações desencadeadas por todo esse processo de reformas que vivenciamos atualmente.

No entanto, compactuando com as ideias de Ghedin (2004, p. 400) "podemos dizer que os professores não mudam, não porque não querem, mas porque o modo como se conduz a mudança não faz sentido em seu universo de significações".

Nesse sentido, evidenciamos que todo processo de mudança, requer uma atitude de adesão para que de fato possa vir a ser consolidado, todavia, o que presenciamos nos processos de formação contínua são discursos em torno de técnicas que são impostas aos professores sem a menor vinculação com a realidade em que os mesmos estão inseridos,

por isso o que notamos certa recusa para os processos de mudanças orientadas pelas formações.

E para que efetivamente as reformas que vivenciamos na sociedade também sejam acompanhadas pela reforma na educação é de fundamental importância focar o olhar para a relevância da participação do educador para a efetivação desse processo, pois "creio que nenhuma reforma, seja ela qual for, tem o poder de mudar a realidade se não puder contar com os sujeitos que conduzem o processo." (GHEDIN, 2004, p. 398)

E isto só será possível mediante essa formação permanente, que se conseguirá o aperfeiçoamento teórico e prático, para subsidiar o profissional da educação nessa sua função que requer uma postura reflexiva e crítica da sua própria prática no sentido de conscientizar-se de suas limitações, bem como refletir sobre elas almejando o aprimoramento. Segundo Perrenoud, apud Libâneo "a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados, explicados e até resolvidos com mais consciência, com mais métodos." (2008, p. 228).

É de fundamental importância mencionar a questão das angustias, nos inquietarmos e transformá-las em problemas, pois a partir de uma tomada de consciência, detectam-se os problemas, torna-se necessária a busca de sua superação. Todavia, somente a reflexão não possibilitará as transformações almejadas para suprir as demandas dos problemas educacionais, sendo de fundamental importância ações voltadas para a formação permanente desses educadores, sejam elas dentro ou fora do ambiente escolar, desde que se coloque em foco o educador como agente ativo e participativo no seu processo de formação.

Dessa forma, é de extrema importância que nos espaços de formação utilize a prática docente como ação norteadora para seu processo de formação, já que o conhecimento científico acerca das teorias educacionais só terá sentido se subsidiar a reflexão da prática docente. Nesta perspectiva, Líbâneo (2008) destaca que

> A articulação entre a formação inicial e a formação continuada num sistema de alternância entre as escolas e as instituições formadoras de professores representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho. (LIBÂNEO, 2008, p. 232)

É interessante destacar que este modelo de formação estaria, de certa forma, tentando recuperar as dificuldades encontradas na formação inicial, em que se observa uma

grande desvinculação entre teoria e prática, na qual o educando é praticamente, incumbido de instruir-se teoricamente durante o curso e somente no estágio é que se pressupõe a aplicação da prática, como se ambos tratassem de dois momentos isolados.

Mas, tomando esses processos como constituintes e formadores do todo, encaramos este tipo de formação contínua descrita anteriormente como viável e de suma importância para uma reflexão mais sistematizada da prática pedagógica, dessa forma estaria pondo em foco dois espaços essenciais para uma formação de qualidade (escola e instituição formadora). "Ou seja, não se trata mais de estudar uma teoria a ser, futuramente aplicada, mas de, a partir do conhecimento que e consciência das condições de atuação na escola, promover a necessária articulação teoria-prática". (GIOVANNI, 2003, p. 216)

Assim, diante da problemática envolvendo a formação de professores, faz-se necessário, um questionamento constante acerca de que tipo de profissional se deseja capacitar, e, sobretudo que tipo de formação será necessário para assegurar essa capacitação crítica. Uma vez que, no âmbito da formação contínua o educador já se encontra atuando no processo de ensino – aprendizagem e consequentemente, já detêm os conhecimentos das reais diversidades encontradas nas salas de aula, bem como as dificuldades postas durante este processo. Neste sentido, a formação contínua, torna-se bem mais concreta, ancorados em situações reais, com sujeitos ativos e conscientes das suas limitações no tocante ao ensino; bem como aptos para indagar e procurar melhores condições para promover a aprendizagem; assim:

> Trata-se de formar um professor como um profissional prático – reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2006, p. 39)

Percebe-se que todas as colocações postas até então convergem para a perspectiva de uma formação ancorada em pressupostos reais e que acima de tudo põem em foco a figura do professor como agente de transformação e, sobretudo de ações, e que por meio dessas ações assume práticas e posturas vinculadas à promoção de sujeitos autônomos e responsáveis pela busca de uma formação reflexiva pautada em seus ideais.

Nesta perspectiva, é importante deixar claro que tais atitudes de autonomia se tornam bem mais fáceis quando se está atuando na profissão, uma vez que diferentemente da formação inicial, durante a formação contínua os educadores já possuem um

conhecimento que servirá de base e, sobretudo de norte para pesquisar em torno de promover melhorias na sua prática profissional, uma vez que:

"quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinidades de matizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado." (IMBERNÓN, 2006, p. 67)

Tendo em vista esta dimensão, Imbernón aponta o "modelo indagativo" ou de pesquisa como mecanismo para a formação dos professores, baseando-se nos fundamentos de Dewey para a promoção de uma ação reflexiva; ação esta ancorada por métodos de pesquisa realizada pelo próprio educador, no qual o mesmo é visto como protagonista de seu processo de formação.

Isto não quer dizer que este modelo de formação não possa contar com a colaboração externa, ou que não possa ser realizada de forma coletiva; pelo contrário, vai depender das necessidades e do hábito de cada instituição.

Mas, o educador deve assumir a função de pesquisador, que elabora indagações acerca de uma área de seu interesse e a partir de então busca informações e dados, posteriormente analisados e tomada às devidas modificações para que se possa por fim obter-se novos dados e assim, analisar os resultados das intervenções. Assim: "a fundamentação desse modelo encontra-se na capacidade do professor de formular questões válidas sobre sua própria prática e se prefixar objetivos que tratem de responder a tais questões." Imbernón (2006, p. 73):

O mesmo autor coloca também a questão da formação a partir da instituição escolar, como uma opção de formação permanente do educador, tendo em vista a escassez de recursos financeiros para investir na formação dos educadores, este modelo surge para suprir essas necessidades. Este modelo de formação tem como eixo central a escola, visando conhecer e atuar sobre ela, na promoção de uma melhoria na aprendizagem, e neste processo estão engajados formadores e educadores, buscando responder às reais necessidades da escola. Nesta perspectiva

> A instituição educacional é visto como "nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação." O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. (IMBERNÓN, 2006, p. 81)

Tomando por base esse eixo de formação o próprio educador é responsável por intervir na busca de solucionar os problemas cotidianos com que se deparem no seu dia a dia, por meio da pesquisa-ação, em que se coloca disposto a investigar como um pesquisador no intuito de refletir e procurar respostas para suas inquietações.

Todavia, este modelo de formação se apresenta como sendo de fundamental importância, mas não quer dizer que ao adotar este modelo, deva se ignorar outras perspectivas de formação; uma vez que pode e deve ser acompanhada por demais formações que se julgar conveniente e necessária.

No bojo dessa questão, é importante mencionarmos a figura do assessor(a) ou formador(a) nos processos de formação permanente. Este durante décadas era visto como um profissional fora do âmbito escolar, que detinha o conhecimento teórico para capacitar os educadores, no entanto alheio a prática docente.

Nesse sentido, o Sistema Educacional não demorou muito a rejeitar este modelo de assessor, dando lugar ao conceito de "assessoria" em que se dava prioridade aos profissionais oriundos do cotidiano escolar, assim:

> O assessor ou a assessora realiza um papel mediador que consiste em oferecer aos professores um determinado conhecimento para que se apropriem dele e o interiorizem em um contexto determinado com uma finalidade de solução de situações práticas. (IMBERNÓN, 2006, p. 91)

Desta forma evidencia-se que a função do assessor seria atuar de acordo com as necessidades dos educadores ou escolas, com o intuito de ajudar a encontrar possíveis soluções para as demandas educacionais, promovendo um processo reflexivo da prática educativa, proporcionando inovações.

Em virtude dos fatos mencionados, foi necessário refletirmos a partir dos pressupostos teóricos discutidos até então, no tocante aos espaços de formação, desde as primeiras iniciativas e, destacando a evolução desses processos, enfocando o profissional da educação como agente de transformação no intuito de compreender a formação contínua desses profissionais, tomando por base os pressupostos que norteiam uma capacitação profissional reflexiva.

1.2. PENSAR REFLEXIVO: BASE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para analisarmos a questão da formação docente da Educação Infantil é imprescindível nos reportarmos ao aspecto legislativo que norteia esta etapa de ensino, nesse sentido buscamos inicialmente uma compreensão dos aspectos legais, uma vez que a Educação Infantil no Brasil vem ganhando mais visibilidade e respaldo nas leis que garantem mudanças necessárias ao novo contexto educacional. Dessa forma,

> No Brasil, é na Constituição Federal de 1988 (CF/88) que, pela primeira vez, aparece à expressão Educação Infantil, contemplando as instituições creches e pré-escolas, e se determina que o campo de atuação dessas duas instituições deve vincular-se aos sistemas de ensino. Tal deliberação legal representa um marco legal nas políticas públicas para a infância brasileira, ao tratar crianças pequenas como sujeitos de direitos e não como alvo de políticas fragmentadas e compensatórias. (GOMES 2009, p. 46)

Evidenciamos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), como primeira iniciativa de respaldo legal para a Educação Infantil vinculada às instituições de ensino para garantir às crianças a condição de sujeito de direitos.

Ainda com relação a esse aspecto legislativo, percebemos também que o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal 8.069/90 (BRASIL, 1990), com o intuito de fazer valer os direitos alcançados com a Constituição Federal, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96 (BRASIL, 1996), com o propósito também de fortalecer o que havia sido prorrogado anteriormente, assim como buscou ampliar a mesma, incluindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (GOMES, 2009).

