



UMA METODOLOGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Giovanna Beatriz Kalva Medina – PUCPR

Evelise Maria Labatut portilho – PUCPR

CNPQ e Fundação Araucária

Resumo

O presente artigo faz parte da pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa”, vinculada ao programa de Mestrado em Educação da PUCPR. O seu objetivo é apresentar uma proposta de formação continuada para professoras da educação infantil, sensibilizando-as a se perceberem pesquisadoras de suas práticas. Marcelo (1999), Tardif (2006), Oliveira-Formosinho (2009), Nóvoa (1992), Freire (1996), dentre outros autores, foram utilizados no referencial teórico. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba/PR, envolvendo 16 professoras e 16 educadoras no período de julho a novembro de 2010, onde foram realizados 6 encontros de intervenção. A pesquisa ainda não foi concluída, porém para fazer a interpretação parcial dos dados, foram descritas as avaliações dos encontros, onde os resultados apontaram que as professoras/educadoras dão indícios de aprendizagem, principalmente quando relembram situações do seu dia-a-dia. Pode-se dizer que houve uma ressignificação da prática a partir do resgate de memórias, do conteúdo aprendido e das trocas com os pares.

Palavras-chave: Formação continuada, educação infantil, docência.

Introdução

O presente artigo foi elaborado a partir do envolvimento na pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa”, que está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, com financiamento do CNPQ e Fundação Araucária.

Ao realizar uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em 2011, foram encontrados 5285 trabalhos relacionados à formação de professores e 1555 relacionados à educação infantil. Dentre estes, 391 teses e dissertações tratam da formação de professores na educação infantil em diferentes temáticas como: psicomotricidade, currículo, música, educação física, ambiental e especial, brincadeira, contação de histórias, pós-graduação, dentre outros.

Um refinamento nesta mesma pesquisa chegou a 86 trabalhos sobre a formação continuada de professores de educação infantil e, destes, apenas cinco dissertações e uma tese apresentam a proposta de intervenção no interior do ambiente escolar no campo da educação infantil. Diante disto, observa-se que pouco se pesquisa a respeito de uma intervenção no ambiente escolar como parte da formação continuada do professor de educação infantil.

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de formação continuada para professoras da educação infantil, sensibilizando-as a se perceberem pesquisadoras de suas práticas.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba/PR, envolvendo 16 professoras e 16 educadoras¹ no período de julho a novembro de 2010.

Acredita-se que uma proposta de intervenção no próprio ambiente escolar onde a professora/educadora está inserida, oportuniza o repensar de sua prática tendo como referencia o aprender a ensinar mergulhado na ação real de ensinar a aprender.

Autores como Marcelo (1999), Tardif (2006), Oliveira-Formosinho (2009), Nóvoa (1992), Freire (1996), dentre outros, foram utilizados para embasar o referencial teórico sobre a formação continuada do docente.

A proposta de formação continuada

Neste artigo em que a formação de professores é o foco principal, é importante destacar o seu conceito, para em seguida ser discutida a formação continuada. De acordo com Abbagnano (1998), formação para a pedagogia e para a filosofia é “o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos”.

Este conceito retrata a formação como sendo influenciada pela cultura de cada sociedade e por seu sistema de valores. A formação seria a construção de indivíduos por meio da educação e de valores simbólicos para conviverem em sociedade.

Marcelo (1999), autor renomado na área de formação de professores, cita vários autores em seus estudos, um deles é Rodríguez Diéguez (1980) que descreve a formação de professores como “um ensino profissionalizante para o ensino”, ou seja, o professor será

¹ Os CMEIS de Curitiba/PR distinguem por professora a docente concursada, com formação superior e carga horária de 4 horas ao dia; e por educadora entende-se a docente concursada, com formação mínima no ensino médio e carga horária de 8 horas ao dia.

ensinado, instruído, capacitado para quando concluir sua formação de professor, ensinar, capacitar e instruir seus alunos.

Outros dois autores citados por Marcelo são Medina e Dominguez (1989:87) que consideram a formação de professores como

a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (apud Marcelo, 1999, p.23)

Estes autores trazem elementos importantes ao considerar que a formação é uma preparação do docente para desenvolver um estilo de ensinar que promova uma aprendizagem significativa nos alunos, colocando a interação com os pares no ambiente escolar como parte deste processo.