Ao abordarmos a questão das leis que norteiam a Educação Infantil, surge a necessidade de se pensar e repensar o perfil de educador para atuar nesta área de ensino, repleta de complexidade e de exigências próprias e específicas. Nesse sentido,

> Pensar a educação de crianças pequenas envolve não só considerar a travessia dos profissionais de creches para a área da educação e processo de profissionalização docente levado a efeito pelas instituições formadoras sem descaracterizar as histórias, as experiências até então existentes de educação e cuidados, mas também buscar a superação dos assistencialismos e objetivar a garantia dos direitos da infância, assim como dos educadores. (GOMES, 2009, p. 43)

Para compreendermos esse processo é importante recorrermos à questão da formação do educador infantil, como aspecto de suma relevância para se enfatizar essas transformações e se fazer presente estas questões, como subsídio norteador e promotor de conhecimento. Nesta perspectiva, faz-se necessário mencionarmos algumas competências essenciais ao educador infantil que não devem de forma alguma ser negligenciadas nos processos de formação, pois,

> Tal profissional deve apropriar-se de profundo conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade, gostar da criança, e compreender sua forma lúdica e criativa de conhecer, além de desenvolver as capacidades de observação e reflexão, de articulação criativa e dinâmica entre teoria e prática e de trabalho em equipe. (GOMES, 2009, p. 51)

Tomando por base a prática educativa voltada para a formação de sujeitos ativos e críticos diante da realidade existente, é de extrema importância nos reportarmos também à formação inicial dos educadores da Educação Infantil, tendo em vista que a nova legislação brasileira vem intensificando as exigências para com o nível de instrução que requer profissionais qualificados para atender às necessidades e complexidades que sua atuação pressupõe. Assim, segundo Gomes (2009),

> A formação universitária constitui parte importante da trajetória de ser educadora de crianças pequenas. Trata-se do momento de contato com o campo profissional, do debate teórico da área aliado ao conhecimento institucional, do exame e da problematização das práticas desenvolvidas na instituição, o que representa uma etapa formativa essencial. (GOMES, 2009, p.56 – 57)

Ancorados na perspectiva da valorização de uma aprendizagem significativa, é que se faz necessário um cuidado especial ao aspecto da formação dos profissionais da educação, tendo em vista que este fator implica e incide diretamente na promoção desta aprendizagem. Assim, volta-se a atenção ao pensar reflexivo, como ferramenta de suma relevância em todo esse processo, principalmente no tocante à formação dos profissionais da Educação Infantil, que corresponde à base para o futuro desenvolvimento eficaz tanto da criança, quanto do educador, pois parte-se do pressuposto de uma aprendizagem mútua e respaldada, principalmente no aspecto reflexivo, tendo em vista que:

> Levar essa ideia para os ambientes e contextos da educação infantil significa reconhecer o quanto são importantes nossas interações para o desenvolvimento das crianças. Refletir sobre como as crianças interagem, e sobre como nós interagimos com elas, é parte vital disso. Pensar juntos pode ser visto como outra maneira de falar sobre um pensamento compartilhado, sustentado e ligado integralmente a uma abordagem reflexiva da prática, como um elemento importante de um trabalho eficaz nos primeiros anos de aprendizagem. (CRAFT; SMITH, 2010, p. 35)

Nesse sentido, evidenciamos a importância da interação como aspecto positivo no desenvolvimento educacional, na medida em que possibilita trocas mútuas entre educador e educando. Neste enfoque pode-se perfeitamente reportar ao âmbito também da formação do educador que quando submetidos a processos formativos realmente ancorados na reciprocidade da ação mútua, percebemos tanto uma aceitação maior desses processos quanto um melhor desenvolvimento da prática educativa e consequentemente na aprendizagem dos educandos.

E este compartilhamento de ideias, torna-se bem mais significativo quando se realiza a reflexão a partir do momento que é exposto os pensamentos aos outros, está se submetendo aos questionamentos e reflexões de outros pontos de vista distintos, assim, "o que está em jogo, porém, é mais do que ver e pensar em nossa prática. Trata-se de explorar tanto o modo como a sentimos quanto o modo como a entendemos". (CRAFT; SMITH, 2010, p. 37)

Assim, torna-se notório que além de observar e pensar acerca da própria prática faz-se necessário uma reflexão sobre a maneira como é visto e entendido os fatos que a compõe, de forma que se busque entendê-la. E isso se torna bem mais significativo quando se questiona sobre a própria prática e também quando deixa os outros contribuir com suas indagações, pois "a prática reflexiva demanda que criemos oportunidades para debater nossas ideias com os outros, a fim de com eles construir compreensões e ideias." (CRAFT; SMITH, 2010, p.44)

Pautado nesta perspectiva de uma prática reflexiva e baseando-se no diálogo e na discussão referente às ações vivenciadas no cotidiano escolar, tornando-a parte estrutural da ação pedagógica, é importante acrescentar também que o processo de reflexão não acontece apenas quando se dialoga com pensamentos, mas também a documentação da experiência, através da escrita de diários como opção estratégica eficaz na promoção e desenvolvimento gradual da reflexão, no intuito de promover uma melhor capacitação profissional. Nesse sentido, "é importante ressaltar que se trata de algo pessoal e que só é

compartilhado quando o participante sente que é importante fazê-lo" (REED, 2010, p. 196).

Nesta perspectiva, torna-se notório a recomendação do uso de escritos diários, como alternativa tanto daqueles profissionais que possam e querem compartilhar esses escritos quanto daqueles que os utilizam apenas para o seu próprio uso. Por isso é necessário que se respeite a vontade de cada indivíduo no tocante ao tornar público ou não as suas ideias e pensamentos, uma vez que esses escritos mesmo sem serem compartilhados podem colaborar e muito no desenvolvimento profissional, principalmente no aspecto reflexivo.

Ao se escrever sobre o que ocorre diariamente na prática como profissionais da educação, está se executando um processo de reflexão sobre a ação desenvolvida na sala de aula, com o propósito de procurar melhorar e aperfeiçoar a prática, pois

> A análise reflexiva pode ser benéfica para o indivíduo e agir como um mecanismo de refinamento e melhoria da prática. Ela permite que se tenham perspectivas diferentes sobre como os próprios vêem sua prática, podendo considerar não só o "que" mas o "como". (REED, 2010, p. 195).

É vendo e analisando a reflexão por este ângulo que se pode evidenciar a grandiosa contribuição de uma prática pedagógica verdadeiramente respaldada em ações reflexivas, que permitam aos educadores terem condições de racionalizar sobre suas ações, tendo em mente, não só o que, mas também e, sobretudo, o como fazer. Evidenciando assim a importância do processo e não apenas com os resultados das práticas educativas.

Dessa maneira fica bem mais provável encontrarmos ações pedagógicas verdadeiramente significativas e promotoras de aprendizagem tanto ao educando quanto ao educador, visando o desenvolvimento de ambos, pois se o foco da ação docente deixa de ser os resultados para ser a maneira como se chega aos mesmos, esse processo se desencadeará de maneira mais eficaz, uma vez que, "o que de mais decisivo acontece na escola não é possível de ser previsto, nem de ser medido: em educação o que marca a diferença é o modo de produção e não o produto" (NÓVOA, 2002, p. 35).

Todavia, é importante que tenhamos consciência que esta prática reflexiva não se torne apenas um discurso bonito que tende a ser repassado e assumido pelos educadores e formadores nos últimos anos, sem realmente levarem em consideração os amplos aspectos que envolvem essa prática, uma vez que ao assumir essa postura como prática, é essencial

que se desvende tudo aquilo que está por trás desse discurso e acima de tudo se busque um aprofundamento teórico que respalde as práticas para que não se assuma uma postura reflexiva, sem haver o conhecimento suficiente de tudo que requer e se espera dessa prática.

Na medida em que se tem a consciência da responsabilidade e cobrança em torno dos profissionais que se dizem reflexivas, que muitas vezes são tidos como principais responsáveis pela solução dos desafios encontrados no cotidiano escolar, bem como criticados quando as coisas não ocorrem como se espera, sem se levar em consideração a falta de condições de trabalho que propiciem uma prática verdadeiramente reflexiva, têm-se também a necessidade de tomar consciência de que isto não é algo fácil, porém que totalmente possível e recomendável na prática pedagógica nos dias atuais, desde que haja a implementação de políticas públicas e ações políticas movimentadas no sentido de incorporar reformas curriculares e mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Nesse sentido, e analisando a reflexão como um *slogan* assumido por muitos profissionais da educação, é que é preciso entender se de fato essa formação docente reflexiva está sendo desenvolvida na prática dos profissionais da educação. E que como destaca Nóvoa:

> O que não invalida a importância destes discursos, que nos permitem aprofundar o nosso conhecimento dos professores, dos seus modos de aprender, de pensar e de agir. Mas que nos obrigam a desvendar as zonas que os discursos deixam na sombra. E a compreendermos, sem inocência nem ingenuidade, os fenômenos actuais de reconstrução dos sentidos da profissão docente, da sua cultura e identidade profissional. (NOVOA, 2002, p. 47)

No entanto, é importante deixar claro, que para que isto aconteça faz-se necessário repensar a estrutura organizacional da qual dispomos e que se disponham, sobretudo de condições de trabalho para que a instituição escolar constitua-se em espaços de reflexão e pesquisa, sendo necessário um projeto voltado para a transformação da realidade que vivenciamos na maioria das escolas, e que, portanto, possamos deixar de encarar o conceito de professor reflexivo como um termo sugerido e incorporado pelo simples modismo, e passar a encarar verdadeiramente como uma concepção de dimensões políticas e epistemológicas.

Assim, fica evidente que para que a instituição escolar consiga assumir de fato esta postura, e, sobretudo nortear suas ações pedagógicas visando os procedimentos descritos e analisados até então, faz-se necessário, que acima de tudo os educadores assumam essa perspectiva, como mecanismo de suma importância na sua prática educativa, procurando além de desenvolver essas atitudes de pensar reflexivamente nos educandos, conseguir desenvolver essas capacidades em si próprios, como meio eficiente de desenvolver e aperfeiçoar sua formação

Ficando evidente a ação educativa como um ato pleno de construção e reconstrução através da reflexão, no intuito de por meio da análise e da reflexão se distanciar do senso comum, na produção de um conhecimento mais sistematizado. Tomando a experiência como subsídio para essa reflexão, utilizando-a como ponto de partida na elaboração de uma reflexão mais apurada e consistente.

Portanto, torna-se evidente, que o desenvolvimento de hábitos de reflexão, apresenta-se como alternativa extremamente eficaz e indispensável na produção do pensar reflexivo, em que se partindo das experiências e sistematizando-as para aprimorá-las e alcançar o conhecimento verdadeiramente significativo. Todavia e acima de tudo sem deixar de considerar as reais necessidades e condições necessárias para a construção dessa concepção como algo extremamente viável e essencial na ação pedagógica da Educação Infantil.

1.3 A REFLEXÃO COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DIMENSIONANDO OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensando o ato de educar numa perspectiva ativa, em que o conhecimento é algo construído permanentemente, portanto, em constante reelaboração, é que se faz necessário pautar as práticas pedagógicas em constante reflexão. Na medida em que a ação de refletir, permite tomar consciência daquilo que se faz, bem como do que se almeja executar e relacionar com o que desencadeia os atos.

Assim, respaldados pela filosofia deweyana ver-se a relevância dada à questão do pensamento reflexivo, dado como sendo de suma importância na promoção da transformação do modo de pensar e agir acerca da construção do conhecimento defendida até então. Nesse sentido, de acordo com Dewey, e reforçado por Libâneo:

> O pensamento ou a reflexão (...) é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como conseqüência (...) Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em conseqüência delas, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativas e erro. Á medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que podemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é reflexiva por excelência. (...) Pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a conseqüência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. (DEWEY, apud LIBÂNEO, 2008, p. 57)

Pautado nesta perspectiva de pensar reflexivo pode-se enfatizar que o primeiro passo para que esta reflexão ocorra é a experiência, ou seja, ao se analisar as experiências vividas adquire-se maneiras mais apropriadas para enfrentar os dilemas e dificuldades encontradas no decorrer da prática pedagógica. Entendendo assim, a experiência como algo primordial na construção do pensamento reflexivo, na medida em que possibilita voltar atrás, e rever situações vivenciadas anteriormente. Assim,

> Grande se vai tornar sua significação quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de conhecimentos, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências, (TEIXEIRA, 1978, p. 16)

Este processo de ida e vinda proporciona a ação de refletir, ação esta, proposta por Dewey na perspectiva de solução de problemas. O autor dava ênfase à questão da ciência na educação, no sentido de incorporá-la ao processo educacional, no que diz respeito às atitudes e procedimentos do cientista quando se defronta com os problemas, ao elaborar hipóteses, traçar caminhos possíveis, colocar em prática, e se necessário revisar as atitudes tomadas que não deram certo. Nesta perspectiva, a ciência "consiste nos instrumentos e métodos especiais que a humanidade lentamente criou com o fim de orientar a reflexão sob condições tais que são verificados seus processos e resultados." (DEWEY, 1979, p. 209) Diante disto, torna-se notório que o ato de pensar de forma reflexiva pressupõe alguns estágios ou etapas que gradativamente irão proporcionar esse método reflexivo proposto por Dewey.

O primeiro estágio já posto anteriormente se refere à experiência, constituindo-se em algo de extrema relevância no processo inicial da construção do pensamento, no qual depara-se com um problema, pois toda investigação inicia-se quando se depara com a dúvida, que irá desencadear conflitos nas ações rotineiras, dando-se início o ato de refletir na medida em que isso ocorre interrompe-se algo por não saber como agir.

Logo depois de constatados os fatos e os dados, procedem-se para a examinação das correlações que envolvem os dados na perspectiva de formular hipóteses na construção de ideias a respeito dos fatos e dados, que pressupõe conhecimentos informativos necessários para atuar neles. Posteriormente passa-se a analisar o problema detectado, para promover o desenvolvimento de possíveis soluções, analisando as condições existentes e as hipóteses estabelecidas, ampliando o conhecimento acerca do mesmo.

Finalmente, pressupõe-se a verificação das hipóteses estabelecidas, oportunidade em que se põe em prova as ideias pré-estabelecidas, no intuito de procurar fazer algo no sentido de alcançar os resultados previstos e assim, colocar em prova as hipóteses (Dewey, 1979).

É importante deixar claro que essas etapas descritas correspondem a um esboço proposto por Dewey na produção do pensamento reflexivo. No entanto, essa diferenciação entre essas fases, não necessariamente deve ocorrer na prática, e muito menos deva ocorrer de forma isolada uma da outra. Todavia, essas etapas, são traços importantíssimos na construção do pensamento reflexivo.

Surgem então, desse processo sistematizado por Dewey os conceitos de pensamento reflexivo e de professor reflexivo, pautado em uma educação ativa em que se reconhecem os educandos como sujeitos ativos na construção do saber. Conhecimento este, baseado na realidade dos sujeitos da aprendizagem, constituindo assim em uma educação significativa para os educandos.

Para Dewey o sujeito, sendo vinculado a um grupo social, a educação deveria ser voltada para lidar com a experiência, fundamentando-se na vivência, na realidade dos educandos, constituindo-se assim como experimental, na qual não existe soluções prontas, nem verdades a serem descobertas, de verdades eternas a ideia de consenso se contrapõe e se estabelece. A verdade é sempre uma elaboração, sendo constantemente reelaborada de forma coletiva. Assim,

> Nós, seres humanos, somos dotados do desejo de conhecer, de aprender, afinal temos dúvidas e necessidades, o que nos leva constantemente a enfrentar problemas de ordem teórica ou prática, procurando, a partir daí, construir respostas e explicações válidas. (BARBOSA & HORN, 2008, p. 17)

Considerando o pensamento de Barbosa, a ação educativa como um ato pleno de construção e reconstrução através da reflexão é realizada com o intuito de por meio da análise e da reflexão se distanciar do senso comum, na produção de um conhecimento mais sistematizado. Tomando a experiência como subsídio para essa reflexão, na medida em que,

> Um dos grandes méritos da teoria de educação de Dewey foi o de restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida, e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola), com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida). (TEIXEIRA, 1978, p. 21)

Nesta perspectiva, Dewey propõe a construção do conhecimento verdadeiramente significativo, sem dar prioridade ao conhecimento teórico em detrimento do conhecimento prático (experiência), mas justamente encontrar o equilíbrio entre ambas, em que cada qual com sua importância irão desencadear a verdadeira aprendizagem; onde o conhecimento prático servirá de base para a elaboração do conhecimento teórico e vice versa, isto é, não existe teoria desvinculada da prática, portanto, o conhecimento é tido como um processo em construção.

Nesse sentido, de acordo com as preposições de Dewey acerca da educação, "a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituem uma unidade orgânica." (TEIXEIRA, 1978, p. 28)

No bojo dessa questão, analisando acerca da importância da construção do pensamento reflexivo, é que por meio dessas análises teóricas sobre o fenômeno em estudo se desenvolveu a valorização da ação pedagógica dando ênfase a epistemologia da prática, que consiste segundo Pimenta:

> [...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2008, p. 19)

Percebe-se que para que a instituição escolar consiga assumir de fato esta postura, e, sobretudo nortear suas ações pedagógicas visando os procedimentos descritos e analisados até então, faz-se necessário, que acima de tudo os educadores assumam essa perspectiva, como mecanismo de suma importância na sua prática educativa; procurando além de desenvolver essas atitudes de pensar reflexivamente nos educandos, conseguir desenvolver essas capacidades em si próprios, como meio eficiente de desenvolver e aperfeiçoar sua formação.

Ao assumirmos a posição de profissionais reflexivos e tomando o ato de educar numa perspectiva ativa é de suma importância organizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil dando ênfase a construção de parâmetros que servirão de norte para uma adequada proposta pedagógica, em que de acordo com Oliveira (2010),

> Construir uma proposta implica a opção por uma organização curricular que seja um elemento mediador fundamental da relação entre a realidade cotidiana da criança – as concepções, os valores e os desejos, as necessidades e os conflitos vividos em seu meio próximo – e a realidade social mais ampla, com outros conceitos, valores e visões de mundo. Envolve elaborar um discurso que potencialize mudanças, que oriente rotas. Em outras palavras, envolve concretizar um currículo para as crianças. (OLIVEIRA, 2010, p. 183)

E a construção dessa proposta pedagógica de forma concreta e eficiente, torna-se bem mais fácil de concretizar quando os profissionais estão de fato envolvidos numa perspectiva de formação realmente voltada a atender essas aspirações. É o que ocorre

quando pensamos a ação pedagógica numa perspectiva ativa e acima de tudo tendo a reflexão como principal aporte nos processos de formação, em que concordamos com Oliveira (2010), quando o mesmo coloca que:

> A concretização de boas propostas pedagógicas em creches e pré-escolas inicia-se pela consideração de que os professores de educação infantil apropriam-se de modelos pedagógicos e de representações sociais – aprendidos em programas de formação profissional ou vividos em suas experiências pessoais – como elementos canalizadores das ações educativas, mas não os reveem criticamente nem os integram adequadamente ao seu cotidiano escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 182)

É neste sentido, de rever criticamente as ações educativas, é que apontamos a ação reflexiva como base para a formação docente e recorremos ao pensamento de Dewey como principal teórico para fundamentar este estudo em que, pode-se evidenciar a importante contribuição deixada por Dewey para a educação, no sentido de incentivar a prática de aprender e ensinar a partir de métodos reflexivos em que por intermédio da problematização, suscita-se a reflexão e o modo de pensar, tornando-o a base para a construção do conhecimento.

CAPÍTULO II - ANALISANDO AS EXPERIÊNCIAS: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA

2.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O referido estudo desenvolveu-se inicialmente através de uma pesquisa bibliográfica, apresentada no primeiro capítulo onde se buscou contextualizar a temática para uma compreensão mais ampla e pautada em teorias de diversos autores "é realizada a partir de um levantamento do material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites, sobre o tema que desejamos conhecer." (MATOS, 2002, p. 40).

Nesta etapa a análise bibliográfica foi subsidiada pelas informações advindas dos questionários e das observações, estas ferramentas juntas forneceram mais elementos para a análise a qual pode "caracterizar as investigações em que, além da análise bibliográfica, e por vezes documental, os pesquisadores coletam dados com as pessoas, fazendo uso de diversas técnicas." (FACHIN, apud MATOS, 2002, p. 42)

Assim, contamos com alguns instrumentos de coleta de dados indispensáveis para a realização deste estudo. De início, foi realizada a observação de como se dá o processo de formação contínua, através de visitas à escola, bem como a Secretaria de Educação, no intuito de obter informações acerca de como estava acontecendo às formações, bem como para adquirir o documento base que norteia esse processo de formação (em anexo).

Dessa forma, para uma melhor compreensão do fenômeno estudado iniciamos com o processo de observação, pois, "de forma genérica, a observação, mesmo quando não segue um rígido planejamento, possibilita o acesso direto à informação e ajuda, em muitos casos na delimitação do problema e delineamento da pesquisa." (MATOS, 2002 p. 59) Neste tipo de pesquisa há uma preocupação com o universo dos significados, dos processos e dos fenômenos desvendando informações sobre o sujeito da pesquisa em seu ambiente e no modo como este se relaciona em seu meio.

Após o levantamento bibliográfico relacionado à temática tem-se uma compreensão do objeto para introduzir o questionário como elemento de levantamento de dados, que aplicados igualmente a todos os pesquisados possibilitou uma análise clara sobre a problemática. (MATOS, 2002)

E finalmente, correlacionou-se os dados colhidos com a fundamentação teórica, no intuito de compreender o fenômeno estudado e, assim, ter subsídios para refutar ou concordar com as hipóteses pré-definidas. Assim, no intuito de realizar um estudo consistente e pertinente com a realidade educacional atual, fez-se necessário reportar-se a priori a relatos descritivos de como acontece à formação contínua dos educadores que lecionam na Educação Infantil, da rede municipal da cidade de Cajazeiras - PB.

2.2 INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: PARA ALÉM DA DICOTOMIA ENTRE CONHECIMENTO ACADÊMICO E CONHECIMENTO PRÁTICO

Situando o contexto geral dessa formação, podemos evidenciar que a mesma se dá desde o ano de 2009 em forma de convênio com a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras - PB, parceria em que esta instituição se responsabiliza pelos encontros de formações desses educadores.

Esse âmbito de ensino, compreende 16 escolas e 4 creches da cidade, correspondendo a um total de 60 educadores, sendo 35 educadores de creches e 25 das escolas municipais. Estes educadores estão imbuídos desde 2009 em um projeto de formação contínua denominado: Formação docente, pesquisa colaborativa e intervenção pedagógica, projeto este elaborado pela UFCG/UAE/CFP e desenvolvido junto aos educadores do município de Cajazeiras. É importante deixar claro que se trata de um projeto único tido como documento base para a formação contínua de todos os educadores, uma vez que não existe um projeto de formação específico para a Educação Infantil, e este documento encontra-se em processo de reelaboração.

Para o desenvolvimento desse projeto são realizados encontros quinzenalmente com os educadores, momento em que são abordados alguns eixos temáticos que visam suprir as demandas docentes no aprimoramento de capacidades essenciais para atender às necessidades dos educandos e do seu desenvolvimento integral.