Já o pesquisador português António Nóvoa apresenta o aspecto da autonomia do professor ao considerar que a formação

deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1192, p. 25)

Esta citação de Nóvoa sobre a formação sugere um envolvimento e um investimento que passa pela iniciativa e autonomia do professor. Pode-se dizer que a formação é um processo dinâmico onde o professor precisa adotar uma postura ativa. Cada professor atuará diante da sua formação de forma peculiar, e este movimento permite que ele construa sua identidade pessoal rumo à identidade profissional.

Desta forma, salienta-se que muitos fatores estão presentes na formação de professores, desde os internos como a reflexão, o envolvimento e a vontade, até os externos, relacionados às instituições de ensino, a metodologia e linha de estudo eleita, assim como o contexto histórico, político e social onde o futuro professor ou professor em exercício está inserido.

O conceito de formação de professores adotado por Marcelo (1999) corresponde

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os professores através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em uma equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26)

Este conceito remete à formação de professores como uma experiência de aprendizagem do educador que está em constante processo de aquisição de conhecimentos, seja na formação inicial ou continuada. O objetivo desta aprendizagem é adquirir o preparo para o aprimoramento do ensino e conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. Com isto, observa-se que o docente é um constante aprendiz.

A pesquisadora Sharon Feiman (1983, *apud* MARCELO, 1999) descreve as fases ou níveis da formação de professores que são: Fase de pré-treino – experiências antes de aprender a ensinar, contemplam as vivências como alunos; Fase da formação inicial – cursos para lecionar. Ex.: magistério, pedagogia, licenciaturas; Fase de iniciação – primeiros anos onde o professor fará o treino de sua aprendizagem com autonomia; Fase da formação permanente – aprendizagens adquiridas ao longo da carreira docente, com o intuito de aperfeiçoamento e desenvolvimento do seu ensino.

Esta pesquisa se atém à última fase desta descrição, que se refere à formação permanente ou continuada.

Para falar de formação continuada Oliveira-Formosinho (2009, p. 222) prefere usar o termo “desenvolvimento profissional”, uma vez que a formação é permanente e constante, ou seja, não pode ser reduzida “a um momento inicial da vida ativa, mas um processo no ciclo de vida” do educador.

Não se pode reduzir o conceito de desenvolvimento profissional a cursos informativos que não têm relação com as necessidades individuais do professor. “O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas em contexto.” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225)

O desenvolvimento profissional aponta uma realidade que se preocupa com os processos (considera as necessidades do professor e a sua participação na formação), os conteúdos concretos aprendidos, os contextos da aprendizagem, a relevância das práticas e o impacto na escola e no aluno (JOYCE E SHOWERS, *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Desenvolvimento profissional é definido como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou em um grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Observa-se que, quando os autores se referem ao desenvolvimento profissional, a aprendizagem é o processo de destaque, considerando tanto o ensino voltado à aprendizagem dos alunos, como a aprendizagem ao longo da vida por parte do professor.

Para haver qualidade na educação, não basta apenas que sejam ministrados conteúdos, faz-se necessário “providenciar aos professores “oportunidades para aprender” (Hargraves e Fullan, 1992, *apud* OLIVEIRA FORMOSINHO, 2009, p. 227).

A partir das perspectivas de desenvolvimento profissional trazidas pela autora, pode-se dizer que esta pesquisa deve considerar, em sua interpretação, o conteúdo, o conhecimento, a competência que o professor irá adquirir, o processo interno que esta aprendizagem desencadeará nele e em sua vida e por último o contexto cultural em que está inserido no decorrer da sua profissão.

Marcelo Garcia (1999, p. 27) fala dos princípios da formação de professores, e coloca que o primeiro deles é de que a formação se dá em um *contínuo*, pois ela não se dá como acabada, ela é interativa, acumulativa e combina uma variedade de formatos de aprendizagens que envolvem o desenvolvimento profissional.

Pode-se dizer, a partir desta visão, que o processo de formação continuada deve ser constante, uma vez que sempre há o que aprender com relação a profissão docente.

Na legislação brasileira (LDBEN 9394/96) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, são utilizados os termos formação continuada, educação continuada e aperfeiçoamento profissional continuado para se referir ao investimento que o docente e as instituições devem dedicar para o melhoramento da prática e carreira profissional do professor.

Sendo assim, para o contexto deste trabalho, o termo formação continuada, é um processo no ciclo de vida do professor, que depende do seu envolvimento, visando uma mudança interna (aprendizagem) que irá provocar uma transformação em sua prática em sala de aula. Preferencialmente, a formação continuada deve partir de uma necessidade e do contexto no qual o professor está inserido, respeitando suas crenças, valores e experiências.

A professora pesquisadora

Tardif (2006) afirma que os professores possuem, produzem e utilizam saberes específicos em sua profissão, e devem ser considerados sujeitos deste conhecimento. Sendo assim, o professor não deve ser considerado apenas um sujeito de pesquisa, mas alguém que produz conhecimento e transforma o contexto em que se encontra.

Por meio da pesquisa o professor tem oportunidade de questionar o seu próprio trabalho, analisando o resultado que os alunos apresentam nas suas aprendizagens, comparando a eficácia das intervenções, propondo-se a realização de um planejamento e, principalmente, registrando os resultados para posteriormente interpretá-los com base em estudos relacionados ao tema proposto.

o professor deve trabalhar como pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua própria experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. (SANTOS, 2001, p.16)

Quando o professor tem a oportunidade de pesquisar a sua própria prática, ele coloca-se no lugar de produtor de conhecimento e não apenas como aquele que recebe as teorias prontas para serem aplicadas sendo o tarefeiro transmissor de conteúdo. É importante ressaltar que uma condição para a produção de conhecimento é o envolvimento com a pesquisa. Como ressalta Beilerrot (2001), o sujeito pode estar em pesquisa, fazer pesquisa e ser pesquisador.

O indivíduo que está em pesquisa é aquele que se depara com um problema ou dificuldade de ordem pessoal, profissional ou social e se propõe a refletir em busca de soluções. Fazer pesquisa envolve os procedimentos necessários para que, na conclusão do trabalho, os conhecimentos sejam apresentados.

O pesquisador, e em particular o professor pesquisador, é aquele que, ao se deparar com dúvidas e inquietações em sua própria prática, desenvolve reflexões críticas e avalia o trabalho, na busca de transformação.

Paulo Freire (1996, p. 29) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, destacando que a pesquisa faz parte da prática docente, assim como a indagação e a busca.

O educador, ao pesquisar interfere no sistema educacional como um todo, uma vez que a problematização gera incerteza e dúvida. É mais fácil e confortável seguir a rotina diária que não exige nada além da agenda programada e esperada de cada dia. Refletir sobre a prática retira o grupo da zona de conforto.

Mas a responsabilidade pelo sucesso na educação é toda do professor? Sabe-se que não. Mas a ele cabe um ressignificar constante de suas ações, considerando que a profissão docente está inserida em uma realidade complexa, dinâmica e com constantes desafios.

A metodologia

Esta pesquisa de caráter qualitativo apóia-se na visão fenomenológica hermenêutica. O intuito da fenomenologia é descrever, não explicar e nem analisar, a partir de uma visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem nenhuma explicação ou interpretação causal. É a descrição do mundo vivido, da experiência a partir do que é observado. (TRIVINÕS, 1987)

A pesquisa fenomenológica parte da compreensão do viver – não de definições ou conceitos – da compreensão que orienta a atenção para aquilo que se vai investigar. Ao perceber novas características do fenômeno, ou ao encontrar no outro interpretações ou compreensões diferentes, surge uma nova interpretação que levará a outra compreensão (FAZENDA, 2000).

Com relação à hermenêutica, Abbagnano (1998) afirma ser qualquer técnica de interpretação, e na educação é um procedimento de pesquisa utilizado como alternativa interpretativa para a produção do conhecimento. Esta abordagem não é sustentada por um único conceito, pois é constituída de linguagem e esta só pode ser interpretada. O pesquisador é interprete da realidade, que segundo Trevisan, Tomazetti e Rossatto (2010, p. 372) tem o objetivo de “tornar compreensível o objeto da investigação, não como ele se apresenta de imediato, mas por meios interpretativos dentro do seu contexto histórico de acontecimento”.

A proposta fenomenológica hermenêutica, não apenas descreve as vozes, as falas e a linguagem do sujeito, mas interpreta o que este meio comunica rumo à transformação desta prática.

Permitir ao professor um momento de escuta e reflexão de sua prática, juntamente com seus pares, no interior de sua instituição, é um caminho para a construção de conhecimentos e de transformação do contexto em que está inserido.

A pesquisa foi desenvolvida num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Curitiba/PR, que atende crianças de 3 a 5 anos.

As participantes foram 32 docentes que trabalhavam no período da manhã. Do total, 16 eram professoras e 16 educadoras², ambas concursadas e, portanto gozando de estabilidade no emprego (após período probatório).