Assim, de acordo com o projeto acima citado são trabalhados os seguintes eixos:
EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 06 anos)

1. Como trabalhar os limites e autonomia
2. Como envolver as famílias
3. Psicomotricidade
4. Identificação e intervenção didática de acordo com os níveis de lecto-escrita
5. Dificuldade de identificar as habilidades e competências próprias das crianças de Ed. Infantil
6. Como trabalhar as fases de desenvolvimento de acordo com Piaget
7. Necessidade de ter "oficinas" (vivencias pedagógicas) para aplicação em sala de aula
8. Linguagem matemática

9. Socialização das crianças
10. Linguagem escrita e oral.

Mediante as observações feitas constatamos que um dos recursos utilizados pelos formadores para a realização desta formação é a construção de projetos de ações mensais pelos educadores que participam desta formação, em que conjuntamente elaboram esse projeto para trabalhar com as crianças durante um mês. Evidenciando assim, a notificação da demarcação do tempo que define antecipadamente a execução do projeto, todavia, mediante as leituras realizadas "jamais se domina, ao trabalhar com essa metodologia, o que se deveria saber para o empreendimento desde o início ou o tempo que o processo irá durar." (BARBOSA & HORN, 2008, p.47)

Nesse sentido, diferentemente do que nos coloca o autor acima, a metodologia aplicada durante a elaboração do projeto com relação ao tempo de duração acontece o oposto, pois desde o planejamento realizado pelos educadores, já se define a priori a duração para a sua execução.

Outra questão observada é que esses projetos são pensados e planejados durante os encontros de formação, em que apenas os educadores estão presentes, quando que compactuando com as ideias de Barbosa e Horn (2008), "um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse projeto, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças". (BARBOSA & HORN, 2008, p.58).

E é justamente para a efetivação destas metas que se evidencia a utilização dos projetos pedagógicos como forma de organização das práticas pedagógicas projetando as ações necessárias e que desencadearão verdadeiros espaços de reflexão, tendo em vista que,

> Historicamente, os projetos foram construídos com o intuito de inovar e de quebrar o marasmo da escola tradicional. Seus criadores tinham a convicção de pioneiros, isto é, o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção de que era preciso criar uma nova postura profissional. (BARBOSA & HORN, 2008, p.19)

Nessa perspectiva evidenciamos que esta forma de organizar o ensino, não é algo novo, desde o movimento da "Escola Nova", se introduziu essa ideia. Todavia, é importante lembrar que atualmente esta proposta é enfocada de maneira distinta de quando

foi introduzida pelos pioneiros da Educação, apresentando outra roupagem, considerando que se passaram tantos anos e quantas transformações a sociedade como um todo já passou, e continua passando, bem como, deve-se levar em consideração que a concepção de criança que se tinha antes é bem distinta da que se assume nos dias de hoje. Nesse sentido os autores destacam que:

> Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção das crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. (BARBOSA & HORN, 2008, p.28)

Mediante esta nova concepção acerca da infância, torna-se evidente a necessidades de uma mudança também da prática pedagógica que norteia a educação dessas "novas" crianças, que surge com características e necessidades diversificadas, tomando por base a utilização de projetos como alternativa eficaz para orientar e organizar as ações pedagógicas destinadas a essas crianças. Assim:

> Começam a ser valorizadas as diferenças no modo como são selecionados os conhecimentos, a consideração pelas riquezas de experiências socioculturais, as diferenças subjetivas das crianças e suas histórias de vida. Uma das formas de dar conta dessas pedagogias diferenciadas e também da apropriação pela criança das diferentes linguagens é a pedagogia de projetos. (BARBOSA & HORN, 2008, p.29)

Somente quando os educadores encontram-se dotados da sabedoria de pensar reflexivamente, compreendem e valorizam a pedagogia de projetos como sendo de extrema contribuição na ação educativa, é nesse momento que se evidencia essa mudança de concepções e de ações. Todavia, incorporar e adotar essa prática consiste em algo não muito evidente nas práticas educativas, uma vez que demanda coragem, tempo, planejamento, e acima de tudo vontade de fazer diferente.

No bojo dessa questão é que se faz necessário à incorporação dessas práticas o quanto antes e de forma generalizada, deixando de constituir-se em ações isoladas de alguns educadores. Para tanto, analisa-se os processos de formações contínuas como espaços privilegiados para a elaboração de sentido a essas práticas, na medida em que,

> Não há vida sem desejo, e a conceitualização mental do desejo, sua racionalização, formula-se em termos de projeto. Projetar é, pois, introduzir o

> inédito; um novo desejo em uma história não é apenas prosseguir é também romper e reorientar o curso das coisas. (BARBOSA & HORN, 2008, p.33)

E nesse sentido de projetar, planejar situações novas e motivadoras é que se verifica o enfoque atual contrário ao conhecimento tido como fragmentado, e limitado, pautado em verdades únicas e absolutas. Em vez disso notamos a evidente priorização do conhecimento sistematizado e oriundo do conflito e de situações – problemas, em que se dialoga com as dúvidas, com as incertezas, e com as inquietações em busca de se projetar ações que desencadearão resultados em curto prazo, sujeitos permanentemente a refutações.

Dessa forma, recorre-se ao trabalho com projetos pedagógicos como um campo fértil para o desenvolvimento das competências almejadas, na medida em que se possibilita a utilização de uma diversidade de conhecimentos que servirão de norteamento para o desenvolvimento das práticas educativas em torno de situações problemas que necessitam de várias áreas do conhecimento para o entendimento real dos fatos e a compreensão dos mesmos. (BARBOSA & HORN, 2008)

É nesta perspectiva que evidenciamos como a própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) reporta no art. 61 que os espaços de formação devem proporcionar "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço."

Assim, para a concretização das ações postas até então, evidenciamos a contribuição da Universidade neste aspecto, que se apresenta como mediadora e parceira dos processos formativos no município de Cajazeiras - PB. A Secretaria de Educação instituiu convênio com a Universidade, e de acordo com o projeto citado anteriormente estabelecem-se metas e objetivos que pressupõem de fato essa associação entre teoria e prática como bem coloca a LDB como requisitos dos processos de capacitação profissional, assim,

> Por meio das pesquisas em colaboração, é possível diminuir essa distancia entre o mundo da escola e o da universidade, especialmente quando tais investigações objetivam transformar a pesquisa em atividade cotidiana na escola e quando vem atender a uma necessidade ou demanda daquela comunidade. (REALI, 2004, p. 320)

Nesse sentido, quando se fala em diminuir essa distância entre escola e Universidade, saber pedagógico e saber científico refere-se à questão da busca da própria Universidade em reconquistar sua legitimação, e assume-se de fato a necessidade da

vinculação da mesma não apenas com o ensino superior mas também com a educação Básica e secundária, e que tão bem coloca Santos (2005)

> Este fato é hoje responsável pelo afastamento da universidade em relação à escola pública – a separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola – um afastamento que a manter-se, minará qualquer esforço no sentido de relegitimar socialmente a universidade. (SANTOS, 2005, p. 60)

Evidenciamos assim que muitas vezes a Universidade deixa de cumprir como deveria ser de fato o seu papel, uma vez que sendo uma instituição formadora e conhecedora das necessidades e desafios enfrentados pela escola pública, deveria utilizar-se de suas pesquisas em prol de reivindicações, e de busca de alternativas para a superação da crise vivenciada pela escola pública. (SANTOS, 2005).
Nesse sentido, o autor destaca ainda que:

> O princípio a ser afirmado é o compromisso da universidade com a escola pública. A partir daí, trata-se de estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja construída uma integração efectiva entre a formação profissional e a prática de ensino. (SANTOS, 2005, p. 62)

Assim, para que essa integração seja realmente efetiva e colaborativa e que juntos escola e Universidade busquem alternativas eficazes para o real desenvolvimento da escola pública, valorizando tanto o saber pedagógico quanto o saber científico, sem subestimar um ou outro, mas dar a devida importância a ambos e se utilizar deles nos momentos de formação. Pois a partir do momento que se utiliza ambos com a sua devida contribuição sem priorizar um ou outro, está de fato propondo espaços de colaboração e sistematização do saber, proporcionando uma formação condizente com as aspirações dos educadores. Assim, de acordo com Reali, (2004)

> Todos nós - professores e alunos da universidade, professores da escola e família de alunos – aprendemos uns com os outros ao longo desses processos. Trabalhar em grupo é estimulante e promove aprendizagem contínua. Essas experiências permitem que contribuamos gerando conhecimento para nossas instituições e comunidades. (REALI, 2004, p. 321)

Mais uma vez percebemos a importante contribuição e eficiência do trabalho coletivo, principalmente no sentido de tentar superar a dicotomia existente entre o saber

pedagógico e o saber acadêmico. Na medida em que diante das atuais demandas educacionais, constituindo-se numa nova conjuntura social e educacional, torna-se bem mais interessante se beneficiar de ambos esses conhecimentos de forma sistematizada e bem menos estanques como pressuposto até então.

Todavia, esta não é uma tarefa fácil, muito pelo contrário, é um trabalho árduo e complexo, e que como o próprio projeto de formação continuada dos professores da rede municipal de Cajazeiras, foco desse estudo e análise, pressupõe "promover espaços de formação e qualificação da equipe técnica da SEME, em consonância com as atuais políticas de educação em âmbito nacional. (Documento base, 2009). Isto demanda tempo, compromisso e crença numa educação voltada para as demandas impostas na sociedade.

Neste aspecto, constata-se que mediante atual conjuntura educacional, resultado das transformações ocorridas na sociedade como um todo. A formação de professores não poderia ficar alheia a tais transformações, e desde a década de 80, notam-se preocupações e políticas públicas nesse sentido. Assim, ancorados nas ideias de Freitas (2004):

> A formação de educadores que responda a novas concepções de projeto social, no qual se inserem a educação, o ensino e o trabalho pedagógico, necessariamente demanda condições institucionais e pedagógicas criadoras e políticas globais inovadoras. (FREITAS, 2004, p. 109)

No bojo dessa questão fica clara a existência da ênfase das políticas públicas nos processos de formação de professores, mesmo que de certa forma, sem na maioria das vezes se dispor das reais condições necessárias e institucionalizadas, pois as políticas de formação atuais tendem a permanecer negando a responsabilidade do Estado em financiar esses processos formativos, (FREITAS, 2004). Todavia, tendo o conhecimento da existência da legalidade que respaldam e regem a institucionalização desses direitos – o direito à formação continuada é importante esclarecer que:

> Uma pedagogia de formação de professores deve garantir o direito do profissional da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive por meio de suas organizações sindicais, as quais deveriam ser conclamadas a participar da gestão dos processos de elaboração e desenvolvimento dos cursos formativos. (FREITAS, 2004, p. 111)

Nesse sentido, se evidenciará de fato a realização de políticas públicas que visem realmente atender às necessidades do educador, tendo em vista que é mais do que justo,

que se os processos formativos são destinados a eles, que eles próprios participem também da elaboração das propostas para essas formações. Ocorrendo dessa maneira, com certeza se notará uma melhor participação e aproveitamento por parte dos educadores durante as formações, pois vão estar discutindo problemas reais, sugeridos por eles próprios.

> Portanto é fundamental na formação continuada explorar o que o adulto quer saber, qual é a dúvida que quer solucionar. Normalmente, a aprendizagem ofertada nos centros de formação é descontextualizada e pouco se transfere entre a escola e o mundo concreto. (KISHIMOTO, 2004, p. 339).

Desta forma, diante da atual conjuntura mundial, as transformações ocorridas na sociedade, na economia, e na cultura, acontecem numa velocidade inesperada e apontam para a escola, questões pertinentes a essas modificações e buscam na escola, mas precisamente nos educadores respostas a tantas inquietações e ambivalências.

Assim, para que os profissionais da educação atuem de forma a atender às reais exigências impostas pelas reformas educacionais é imprescindível uma política de formação que realmente propicie o desenvolvimento de um trabalho eficaz e condizente com as reais necessidades da sociedade atual, que visem transformar os espaços de formações não em programas de capacitações compensatórias, de algo que devia ter sido oferecido na formação inicial, como muitas vezes são oferecidas, mas como momentos únicos de valorização das práticas docentes como ações norteadoras dos processos formativos, e que se ponha em foco as aspirações dos educadores, para que se efetive uma política de formação que valorize essas necessidades em prol de uma formação de qualidade.

CAPÍTULO III

ESTUDO DE CAMPO: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

No intuito de aprofundar e sistematizar a temática em foco partimos para o estudo de campo, sendo solicitado que dez educadores da Educação Infantil do município de Cajazeiras - PB, respondessem a um questionário contendo dez questões abertas, acerca da formação contínua oferecida pelo município, objeto de estudo deste trabalho.

Através da análise dos questionários foi possível perceber que das dez educadoras pesquisadas, apenas duas ainda não concluíram o curso superior, encontrando-se cursando, somente uma era apenas licenciada, e as outras sete além da licenciatura também possuíam especialização, dentre elas quatro especialistas em Metodologia do ensino, uma em Psicopedagogia, uma em Planejamento, e outra em Língua Portuguesa e Literatura, destacando que esta era a única que não era licenciada em Pedagogia, mas sim em Letras.

Outro ponto observado nos questionários, refere-se à idade das pesquisadas, constatando que as educadoras tinham entre 22 a 48 anos de idade.

No tocante ao tempo de serviço, verificamos que varia entre 7 e 17 anos de exercício na educação, já no âmbito da Educação Infantil, o tempo de serviço varia de 3 a 14 anos.

Partindo para a análise das questões, foi interrogado logo na primeira questão, sobre a concepção de Educação Infantil para cada educadora questionada, e observamos que as respostas convergem para diferentes perspectivas.A professora **A** alude como "base para a educação escolar do aluno"; a educadora **B** também apontou essa questão e acrescentou que "precisa cada vez mais de políticas públicas que valorizem e qualifiquem para resultados mais eficazes."

Já a pesquisada **C** disse que "a Educação Infantil é a porta de entrada para o desenvolvimento cognitivo, social, e afetivo, espaço lúdico aonde a criança aprende a lidar com o mundo e descobre o prazer em aprender." O pensamento da educadora **D** também converge para esta mesma perspectiva. Neste mesmo enfoque a educadora **F** destaca que:

> Consiste na educação das crianças antes de entrar no ensino obrigatório, que vai de zero a cinco anos de idade, onde se dar de forma a exercitar as suas

> capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização.(Educadora F)

E a pesquisada **E** mencionou que a "Educação Infantil é uma modalidade extremamente importante para o pleno desenvolvimento da oralidade, socialização, e construção dos saberes da criança", compartilhando assim com os mesmos pensamentos da educadora **H**, que para ela "a Educação Infantil é um dos âmbitos mais essencial da educação. Pois através dela o sujeito aprende a se socializar, dando início a sua vida como cidadão".

Já a educadora **I** acredita que "a Educação Infantil é um conjunto de conhecimentos que estão em constante transformação, e que acompanharão as crianças durante as fases que se seguem na escola e na vida".

E para a educadora **G** "a Educação Infantil é pedagogicamente falando, enfatizadora da aprendizagem, estimuladora", enquanto que a **J** mencionou que considera "um trabalho delicado que exige compromisso, responsabilidade e dedicação pelo que faz".

Nesse sentido, e de acordo com as respostas das educadoras, diante da questão suscitada, concorda-se com Angotti (2010), quando a mesma coloca que,

> Olhar a Educação Infantil, enxergá-la em sua complexidade e sua singularidade significa buscar entendê-la em sua característica de formação de crianças entre os 0 aos 6 anos de idade, constituindo espaços e tempos, procedimentos e instrumentos, atividades e jogos, experiências, vivências...em que o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade. (ANGOTTI, 2010, p. 25)

No que se referem aos autores que norteiam sua prática pedagógica, os educadores citaram: Paulo Freire, Emilia Ferreira, Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud, Max, Celso Antunes, e Ana Teberosky.

Questionados acerca de como se dá a formação contínua para a Educação Infantil, constatou-se que oito dos professores pesquisados mencionaram que acontece por meio de encontros quinzenais, denominados de departamentos e planejamentos, voltados para "trabalhar com temas relevantes voltada para as questões sociais e culturais", (Educadora **H**), "trazendo temas a serem explorados futuramente nas aulas".Acrescentaa educadora **F**, por meio da "elaboração de projetos, debates e construção de ideias", como coloca a

educadora **J** constituindo de forma "completa, dinâmica e integrada", como complementa a educadora **G**.

Todavia, as outras duas educadoras, contrapondo-se às ideias anteriores, a questionada **E** coloca que "a formação continuada acontece de uma forma distante da realidade, precisando ser mais voltada para essa faixa etária". E a educadora **I** aponta que "essa formação está em andamento, precisa-se de novos olhares para a educação infantil."

Nesse sentido, entendemos que esse novo olhar pressupõe a construção de parâmetros adequados a Educação Infantil, na busca constante de uma proposta pedagógica organizada, em que segundo Oliveira (2010)

> O novo contexto educacional para a educação infantil requer estruturas curriculares abertas e flexíveis. Isso envolve nova concepção de currículo, entendido como trajetória de exploração partilhada de objetos de conhecimento de determinada cultura por meio de atividades diversificadas constantemente avaliadas. (OLIVEIRA, 2010, p. 184-185)

Dando continuidade aos questionamentos interrogamos se a formação contínua oferecia subsídios para uma articulação teoria e prática e de que forma isso acontecia, considerando que Anna Lia Galardini em entrevista a revista Pátio, diz que:

> O principal objetivo da formação em serviço deve ser o de garantir, a todos os educadores, a capacidade de refletir sobre as próprias práticas, para que fiquem claros e explícitos os seus propósitos educativos, e dar sentido ao trabalho com as crianças. Os conhecimentos teóricos devem ser atualizados, mas o empenho maior deve estar voltado a traduzi-los em prática coerente. (GALARDINI, 2012, p. 17)

Percebemos assim, de acordo com a questão levantada, que seis das educadoras pesquisadas responderam positivamente, colocando que sim, uma vez que disseram haver essa articulação entre a teoria e a prática no momento em que planejam e ao mesmo tempo constroem o material e atividades para colocarem em prática de acordo com a realidade dos educandos. Nesse sentido, pode-se observar essa constatação quando a educadora **H** mencionou que

> Sim, a partir do momento que observamos e selecionamos conteúdos e atividades voltadas para a realidade das crianças; pois nem sempre todos os temas trabalhados dá para se trabalhar da maneira direta e sim adaptada à realidade. (professora H)

Uma das estratégias citada pela educadora **F**, sobre a articulação teoria e prática, é que "ajuda na elaboração de desenvolvimento de projetos para serem trabalhados nas instituições de ensino". E assim compactuando com o pensamento de Oliveira, 2010, com relação a esta estratégia metodológica

> Os projetos pedagógicos organizam-se segundo temas sobre os quais as crianças vão tecer redes de significações. São propostos como estratégias de ensino que buscam superar uma visão de estabilidade e transparência do ambiente em que elas estão inseridas, o qual precisaria apenas ser conhecido. Abrem possibilidades para cada criança indagar, criar relações e entender a natureza cognitiva, estética, política e ética de seu ambiente, atribuindo-lhe significados. (OLIVEIRA, 2010, p. 238 – 239)

Já com relação às demais educadoras pesquisadas, duas delas (**B** e **E**) mencionaram que raramente ou nem sempre acontece essa articulação, pois na maioria das vezes esses encontros são utilizados para passar informações administrativas.

E as outras duas educadoras (**C** e **D**) constataram exatamente o contrário, justificando que os temas trabalhados nas formações não são direcionadas à prática pedagógica, exceto um único encontro citado por elas que puderam identificar essa associação, em que trabalharam o tema: Cultura Afro brasileira. Isso visivelmente constatado pelos depoimentos das educadoras **C** e **D,** em que a primeira destaca que "não, os temas abordados não são direcionados a nossas práticas e não nos trazem sugestões voltadas à aplicação diária, exceto o último sobre a cultura Afro-brasileira." E a educadora **D** coloca também que

> "Não, os assuntos abordados não eram direcionados a nossa prática, e os temas não acrescentam em nada em nossa prática pedagógica. Porém, o último tema sobre Cultura Afro-brasileira, podemos associar a nossa prática."

Nestes depoimentos das educadoras torna-se visível a incompreensão para com o real papel da formação, em que elas reclamam da ausência de sugestões para serem aplicadas na prática pedagógica, demonstrando não compreenderem as discussões teóricas como subsídios para a construção de ações direcionadas ao cotidiano de cada educadora, acreditando até mesmo que esse respaldo teórico não acrescenta no desenvolvimento de suas ações diárias.

Analisando a questão posterior, que diz respeito como os educadores avaliam a metodologia desenvolvida durante os encontros de formação, pode-se perceber que 50%

dos professores pesquisados consideraram boa ou satisfatória, consistindo basicamente de debates de textos, e utilização de recursos audiovisuais. Para exemplificar o enfoque acima, a educadora **G** coloca que "a metodologia baseia-se na exposição verbal e com recursos audiovisual, dando ênfase à interdisciplinaridade, eu considero satisfatória."

Porém, dessas cinco educadoras que consideraram positiva a metodologia, as educadoras **F** e **J** também destacaram que era "boa, porém deixa um pouco a desejar." E a educadora **J** considera "boa, mas precisa ser mais direcionada a Educação Infantil."

As outras 50% das educadoras não a classificaram positivamente nem negativamente, apenas uma delas, a educadora **E** descreve que "as metodologias geralmente são as mesmas, debates de texto, e vídeos, onde deveria ser oficinas para aplicar na prática"; outras duas (**B** e **I**) disseram que precisa melhorar e que necessita ser mais direcionada para o cotidiano.

Isso permite reportarmo-nos a algumas premissas apontadas por Kramer (2010) no tocante à formação em serviço tida como prática de transformação, uma dessas premissas remota para o "entendimento de que os mecanismos de formação do professor (no caso em serviço) devem ser percebidos como prática social que se pretende implantar na sala de aula, entre professores e alunos. (KRAMER, 2010, p. 72).