O termo professora/educadora, usando o gênero feminino, foi escolhido, pois na Educação Infantil, a maioria dos professores são mulheres, e neste CMEI em especial todos os sujeitos eram do sexo feminino.

² Cabe ressaltar que, na Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba, existem cargos de professor e educador, sendo que o primeiro necessita do nível superior para trabalhar um período/padrão de quatro horas/dia. E o segundo deve ter o nível médio para trabalhar um período de oito horas/dia. O salário do educador corresponde à metade do salário do professor. Em cada turma de Educação Infantil há uma professora atuando junto com uma educadora.

A proposta de formação continuada

Para a realização da proposta de formação continuada foram elaborados sete encontros no CMEI considerados como procedimento e instrumento de pesquisa, pois, ao mesmo tempo em que têm o objetivo de realizar uma intervenção e produzir conhecimentos, também produzem dados para serem descritos e interpretados.

Esses encontros foram pensados a partir da perspectiva de grupo de Pichon-Rivière (1998), quando afirma que grupo operativo “é centrado na tarefa que tem por finalidade *aprender a pensar* em termos da resolução das dificuldades criadas e manifestadas no campo grupal, e não no campo de cada um de seus integrantes” (PICHON-RIVIERE, 1998).

Este autor destaca também a necessidade de fazermos um registro da temática e da dinâmica das atividades do grupo, a fim de absorver os três modos de ser na visão fenomênica que são: a mente (expressa pela fala), o corpo (expresso pela linguagem corporal) e o mundo exterior (PICHON-RIVIERE, 1986).

O primeiro encontro teve a duração de três horas. Para os demais encontros, o grupo de professoras/educadoras foi dividido em dois subgrupos, para facilitar a participação dos profissionais e a execução das atividades. Estes encontros tiveram a duração de uma hora e trinta minutos, com os dois grupos trabalhando concomitantemente.

Esses encontros foram elaborados seguindo uma estruturação em que primeiramente se fazia o “enquadramento ou revisão da tarefa” com o objetivo de contextualizar a pesquisa e o encontro. O segundo momento, chamado de “disparador”, tinha o objetivo de abordar um tema específico e provocar a reflexão no grupo de professoras/educadoras. O terceiro momento do encontro era o da “vivência”, onde as participantes eram convidadas a se envolver no tema proposto. A “roda de conversa”, caracterizada como quarto momento, era o espaço de discussão em grupo sobre o tema do dia. O quinto momento era de transmissão de uma “tarefa” que fazia parte da proposta de convidar as professoras/educadoras a pesquisarem a sua prática utilizando instrumentos de pesquisa previamente elaborados pelo grupo de pesquisadores. O sexto momento era de “avaliação” do encontro. Nos encontros de número 4 e 5 houve um momento de exposição teórica sobre o tema abordado.

Cada subgrupo possuía uma coordenadora responsável pela condução das atividades e contava com a participação dos demais pesquisadores, que realizavam a observação e o registro da temática (o que era falado) e da dinâmica (o que era manifestado).

Durante os quatro meses no CMEI, os pesquisadores aplicaram os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas com as professoras/educadoras e alguns membros da

comunidade escolar, observação de sala de aula, desenho da professora e perguntas metacognitivas, diário da professora e dos alunos. Nas semanas de intervalo entre os seis encontros, as professoras/educadoras também foram orientadas a aplicarem alguns instrumentos de pesquisa que são: diários dos alunos e da professora, protocolo de observação do ambiente educativo, desenho da professora e perguntas metacognitivas e Inventário Portilho/Beltrami de Estilo de Aprendizagem. Estes instrumentos não serão descritos neste artigo, pois foram utilizados para contemplar outros objetivos específicos da pesquisa maior.

Como esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* da PUC-PR, a participação das professoras nesta formação continuada foi reconhecida com um certificado para aquelas que participassem de 75% dos encontros e aplicassem todos os instrumentos de pesquisa, como forma de motivar e valorizar a participação.

A estrutura dos encontros

1º Encontro: Sensibilização e Identidade profissional.

1º momento: Apresentação da equipe e das constantes de trabalho: duração, tempo de cada encontro, lugar, coordenadoras, tarefas e certificados; levantamento de dias e horários para realização das atividades entre os encontros; explicações dos instrumentos de pesquisa e autorizações;

2º momento: Identificação do grupo com entrega de crachás e leitura do livro: *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* de FOX, M. São Paulo: BrinqueBook, 1995. A leitura desta história foi utilizada para resgate de memórias e sensibilização do grupo para a vivência.