E as duas últimas pesquisadas (**C** e **D**) apenas pautaram suas respostas no último encontro de formação, enfocando a cultura Afro brasileira, segundo essas duas educadoras, esse encontro sim, foi proveitoso, no entanto, ainda lamentam da falta de atividades e sugestões direcionadas a Educação Infantil. Enfatizando essa questão a educadora **C** aponta que "a última formação com a professora X – UFCG/ CFP foi boa, pois trouxe informações sobre a cultura afro-brasileira, só faltaram mais atividades e sugestões que pudessem ser aplicadas na Educação Infantil, mas foi proveitoso."

Neste sentido, percebe-se na fala das educadoras que elas buscam nos encontros de formações "receitas prontas" para que elas apenas as executem nas salas de aula, desconsiderando a possibilidade de serem sujeitas de sua formação, em que a partir do respaldo teórico fornecido nas formações, elas próprias construirão alternativas de ações verdadeiramente significativas para o desenvolvimento de ações práticas.

Prosseguindo com os questionamentos, indagou-se: como os elementos oferecidos na formação são colocados em prática no cotidiano escolar? Pois, concordamos com Gomes, 2009, quando o mesmo coloca que,

> Nesse sentido é que referendamos o papel da teoria não só como essencial para análise dos fatores que levam a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais e à compreensão de si mesmas como profissionais, para neles intervir, transformando-os, mas sobretudo como fundamento da necessidade prática. (GOMES, 2009, p. 164)

E analisando as respostas percebemos que seis das educadoras pesquisadas (**A, B, E, F, G, H**) responderam que os elementos oferecidos na formação são postos em prática por meio dos planos realizados e no desenvolvimento das atividades com os educandos. Enquanto que a educadora **I** afirmou que são postos em prática "quando estão de acordo com a realidade da instituição onde estou inserida"; a educadora **J** apontou que era "através dos projetos". As outras duas educadoras questionadas, a educadora **C**, não respondeu e a **D** colocou que "os assuntos trabalhados não eram interessantes à prática do dia a dia."

Considerando que atualmente a formação contínua oferecida pelo município dar-se em parceria com a UFCG – CFP desde o ano de 2009, como exposto anteriormente, questionamos as educadoras de que forma elas analisavam a formação contínua desenvolvida anteriormente pela Secretaria de Educação e a que é desenvolvida hoje pela Universidade.

Diante da diversidade de opiniões para esta questão, vimos que as educadoras **G** e **J,** destacam ambas as formações como construtoras de conhecimentos para um bom trabalho pedagógico. A educadora **B** mencionou que não apresentou nenhuma modificação entre as duas formações. Já as educadoras **C** e **D** apontaram a formação ministrada pela Secretaria como sendo melhor do que a que é oferecida pela UFCG – CFP, justificando que antes a formação era mais voltada para subsidiá-las na prática docente, onde a coordenadora fornecia materiais concretos para trabalhar com os educandos, enquanto que a da UFCG – CFP não oferece tais subsídios, não sendo assim direcionada à prática da Educação Infantil. Quando na verdade, pautado nos pressupostos de Kramer (2010) com relação à formação dos professores em serviço deve acima de tudo ter como pressuposto "possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta esta atuação. Essa prática seria coerente com o que se sugere ao professor fazer com seus alunos". (KRAMER, 2010, p. 82)

Contudo, é importante ressaltar que há uma incompreensão do real papel da formação para a reflexão por parte dos educadores. A UFCG – CFP oferece subsídios teóricos para a reflexão, sobre a prática a qual exige do educador uma leitura e interpretação de sua própria realidade, o que permite o processo reflexivo.

Diferentemente das opiniões anteriores, as educadoras **F** e **H** identificaram exatamente o contrário, sobre como elas analisavam a formação contínua desenvolvida anteriormente pela Secretaria e a que é desenvolvida pela Universidade, mencionando a formação desenvolvida pela Secretaria como sendo muito monótona, e que a da UFCG – CFP melhorou consideravelmente, consistindo em algo mais dinâmico, favorecendo até, como mencionou uma das educadoras, estudos em diferentes áreas, como o de libras, por exemplo. E é justamente neste foco, que se pode realizar a mesma constatação feita por Gomes, 2009, quando o mesmo coloca que é

> Na potencialidade da Formação Universitária articulada a Formação Contínua, assim como na organização de encontros dessa natureza que supõem a construção de relações de confiança, de vínculos, de debates, de explicitação de saberes, de partilha de pontos de vista e de projetos, de espaço para a resolução de problemas, oferecendo condições para a superação de práticas reprodutivistas e tendo reflexão permanente como base para a estruturação de compromissos, responsabilidades e tarefas compartilhadas e, especialmente, para a mediação entre teoria e prática. (GOMES, 2009, p. 187)

E as demais educadoras pesquisadas, **(A, E, I)** disseram não poder fazer essa análise já que nos dias de hoje, não estão acontecendo os encontros realizados pela UFCG – CFP, segundo elas a formação se dá na própria instituição de ensino. E assim, compactuando com as ideias de Kramer (2010),

> Há que se ter em vista que a formação do professor que está em serviço é feita na escola, e a ela devem estar voltadas as demais instâncias, afim de que se fortaleçam os professores em termos teórico – práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e os problemas enfrentados, e uma instrumentalização naqueles conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento da sua prática. (KRAMER, 2010, p. 81)

No tocante à próxima questão abordada no questionário interrogamos se os saberes produzidos pelos educadores são levados em consideração durante os espaços de formação contínua e de que forma isto acontece. Tendo em vista que "a efetiva formação do professor em serviço se dá por meio do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da sua prática e as teorias que explicam, questionam, polemizam, indagam e permitem melhor compreender essa prática." (KRAMER, 2010, p. 90)

E para esta questão constatou-se que a maioria das pesquisadas, equivalendo a sete educadoras **(A, E, F, G, H, I, J)** respondeu positivamente a este questionamento,

apontando que seus saberes práticos são abordados por meio de exposições verbais, debates, discussões que abordam atividades que deram certo, dificuldades encontradas no cotidiano, e através de experiências vivenciadas contextualizando-as com os pressupostos teóricos que norteiam as práticas. Assim, para visualizar a questão em pauta, destacamos a descrição da educadora **F**, em que se constata a mesma posição das demais educadoras ao responder que "sim, pois sempre temos o espaço e a vez de falarmos das nossas experiências e novidades que vão aparecendo como prática em nosso trabalho." Dessa maneira, de acordo com Gomes, 2009,

> Assumimos a perspectiva dos saberes docentes como uma possibilidade de análise da formação e do desenvolvimento profissional do educador, numa tentativa de provocar o confronto com as crenças e convicções subjacentes a suas práticas profissionais, ao fazer emergir as contradições do cotidiano para além de uma leitura ingênua e superficial da realidade, alçando um patamar diferenciado de desenvolvimento profissional e de construção de conhecimentos pedagógicos. (GOMES, 2009, p. 61 – 62)

Com relação às demais educadoras, a **B** mencionou que isso acontecia só às vezes, por meio de relatos de experiências; e as outras educadoras (**C e D**) responderam que não, que os saberes construídos pelos educadores não são levados em consideração, uma vez que de acordo com palavras da educadora **C** "não, pois a formação não é direcionada à nossa prática". E para a educadora **D** "os desabafos de sala de aula sempre eram vistos como ponto negativo pela ministrante, ressaltando apenas a ministrante X – UFCG/CFP que sempre abria espaço."

Quando interrogamos se a formação contínua oferecida pelo município condizia com as expectativas das educadoras questionadas, constatamos que cinco das educadoras (**B, E, F, I, J**) mencionaram que às vezes, ou nem sempre isso acontece, destacando a necessidade de uma melhoria nesse aspecto. A educadora **E** colocou que "a formação continuada do município muitas vezes não condiz com nossas expectativas, enquanto profissionais da educação." Enquanto que outras duas educadoras (**C e D**) disseram que não correspondiam com suas expectativas, e a educadora **D**destaca: "com as minhas expectativas não, pois queria uma formação mais dinamizada, onde pudesse unir a teoria com a prática para haver um rendimento ainda melhor na minha prática".

E apenas duas educadoras (**G e H**) mostraram-se satisfeitas com a formação, respondendo positivamente à

questão abordada, e somente a profissional **A** destacou que não podia responder ao questionamento feito, justificando que as formações ou departamentos atualmente estavam sendo realizados na instituição, de acordo com a realidade que se tinham.

E finalmente quando solicitadas a mencionar as dificuldades encontradas na sua prática profissional como educadoras da Educação Infantil, deparamo-nos com uma variedade enorme de impasses, entre eles citados pelos educadores pesquisados:

- ✓ O compromisso familiar com a escola (**G e H**);
- ✓ O número de alunos por professor (**H**);
- ✓ A concentração das crianças (**H**);
- ✓ A indisciplina dos alunos (**G**);
- ✓ Materiais didáticos adequados (**B, E, I**);
- ✓ Espaço físico (**I**);
- ✓ Auxilio de outros profissionais (**I**);
- ✓ Desvalorização profissional (**A, B, E, I**);
- ✓ A variação na faixa etária das crianças (**J**);
- ✓ A desestruturação familiar (**F**);
- ✓ Apoio da Secretaria de Educação (**A, E**);
- ✓ Falta de recursos (**A**).

Diante das respostas das educadoras no tocante a esta questão, apenas uma delas mencionou não haver nenhuma dificuldade na sua prática, demonstrando satisfação com a instituição em que trabalha, pois destacou que a escola era bem equipada, com espaços amplos, poucas vezes falta material para o trabalho, contava com o pleno apoio da direção e coordenação nos seus trabalhos. Nessa perspectiva a educadora **C** afirma que,

> Não tenho muitas dificuldades na minha prática na Educação Infantil. A creche onde trabalho é bem equipada, com espaços amplos, poucas vezes falta material didático para trabalharmos e temos o apoio da direção e coordenação no desenvolvimento dos projetos.

E assim complementando e justificando os impasses citados pelas educadoras pesquisadas e mencionadas até então, a educadora **D** acrescenta que

> As crianças da Educação Infantil identificam-se com o trabalho com material concreto, lúdico, onde pode-se encontrar o mundo imaginário com o mundo real. No entanto, a formação não tem abrangido esse aspecto, fazendo com que os professores busquem de outras formas novidades para a sua prática pedagógica.

Todavia é importante colocarmos o real entendimento que devemos ter consciência sobre o aspecto da ludicidade, em que,

> É importante que o entendimento do caráter lúdico não se restrinja apenas às situações de jogos e brincadeiras, mas que seja entendido também nos princípios do prazer e da liberdade, sobretudo a liberdade de possuir o próprio filtro de entendimento e de expressar elaborações, sentimentos, percepções, representações, enfim de se permitir à criança o colocar-se enquanto um explorador contumaz do mundo para devorá-lo, entendê-lo e dele fazer parte de maneira intensamente participativa e significante. (ANGOTTI, 2010, p. 21)

Tendo em vista as análises postas acerca das questões suscitadas em torno da problemática da formação contínua dos educadores da Educação Infantil do município de Cajazeiras - PB, percebemos que a formação neste âmbito de ensino, segundo as educadoras pesquisadas, passa ainda por desarticulações no tocante às mudanças e exigências de uma nova realidade educacional.