3º momento: As professoras/educadoras foram convidadas a construir um material não estruturado com os materiais disponibilizados: papel; cola; cartolina; canetinha colorida; palitinho de sorvete; barbante. Consigna: “Gostaria que cada uma de vocês construísse, com o material disponível, algo que na sua história influenciou a sua escolha de ser professora de Educação Infantil”.

4º momento: Roda de conversa. A consigna: “A partir do que vocês fizeram, discutam sobre o que levou vocês a escolherem ser professoras de Educação Infantil”. Uma segunda consigna foi dada como intervenção: “O que vocês gostariam de transformar, acrescentar e aperfeiçoar, como professoras de Educação Infantil?”

5º momento: Apresentação das orientações sobre as tarefas para o próximo encontro. Consigna: “Elaborar para o próximo encontro o seu memorial, contando sobre sua escolha pessoal em ser professora de Educação Infantil.”

6º momento: Avaliação do encontro. Consigna: “A partir da minha direita, cada uma vai dizer, rapidamente, o que aprendeu hoje e o que lhe ensinaram.”

Ao final foram distribuídas as pastas para cada professora, que continham: termo de consentimento, orientações sobre os diários e questionários para os pais com termo de consentimento para os alunos.

2º Encontro: Representação Social e Profissional da Professora.

1º momento: Revisão da tarefa solicitada no encontro anterior. Consigna: “Nós temos 10 minutos para conversar sobre como foi fazer o memorial”.

2º momento: Foram espalhadas 10 imagens no chão. Consigna 1: “Estas imagens, que estão no centro do círculo, são para serem observadas. Sem falar para ninguém, escolha a imagem que mais representa, para você, a professora de Educação Infantil. Depois, escreva uma lista de palavras que expressem o porquê esta imagem representa a professora de Educação Infantil”. “Os materiais para a realização da tarefa estão em cima da caixa de trabalho. Vocês terão 5 minutos para esta tarefa”.

“Agora, cada integrante mostra a imagem escolhida, lê a lista de palavras e justifica a escolha para o grupo”. “Vocês terão 15 minutos para esta tarefa”.

Consigna 2: “Sem falar para ninguém, escolha a imagem que não representa, para você, a professora de Educação Infantil”. “Depois, escreva uma lista de palavras que expressem o porquê esta imagem não representa a professora de Educação Infantil”. “Vocês terão 05 minutos para esta tarefa”.

“Agora, cada integrante mostra a imagem escolhida, lê a lista de palavras e justifica a escolha para o grupo”. “No final, deixar as listas na caixa de trabalho e não é necessário colocar o nome. Vocês terão 15 minutos para esta tarefa”.

3º momento: Apresentação dos conceitos de representação; representação profissional e representação social.

4º momento: Roda de conversa. Consigna: “A partir do que vocês viram, sentiram, falaram e ouviram, conversem sobre as atividades realizadas e a representação da professora de Educação Infantil deste grupo”.

5º momento: Explicação da tarefa para o encontro seguinte, com orientação sobre o desenho da professora a ser realizado pelos alunos.

6º momento: Avaliação do encontro. Consigna: “O que você aprendeu nesse encontro? O que te ensinaram nesse encontro?”.

3º Encontro: Ambiente Educativo.

1º momento: Revisão da tarefa. Consigna: “Gostaria que nesse momento vocês falassem sobre a representação que as crianças possuem do professor de Educação Infantil.”

2º momento: Foram disponibilizados materiais espalhados no meio do círculo: papel sulfite, lápis preto, borracha e apontador. Consigna 1: “Desenhe como você imagina que deva ser uma sala de Educação Infantil”, “Escreva no verso do desenho: na minha sala de aula de Educação Infantil ideal, deve ter:” Consigna 2: “Desenhe a sala de aula na qual você atua”, “No verso do desenho, escreva: na minha sala de aula de Educação Infantil tem:”

3º momento: Apresentação sobre o ambiente educativo e da ficha de critérios para a avaliação do ambiente educativo, a ser preenchida pelas professoras/educadoras.

4º momento: Roda de conversa, utilizando os desenhos realizados pelas docentes. Consigna: “A partir do que vocês representaram, viram, sentiram e pensaram, analisem e discutam sobre o ambiente educativo da escola na qual vocês atuam.”

5º momento: Orientação sobre a tarefa. Consigna: “Cada uma de vocês deve, durante a quinzena, preencher a ficha do Ambiente Educativo e entregá-la no próximo encontro.”

6º momento: Avaliação do encontro. Consigna: “O que você aprendeu nesse encontro? O que te ensinaram nesse encontro?”

4º Encontro: Estilos de Aprendizagem.

1º momento: Retomada da tarefa do encontro anterior. Consigna: “Falem sobre o que pensaram a partir do preenchimento da ficha sobre o Ambiente Educativo.”

2º momento: Consigna para discussão no grupo: “Você será madrinha de um casamento, e na hora de entrar, o zíper do seu vestido arrebenta. O que você faz?”

3º momento: Aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem.

4º momento: Apresentação dos conceitos e das características dos Estilos de Aprendizagem.

5º momento: Orientação da tarefa a ser aplicada com as crianças - o Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem.

6º momento: Roda de conversa. Consigna: “A partir do que vocês falaram, viveram, ouviram e fizeram, relacione o seu estilo de aprender com o seu estilo de ensinar”.

7º momento: Avaliação do encontro. Consigna: “O que você aprendeu nesse encontro? O que te ensinaram nesse encontro?”

5º Encontro: Concepção de Criança e de Infância.

1º momento: Revisão da tarefa. Consigna: “Vocês têm 10 minutos para falarem sobre o que pensaram a partir da aplicação do Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem.”

2º momento: Relato do “Mito do Cuidado”.

3º momento: Apresentação de um trecho do filme “A Invenção da Infância”.

4º momento: Apresentação dos conceitos sobre criança e infância.

5º momento: Roda de conversa. Consigna: “A partir do relato do Mito do Cuidado, do filme e dos conceitos apresentados, como você se percebe no papel de professora e educadora?”

6º momento: Orientação da tarefa para o próximo encontro. Consigna: “Para o próximo encontro traga algo que represente sua concepção de criança e infância.”

7º momento: Avaliação do encontro. Consigna: “Escreva nesses cartões e depois fale para o grupo, se o nosso encontro fosse uma atividade infantil, o que seria?”

6º Encontro: Avaliação e Encerramento da Formação Continuada.

1º momento: Resgate da tarefa do 5º encontro. Consigna: “Fale porque você escolheu este material, objeto para representar sua concepção de criança e infância.”

2º momento: Dinâmica de encerramento onde foi colocada a caixa de materiais com as produções dos encontros no meio do círculo. Consigna por escrito: “A tarefa do grupo agora é abrir a caixa e retirar o material contido nela. Com ele realizar uma construção única, que represente tudo o que vocês aprenderam aqui e, ao mesmo tempo encaminhe a despedida desse grupo ao longo dessa trajetória. Criar um título para a obra elaborada.” O material disponibilizado foi: papel Paraná, tesoura, barbante e cola.

3º momento: Consigna de avaliação: “Temos mais 20 minutos para nos despedir. Nós, além de imagens fotografadas deste processo, vamos levar esta caixa... O que vocês colocariam, de forma simbólica, dentro dela para que possamos levar também?” As professoras/educadoras foram orientadas a escolher um local da escola para expor a obra construída pelas participantes.

4º momento: Apresentação de um vídeo com imagens contendo a memória dos encontros e em seguida, foram dadas orientações da última tarefa restante.

5º momento: Orientação sobre a entrega dos materiais e instrumentos faltantes.

7º Encontro: Devolutiva

Este encontro foi realizado em 2011. Neste dia, as professoras/educadoras foram recebidas com um café da manhã às 8h30. A sala para a apresentação dos dados foi ambientada com imagens e palavras relacionadas a pesquisa.

1º momento: Apresentação dos dados: objetivos da pesquisa; instrumentos; sujeitos e números; o olhar dos pais em relação à escola; o olhar da professora em relação à sua prática/trabalho; ambiente educativo; estilos de aprendizagem dos alunos; estilos de aprendizagem das professoras/educadoras; a história profissional e o cotidiano da professora/educadora.

2º momento: Roda de conversa.

3º momento: Entrega dos certificados.

4º momento: Agradecimento e o encerramento com entrega de uma Revista Diálogo, contendo 2 artigos referentes a pesquisa.

Descrições e interpretações

Para apresentar alguns resultados foram realizados recortes das falas manifestadas pelas professoras/educadoras no momento da avaliação dos encontros.