Sendo assim, constatamos através dos depoimentos das educadoras pesquisadas, que esta formação encontra-se um tanto quanto descontínua, uma vez que a princípio era realizada em parceria com a Universidade, e no decorrer da pesquisa e através dos relatos, percebemos que não acontecia mais essa articulação e consequentemente incumbidas a cada instituição de ensino a realizar a formação dos docentes.

Dessa forma, observamos que de acordo com as novas exigências para uma mudança na realidade educacional, a questão da formação docente apresenta-se como aspecto importantíssimo para oportunizar aos educadores a conscientização dessas novas exigências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as análises feitas anteriormente, e buscando refletir acerca da problemática posta em questão sobre a formação contínua dos educadores da Educação Infantil, tem-se uma compreensão desses processos que consiste muitas vezes em situações impostas, sejam elas pela escola, ou pelas Secretarias de Educação, e a Universidade, que se fundamentam em estudos desconectadas das reais necessidades dos educadores, e que repercute na sua prática pedagógica.

Acoplado a este fato procuramos realizar um apanhado bibliográfico referente às tendências e proposições que acompanharam os processos de formação dos educadores, no intuito de obter subsídios que norteiem uma proposta de formação pautada no processo de reflexão para a construção de alternativas de formação verdadeiramente reflexiva.

Buscando evidenciar os pressupostos que permeiam o processo de formação contínua da Educação Infantil a priori, percebemos ações que priorizaram a participação ativa, em que por meio da reflexão das práticas educativas os educadores tomavam conhecimentos de suas práticas promovendo novas atitudes que desencadearão práticas inovadoras. E que por meio da metodologia de projetos pedagógicos construídos pelos próprios educadores iam modificando e aperfeiçoando suas práticas.

Todavia, no decorrer da pesquisa e por meio das análises realizadas observamos uma descontinuidade dessas metodologias vinculadas aos processos de formação, uma vez que no momento da pesquisa constatamos um processo de mudança, em que as formações antes promovidas pela Secretaria e vinculadas com a Universidade, passou-se a realizar-se apenas nas próprias instituições de acordo com as condições de cada realidade.

Neste percurso em que buscamos compreender a formação docente da Educação Infantil, tendo como subsídio a análise das informações obtidas com o questionário aplicado aos educadores, constatamos ocorrer certa incompreensão do real papel da formação para a reflexão por parte dos professores. Haja vista que a UFCG – CFP propõe subsídios teóricos que possibilitem a reflexão de suas práticas; e essa prática exige do educador uma leitura, releitura e interpretação de sua realidade educacional, o que vai permitir de fato o processo reflexivo, como instrumento de preparação, oferecendo novas possibilidades para articulação teoria e prática.

Contudo, torna-se notório que na concepção dos educadores a formação contínua deveria pautar-se essencialmente em "receitas prontas" para serem postas em prática no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil, contrapondo-se totalmente ao real objetivo da reflexão que permite construir estratégias a partir da realidade, usando como subsídio norteador as reflexões teóricas, como mencionado e refletido no percurso desse estudo.

A partir dos dados coletados e das análises realizadas com base nos referenciais teóricos sobre Formação Contínua, constatamos que dessa forma os processos de formação contínua não se constituem espaços de capacitação profissional reflexiva, uma vez que os educadores de certa forma resistem à incorporação de práticas reflexivas como de fato deve acontecer, restringindo-se aos hábitos rotineiros de apenas participarem das formações na busca de atividades pedagógicas para serem postas em prática, ou como mencionaram anteriormente de "receitas prontas" para serem colocada em prática nas suas ações cotidianas.

Diante disso, podemos evidenciar essa má compreensão e incorporação dos processos de formação como um impasse que dificulta aos educadores de assumirem verdadeiramente a postura e atitude de profissionais reflexivos, além desse impasse podemos apontar também a desarticulação ocorrida com os estudos vinculados com a Universidade, uma vez que a mesma contribuiu significativamente ao disponibilizar o aporte teórico necessário para o desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Deparamos também com iniciativas voltadas para a construção de projetos voltados para atender as necessidades desse âmbito de ensino. Contudo, apesar de construídos pelos educadores, não eram condizentes com as colocações postas no decorrer deste estudo, a respeito desse tipo de metodologia, haja vista que são pensados e elaborados apenas pelos educadores, sem a participação direta dos educandos, bem como se notifica desde o início da elaboração desses projetos a demarcação do tempo, algo incompatível com os estudos realizados.

Todavia, como todo processo, encontram-se alguns impasses, e no transcorrer dessa pesquisa podemos perceber isso, tanto os impasses quanto os avanços neste aspecto, em busca das transformações almejadas.

Portanto, para os educadores do município de Cajazeiras - PB, estas transformações encontram-se em processo, como acreditamos que seja a maioria da realidade brasileira, em que vislumbramos iniciativas neste aspecto, na promoção de uma formação mais

dinâmica, reflexiva, e pautada nas necessidades e exigências dos educadores que vivenciam os desafios diários da sala de aula.

Neste sentido, o presente estudo atingiu os objetivos propostos, conseguindo a partir da problemática exposta, realizar reflexões acerca da formação contínua dos educadores da Educação Infantil da cidade de Cajazeiras - PB, tomando por base as proposições de uma capacitação profissional reflexiva; procurando basicamente fornecer subsídios para que possamos ter fundamento teórico desse processo como algo extremamente necessário a partir do momento que se almeja uma formação integral do educador.

Dessa forma, acreditamos que os educadores ancorados em processos de formação realmente condizentes com ações reflexivas, desenvolvam atitude de ousadia e interação para que seus alunos possam se desenvolver com eficiência na Educação Infantil, pois o sucesso exige a transformação da escola que é rica em estímulos provocantes e que fornecem elementos que desafiam o sujeito a pensar e aprender interagindo cada vez mais como participante ativo no processo ensino aprendizagem. Buscamos, portanto, com este trabalho criar oportunidades para novas pesquisas que venham promover uma melhor compreensão desse processo de reflexão inerente ao desenvolvimento da prática educativa significativa, que atenda as demandas da sociedade no contexto atual.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. In: CAMPOS, Claudinei José Gomes. Metodologia qualitativa e métodos clínico-qualitativo: um panorama Geral de seus conceitos e fundamentos. http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/poster1/05.pdf. Acesso em 17/08/2011.

CRAFT, Anna & SMITH, Alice Paige. **O desenvolvimento da prática reflexiva na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. – São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora: UNESP, 2004.

GALARDINI, Anna Lia. Formação continuada e reflexiva. In: **Pátio Educação Infantil**. Formação e qualidade: O desafio de capacitar os educadores da infância. ANO X, Abril / junho 2012, grupo a, número 31.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: EditoraUNESP, 2004.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada In: **Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção docência em formação. Série educação infantil.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77)

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 2010

KISHIMOTO, TizukoMorchida. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora: UNESP, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Pesquisa educacional:** o prazer de conhecer. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

NOVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** (Educa. Fora da Coleção). 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed . São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed.São Paulo: Cortez, 2008.

REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora: UNESP, 2004.

REED, Michael. **O desenvolvimento profissional por meio da prática reflexiva na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ana Maria Costa e. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: MOREIRA, Antonio Flávio & MACEDO, Elizabeth Fernandes (Orgs). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Educação como reconstrução da experiência. In: **Vida e Educação.** 10º ed. – São Paulo: Melhoramentos, 1978.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO

NOME:_____

FORMAÇÃO:_____

IDADE:_____

TEMPO DE SERVIÇO:_____

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:_____

1. Qual a sua concepção de Educação Infantil?

_____

_____

_____

2. Quais autores norteiam sua prática pedagógica? Cite-os.

_____

3. Como se dá a formação continuada para a Educação Infantil?

_____

_____

_____

4. A formação continuada oferece subsídios para uma articulação teoria e prática? De que forma?

_____

_____

_____

5. Como você avalia a metodologia desenvolvida durante os encontros de formações?

6. Como os elementos oferecidos na formação são colocados em prática no cotidiano escolar?

7. De que forma você analisa a formação continuada desenvolvida anteriormente pela Secretaria de Educação e a que é desenvolvida hoje pela UFCG-CFP?

8. Os saberes produzidos por vocês na sala de aula são levados em consideração durante os espaços de formação continuada? De que forma?

9. A formação continuada oferecida pelo município condiz com suas expectativas?

10. Quais as dificuldades encontradas na prática profissional em Educação Infantil?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS-PB
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

(DOCUMENTO-BASE)

TÍTULO:

FORMAÇÃO DOCENTE, PESQUISA COLABORATIVA E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes (UFCG/CFP)

Profª. Ms. Darticleia Moreira da Silva (Sec.Educação)

Cajazeiras-PB, junho de 2009

1 – INTRODUÇÃO

A educação brasileira, desde as últimas décadas do século XX, tem apresentado aos educadores desafios para o seu pensar-fazer didático-pedagógico, aferindo a esses profissionais responsabilidades para que colaborem efetivamente na resolução ou minimização dos problemas educacionais de ordem estrutural e conjuntural.

Entre os problemas estruturais, emerge com maior força a exclusão escolar de parcelas significativas da sociedade brasileira, mais especificamente, aquelas parcelas mais empobrecidas economicamente, que ao longo da história da educação, tem sido as maiores vítimas do elitismo escolar brasileiro. Assim, situando historicamente este problema, podemos afirmar que desde a inauguração da escola brasileira, com a chegada dos jesuítas em 1549 até o início do processo de urbanização e industrialização, em início dos anos de 1900, a escola era privilégio de uma minoria (ROMANELLI, 1991).

Nesse caso, mais enfaticamente a partir dos anos de 1930 a educação escolar da população passou a ser preocupação de intelectuais brasileiros, como atesta O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (GHIRALDELLI Jr., 2006), que em suas reflexões denuncia o elitismo educacional e aponta soluções em termos de atitudes pedagógicas e de políticas educacionais de Estado, evidenciando a educação como direito de todos e a efetivação como condição *sine qua non* para a promoção do desenvolvimento social, político e econômico do Brasil.

Neste sentido, as demandas educacionais apresentadas pela população brasileira suscitadas pela expansão da urbanização e da industrialização, as lutas políticas travadas pelos movimentos sociais objetivando o atendimento a tais demandas empunhando-se a bandeira da democratização da escola, bem como as iniciativas e decisões políticas por parte do Estado, tais como a expansão da rede física escolar e o asseguramento nas letras da legislação brasileira da educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros e a obrigação do Estado em promover e assegurar tal direito (Constituição Brasileira, 1988) foram surtindo efeitos ao longo do século XX. Desse modo, ao final da década de 1990, o problema do acesso à escola foi sanado, pois segundo o Censo (IBGE, 2000), 97% da população em idade escolar (07 a 14 anos) já se encontravam matriculada em alguma escola.

Todavia, assegurar o ingresso da população escolar à escola não resolve o problema da escolarização, pois ingresso, neste caso, não tem significado necessariamente a democratização do acesso aos saberes e conhecimentos escolares. Nesta perspectiva, o grande problema a ser enfrentado nos dias atuais é a democratização da aprendizagem escolar e, neste caso, a qualidade da ação docente, em suas dimensões política e didático-pegadógica exerce um papel fundamental, ainda que não exclusivo e único, para a solução deste problema.

Em relação à aprendizagem escolar, o fraco desempenho de parte considerável dos alunos, principalmente os de escola pública, tem redundado em índices alarmantes de evasão e repetência escolar que tem redundado no fenômeno do fracasso escolar. Ainda em relação a este fracasso, ganha evidência o alto índice de analfabetismo funcional, que se refere a pessoas que freqüentaram a escola, mas não conseguiram concluir as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou mesmo que conseguiram completar este nível de ensino e no entanto não conseguem se comunicar utilizando-se da leitura e da escrita. Por outro lado há os que conseguiram cursar a Educação Básica, conseguindo progressão nos anos escolares, mesmo chegando ao Ensino Superior sem que tenham adquirido os conteúdos, as habilidades e as competências correspondentes aos anos escolares cursados.

Visando à resolução do problema do déficit de escolarização e elevar a qualidade dessa escolarização, a partir do início da década de 1980 assiste-se no Brasil a um forte movimento de reflexão e ação acerca da formação docente, que redundou num repensar a formação inicial dos educadores, cuja criação da Associação Nacional para a Formação dos Profissionais em Educação – ANFOPE é testemunha. Neste sentido a universidade brasileira passou a repensar e reformular o currículo dos seus cursos de licenciatura buscando formar profissionais em consonância com a nova realidade escolar na qual se inseriam sujeitos estudantes pertencentes às camadas sociais que historicamente tiveram ausentes dos bancos escolares. Isto é, buscou-se com tal reformulação preparar o professor para contemplar e trabalhar com alunos reais portadores de características advindas da sua origem sócio-econômica desfavorecida, desviando-se da imagem do aluno ideal pertencente aos extratos médios e altos da esfera social, econômica e cultural (FERNANDES & FERNANDES, 2008)

A formação continuada de professores, também denominada de formação permanente ou formação em serviço, também mereceu e continua a merecer destacada atenção por parte da universidade e dos gestores das redes estaduais e municipais de educação. Nesta perspectiva a grande maioria dos educadores tem acorrido aos cursos de aperfeiçoamento e capacitação e mesmo a cursos denominados de reciclagem, cursos de curta duração e palestras visando a sua (re)capacitação e formação para atender aos desafios emergentes da sua prática profissional. Todavia, na maioria dos casos tais cursos têm assumido uma abordagem que se configura como atualização da formação inicial, sem levar em considerações as peculiaridades das práticas pedagógicas cotidianas dos professores, seus conflitos e as contradições e desafios dos processos de ensino e aprendizagem e os chamados problemas da prática, que muitas vezes não são abordados na formação inicial nos cursos de graduação. Estes têm sido calcados, quase sempre, em um determinado viés academicista que toma certa distância da diversidade cultural e dos problemas que assolam o cotidiano escolar.

Do mesmo modo, tais cursos não têm levado em consideração nos seus objetivos e metodologias as vivências profissionais, os aprendizados conquistados na experiência da prática profissional e as necessidades mais imediatas dos professores como conteúdos curriculares. Por outro lado, esses cursos têm assumido uma perspectiva pontual e factual, sem demonstrar interesse e preocupação com os seus desdobramentos na ação docente e sem objetivar acompanhar os seus resultados no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.

Este movimento em prol da formação docente, infelizmente, não surtiu o resultado esperado. Quando olhamos a qualidade da educação escolar nos dias atuais, percebe-se pouca evolução no tocante a democratização do acesso aos conhecimentos escolares e a elevação da qualidade das aprendizagens escolares. Isto é mais evidente no caso da escola pública, podendo ser constatada pela observação cotidiana daqueles que labutam no universo educacional, e pelas estatísticas apresentadas nos índices dos organismos governamentais que se dedicam à avaliação escolar e à medição dos escores de aprendizagem estudantil.

Assim, olhando para os modos de realização dos processos de formação docente, as práticas docentes e a atual situação do ensino no Brasil no desenrolar dessas últimas três décadas, podemos constatar que pouca coisa mudou no que se refere à

democratização da escola e da efetivação da aprendizagem dos conteúdos, habilidades e competências escolares. Mediante tal constatação, a nossa intenção é pensar um programa de formação continuada que supere a visão academicista/teoricista, pontual e factual engendrada em processos estanques de formação que não vislumbra continuidade e repercussão na prática pedagógica dos docentes. Ou seja, queremos empreender processos de formação que contemple: 1 – a formação continuada como processo que implica ministração de conteúdos teóricos e o acompanhamento dos seus resultados enquanto procedimento formativo; 2 – que entenda a docência como ação que alia ensino e pesquisa, formando o educador para refletir sobre a sua prática, apreender e sistematizar os conhecimentos advindos dessa prática; 3 – que estimule o educador a cuidar da sua auto-formação e desenvolva neste profissional a autonomia intelectual e didática-pedagógica; 4 - que se fundamente em pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos que dêem sustentação a uma prática docente democrática, humanista e contextualizada nas condições de vida e de aprendizagem dos discentes; 5 – que parta das necessidades e demandas assumidas pelos professores e que as tome como referência para a avaliação dos resultados conquistados, sejam estes positivos ou negativos.

Assumindo tais premissas, assinalamos nossos objetivos e metas a serem alcançados com esta proposta de formação docente.

2 - JUSTIFICATIVA

A secretaria de Educação e Cultura de Cajazeiras tem por finalidade a elaboração e execução de políticas públicas de educação de qualidade que visem à melhoria do processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis e modalidades consideradas prioritárias, conforme dita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96 e legislação complementar para os municípios brasileiros.

Dessa forma, nos últimos anos a Secretaria de Educação e Cultura deste município tem empreendido esforços no sentido de melhor ajustar-se aos ditames da Legislação no que diz respeito à formação continuada e valorização docente, sobretudo, às novas exigências sociais impulsionadas pelo amplo processo de globalização instaurado no mundo inteiro, o que leva às instituições e agentes educacionais a fazerem opções políticas - educativas diversas.

Nesse contexto, esta Secretaria da Educação dedica-se, desde o início dos anos de 1992, a responder às exigências legais definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e Legislação Complementar, investindo na estruturação de políticas internas de desenvolvimento da Educação mediante a elaboração de um Plano Decenal de Educação 1993-2003.

Além dessas políticas, vários eventos de formação inicial e continuada foram desenvolvidos em função dos professores do município de Cajazeiras contando com iniciativas próprias e/ou em parcerias, tais como:

1- Programa Estudante Convênio Rede Pública PEC-RP - no âmbito da formação inicial, para professores leigos;

2- Programa de Formação Continuada para Educadores Municipais – PROFCEM –

3- Ler, Escrever, Agir e Refletir – LERA;

4- Formação na área da Educação Inclusiva;

5- Gestão Escolar;

6- Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's;

7- Parâmetros em Ação - PA's;

8-PROFA – Programa para Professores Alfabetizadores e

9-PRO-LETRAMENTRO, nas áreas de Linguagem Oral e Escrita e Linguagem Matemática.

Como se constata, os esforços para alcançar níveis satisfatórios de qualidade do ensino público não podem ser negados. Porém as evidencias qualitativas e quantitativas sobre o processo ensino e aprendizagem, resultantes da ineficiência e ineficácia de tais medidas, ainda carecem de análise e estudos que favoreçam á otimização do Sistema Municipal de Ensino nas suas diferentes dimensões física, humana e técnico-pedagógica. Para tanto, o fomento à produção de conhecimento e à circulação da informação coloca-se como necessidade para se atingir o que exigem as novas concepções, habilidades e atitudes necessárias ao educando e ao cidadão do século XXI.

É neste sentido que justificamos a presente proposta de formação continuada de professores que se consubstancia em atividades integradas de ministração de conteúdos teóricos e pedagógicos aos professores em formação, a pesquisa colaborativa realizada em parceria com o professor formador, os professores em formação e os membros da equipe técnica-pedagógica da SEME_Cz.

3 - OBJETIVOS E METAS

1. Empreender esforços para uma melhor dinamização dos padrões de qualidade do Ensino Fundamental no sistema municipal de ensino intermediada pelos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa colaborativa;

2. Desenvolver programas e projetos de formação em parceria com a UFCG, conforme preconiza a LDB 9394/96 e legislação específica;

3. Criar espaços de reflexão e socialização de saberes e experiências entre os educadores municipais e os professores da UFCG, permitindo o redimensionamento de suas concepções e práticas educativas na sala de aula;

4. Propiciar condições para o estabelecimento de práticas de gestão democrática nas unidades escolares do município;

5. Analisar as diversas práticas docentes, com base nos pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes áreas do conhecimento na perspectiva da construção de metodologias adequadas a cada realidade escolar;

6. Promover espaços de formação e qualificação da equipe técnica da SEME, em consonância com as atuais políticas de educação em âmbito nacional.

4 – DELINEAMENTO DAS DEMANDAS DOCENTES

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL (0 a 06 anos) Responsável: GIRLÂNDIA

1. Como trabalhar os limites e autonomia
2. Como envolver as famílias
3. Psicomotricidade
4. Identificação e intervenção didática de acordo com os níveis da lecto-escrita
5. Dificuldade de identificar as habilidades e competências próprias das crianças de ed. Infantil
6. Como trabalhar as fases de desenvolvimento de acordo com Piaget
7. Necessidade de ter "oficinas" (vivencias pedagógicas) para aplicação em sala de aula
8. Linguagem matemática
9. Socialização das crianças
10. Linguagem escrita e oral

ANOS INICIAIS DO 1º AO 5º ANO. RESPONSÁVEL: ERIVÂNIA

1. DISTORÇÃO IDADE-SERIE
2. HETEROGENEIDADE NOS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM
3. INDISCIPLINA
4. ALUNOS PORTADORES DE NECESIDADES ESPECIAIS
5. COMO TRABALHAR A CONCENTRAÇÃO E O INTERESSE
6. COMO TRABALHAR A MOTIVAÇÃO
7. ALUNOS NÃO ALFABETIZADOS
8. DIFICULDADE DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS
9. LEITURA E ESCRITA
10. CONHECIMENTO MATEMÁTICO
11. POUCA ÊNFASE NAS DISCIPLINAS HISTÓRIA E GEOGRAFIA
12. INTERDISCIPLINARIDADE

ALGUMAS TEMÁTICAS SUGERIDAS PELAS PROFESSORAS:

VIOLÊNCIA NA ESCOLA
O LÚDICO NA MATEMÁTICA
PROJETOS DIDÁTICOS
GENEROS TEXTUAIS
JOGOS EDUCATIVOS ATIVIDADES RWECREATIVAS
ESTRATÉGIAS PARA PRODUÇÃO DE TEXTOS
TRANSVERSALIDADE NA SALA DE AULA
AS CONTRIBUIÇÕES DE PENSADORES SOBREW A ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA
RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDO E SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM
ÉTICA.

EUDCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. RESPONSÁVEIS: SAI ETE E LUIZIÂNIA

1. LEITURA
2. INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS
3. ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
4. FALTA DE INTERESSE, MOTIVAÇÃO
5. METODOLOGIA DIFERENCIADA PARA TODAS AS DICIPLINAS
6. TRABALHO COM MULTIMÍDIA
7. ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS
8. AUSENCIA DE CURRÍCULO QUE CONTEMPLE AS ESPECIFIDADES DA EJA