No primeiro encontro a consigna de avaliação solicitava da professora/educadora um comentário sobre o que aprendeu e o que lhe ensinaram. Algumas pontuaram:

*“Acho que essa dinâmica foi uma reflexão”,
“Resgate”,
“Conhecimento da gente e das outras”,
“Expectativa”,
“Troca”.*

Nos relatos observa-se a oportunidade de resgate, autoconhecimento e reflexão, assim como o conhecer dos demais participantes. Nóvoa (1992) ao retratar a formação, coloca que faz-se necessário estimular os professores a desenvolver um pensamento crítico-reflexivo rumo à autoformação das identidades pessoal e profissional. A troca entre pares contribui para que este processo aconteça. Josso (2010) menciona que as experiências significativas de aprendizagem participam do processo formador do indivíduo, pois trazem experiências que simbolizam atitudes, comportamentos, sentimentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades.

No segundo, terceiro e quarto encontros a consigna de avaliação foi a mesma. O segundo encontro era sobre a representação social da professora de educação infantil e a avaliação foi representada pelas seguintes palavras:

*“Sabedoria”,
“Diversidade”,*

“Paciência”,
 “Ai meu Deus... Tá difícil... Representar bem as coisas”,
 “Sabedoria”,
 “Integração”,
 “Atenção”,
 “Reflexão”.

Estas palavras remetem ao envolvimento das docentes com o assunto abordado e a reflexão em torno do que aprenderam e ensinaram. Sabe-se que muitas vezes os professores não têm tempo e nem espaço para refletir sobre sua formação. A tomada de consciência exige uma atenção a respeito do que os levou a serem quem são e muitas vezes os professores não fazem uma relação entre o seu processo de aprendizagem e seu processo de formação (JOSSO, 2010).

No encontro seguinte, onde o tema era o ambiente educativo, as respostas foram:

“Eu acho que a questão de saber que todo ambiente pode ser educativo”,
 “E que o ambiente não é só o que tem, mas o que foi preparado, como eu preparei esse ambiente...”,
 “Ampliou para ver a intencionalidade desse espaço. É fundamental que aguace mais o olhar, para ver se é o que eu quero para mim e para as crianças que sou responsável. Será que tem alguma forma de melhorar esse ambiente?”,
 “Eu refleti bastante... Na Educação Infantil as professoras tentam modificar esse ambiente, deixar mais acolhedor. Agora no Ensino Fundamental I você entra na escola e as salas são todas iguais”,
 “Tudo tem um objetivo escondido ali e se você quer, mude teu ambiente para chegar no teu ideal”.

Mais uma vez o processo reflexivo é mencionado e pode-se perceber a tomada de consciência das professoras com relação ao seu trabalho.

O quarto encontro foi sobre os estilos de aprendizagem e a avaliação trouxe as seguintes respostas:

“Reflexivo”,
 “Mais gostoso, mais liberdade para se expressar, falar.”,
 “A orientação foi outra. Nós falamos entre nós, porque a gente fala mesmo”,
 “Situação, prática, eficiente, aplicativo”,
 “Muito bom”,
 “Bom”,
 “Interessante”.

Nesta avaliação as professoras mencionaram a aprendizagem que tiveram e a possibilidade de conciliar a teoria e a prática, entrando em contato com um conteúdo que poderão utilizar em sala de aula. Tardif (2006) menciona os saberes que o profissional da docência precisa ter para poder fazer, ou seja, faz-se necessário ter um sentido entre o que o professor aprende e o que ele vai aplicar, e que este conhecimento é construído, modelado e utilizado de maneira significativa para cada profissional.

No quinto encontro a consigna de avaliação pedia que elas escrevessem e falassem para o grupo sobre uma atividade infantil que representasse aquele encontro. As respostas foram:

*“A roda de conversa porque a gente faz a mesma coisa com as crianças”,
 “O meu seria um canto de brincar”,
 “Roda de conversa e contação de histórias”,
 “Bate bola ou passa bola”,
 “Contação de história”,
 “Roda de conversa”,
 “Passa anel”,
 “Contação de histórias”.*

A maioria das professoras mencionou atividades que possibilitam as trocas, valorizando o espaço para a interação, seja na contação de histórias, seja na roda de conversas. Fica evidente a necessidade de proporcionar momentos onde o professor possa existir como um sujeito e não apenas como aquele que executa atividades mecânicas no dia-a-dia da sala de aula.

A consigna de avaliação do sexto encontro solicitava que elas escrevessem algo que representasse os momentos vividos. As respostas foram as seguintes:

*“Já chegou a hora... Eu lembro dessa música.”,
 “Colocaria a música do Araketu”,
 “Perseverança. Novas condutas”,
 “O valor da vida humana”,
 “Esperança”,
 “Todas as pessoas pensam em ajudar o outro, mesmo....”,
 “A infância, a concepção a gente volta com coisas boas, é a melhor fase da vida”,
 “Agradecimento. Tudo o que a gente começou. O papel que vocês escreveram. Eu até acho pena. Eu venho agradecer a vocês porque tiraram a gente da rotina. Deu pra conhecer o pessoal, a infância, porque escolheu essa profissão e o resgate. Essa passagem de vocês marcou”,
 “As coisas ruins, eu tiro da caixa. Mas do contexto eu gostei, eu gostei mesmo. Eu amei a minha infância”,
 “A gente sempre é feliz e não sabia”,
 “Sabedoria pra que essa pesquisa seja eficiente. Nós sabemos nossa importância, mais quando vocês vêm é muito bom a gente saber do resultado”,
 “Oportunidade de conhecer o passado”,
 “Reflexão”,
 “Alegria. Foi muito feliz lembrar da minha infância. Quero colocar uma jabuticaba que eu amo e vocês coloquem o que vocês quiserem, que lembra a infância. A melissinha que cheira e o gosto é tão bom”.*

As falas deste dia dão indícios de aprendizagem, principalmente quando relembram situações vividas nos primeiros encontros. A tomada de consciência é manifestada quando fazem referência às suas próprias vidas para avaliar o conteúdo aprendido. Pode-se dizer que houve uma resignificação da prática a partir do resgate de memórias, do conteúdo aprendido e das trocas com os pares.

No início dos encontros elas se mostravam tímidas na avaliação e no final apresentaram-se envolvidas com a proposta de formação continuada.

Algumas Conclusões

O motivo que levou ao desenvolvimento desta pesquisa foi a possibilidade de intervir na comunidade oferecendo uma proposta de formação continuada que promovesse a reflexão das professoras/educadoras de educação infantil sobre suas práticas pedagógicas.

Com esta pesquisa, muitos dados foram colhidos, alguns já interpretados e outros ainda continuam a ser discutidos e refletidos pelo grupo de pesquisadores.

Observou-se até o momento que as docentes participantes não foram apenas sujeitos de pesquisa, mas também foram pesquisadoras. A aprendizagem resultante desta formação continuada não pode ser mensurada quantitativamente, porém a avaliação dos encontros revela envolvimento, reflexão, tomada de consciência, apreensão do conteúdo e satisfação em participar da formação.

De acordo com Bernadete Gatti, o termo formação continuada tem uma vastidão de possibilidades de significados. Atualmente, tanto os cursos de curta ou longa duração, quanto muitas experiências que permitem o aperfeiçoamento, o aprimoramento da prática têm sido consideradas dentro do *hall* da formação continuada. O que acontece em muitos setores é que o encaminhamento dos profissionais para capacitação ou formação continuada não está diretamente relacionado com a demanda do local de trabalho, acontecendo de forma massificada e ampla, sem impacto para o professor e para realidade onde vive sua docência.

Esta formação continuada teve um formato que permitiu aproximar os conteúdos propostos com a realidade vivida pelas participantes. Algumas professoras/educadoras demonstraram estar preocupadas em aprender algo que pudessem usar na prática.

Acredita-se que esta proposta de formação continuada leva para o ambiente escolar um olhar diferenciado sob a formação de professores, uma vez que busca despertar nas participantes a visão de pesquisadoras de sua ação.

Muito resta a ser feito. Mas um passo foi dado...

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BEILERROT, J. A “Pesquisa”: Esboço de uma análise. In ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

- FAZENDA, I. (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed.: São Paulo, Cortez, 2000.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento Profissional dos Professores**. In FORMOSINHO, J. (Coord.) **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BRASIL, **LEI Nº 9.394**. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em 30 de janeiro de 2012.
- MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- PICHON-RIVIERE, E. **O processo grupal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Teoria do Vínculo**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- SANTOS, L. L. C. P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. In ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- TREVISAN, Amarildo L.; TOMAZETTI, Elisete M.; ROSSATTO, Noeli Dutra (org.). **Diferença, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.