

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Izabel Christina Brum Abianna

**PRÁTICA DOCENTE DE PROFISSIONAIS-FORMADORES EM
CURSOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UMA EXPERIÊNCIA DE AÇÃO-REFLEXÃO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marlene Correro Grillo

Porto Alegre

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)**

A148p Abianna, Izabel Christina Brum

Prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores: uma experiência de ação-reflexão / Izabel Christina Brum Abianna. – Porto Alegre, 2008.

160 f. : il.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Dra. Marlene Correro Grillo.

1. Educação Continuada. 2. Professores - Formação Profissional. 3. Educação Infantil. 5. Educador Assistente 4. Pesquisa Educacional. I. Grillo, Marlene Correro. II. Título.

CDD 370.71

Bibliotecário Responsável

Ginamara Lima Jacques Pinto

CRB 10/1204

Izabel Christina Brum Abianna

**PRÁTICA DOCENTE DE PROFISSIONAIS-FORMADORES EM
CURSOS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UMA EXPERIÊNCIA DE AÇÃO-REFLEXÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Aprovada em 07 de janeiro de 2009, pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Marlene Correro Grillo

Prof^a Dr^a Maria Emilia Engers

Prof^a Dr^a Rosana Gessinger

*Para Aldair e Rafael e aos meus pais,
Clóvis e Eulália, com todo meu carinho.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado filho Rafael, por dividir comigo o uso do computador, por compreender minha ausência e por aceitar minhas negociações quanto à falta de tempo para que, em alguns momentos, pudéssemos brincar.

Ao meu incansável amigo, incentivador, companheiro e marido, Aldair, por me oferecer todo carinho e apoio dividindo (e muitas vezes assumindo) as tarefas de casa e os cuidados com o nosso filho.

Aos meus pais Clóvis e Eulália, empreendedores, incentivadores do estudo, exemplos de vida, agradeço pela base familiar que me deram, tão necessária para que eu chegasse até aqui, e pelo olhar cuidadoso e carinhoso sobre o Rafael nos momentos em que eu e o Aldair trabalhávamos.

Às minhas companheiras de trabalho, profissionais competentes e dedicadas, amigas e irmãs, Luciana, Fabiana e Katyana pelo apoio nesta trajetória e pela participação constante no grupo de pesquisa.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Marsene Grillo pela orientação segura, firme e que ao mesmo tempo em que me permitia escrever livremente, aceitava meus escritos, mas me auxiliava a não perder o rumo da trajetória.

Aos professores do Programa de Mestrado da PUC RS, exemplos de vida acadêmica, por me mostrarem quão lindos são os percursos do exercício da pesquisa, em especial à Prof^a Dr^a Maria Emilia Engers que acompanhou de perto minha caminhada no mestrado.

Ao Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca e todos os seus profissionais que fizeram parte desse percurso, desde a portaria, recepção e grupo de professores, por oportunizarem a concretização desse estudo.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.*
*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.*
(Paulo Freire)

RESUMO

A presente investigação visou qualificar a prática docente de profissionais-formadores com formação específica em diferentes áreas, que atuam em cursos de formação continuada de educadores da Educação Infantil, promovendo a revisão da proposta curricular desses cursos. O estudo foi realizado no Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca, em Porto Alegre. Caracterizou-se como uma Pesquisa-Ação desenvolvida por meio de Seminários Reflexivos e de grupos de estudo, com a participação de profissionais-formadores dessa instituição. Os dados coletados, a partir de manifestações, e-mails e registros escritos foram submetidos à análise textual, numa perspectiva descritiva interpretativa e constituíram o corpus empírico desse estudo. De tal estudo resultaram contribuições significativas para a instituição. O grupo participante considera que os resultados geraram a construção de um conhecimento profissional docente, específico para formação continuada de professores e orientaram a reformulação do currículo e das metodologias empregadas. Os referenciais teóricos, orientadores dessa investigação, evidenciam a crença na pesquisa como base de produção de conhecimento, a partir da prática reflexivo-crítica.

Palavras chave: formação continuada; profissionais-formadores; pesquisa-ação; Educação Infantil; Educador Assistente.

ABSTRACT

The current study aimed at improving the teaching practices of teacher trainers with majors in various areas, who work in Continuing Education Courses for Educators of the Nursery Education, by promoting a revision in the Curriculum of these courses. The study was carried out at the *Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca* in Porto Alegre. It featured an Action- Research, through seminars and study groups

formed by professionals of that institution. The data collected in these sessions were first submitted to a descriptive interpretative textual analysis and later on constituted the Corpus for this study.

The participants in the study regard its results as highly significant for the institution, also pointing out that it not only generated the construction of specific professional teaching knowledge for teacher continuing education but also guided both the curriculum reform and the methodologies employed. The theoretical background brought up from this study highlights the belief in the research as the underpinning for knowledge production, having the reflexive critic practice as a starting point.

Key words: continuing education; teacher trainers; Nursery Education; Educator assistant.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos objetivos principal e intermediários e das questões norteadoras	42
Quadro 2 – Quadro Geral dos Seminários	47
Quadro 3 – Ações propostas na I Etapa dos seminários	50
Quadro 4 - Ações propostas na II Etapa dos seminários	80
Quadro 5 - Ações propostas na III Etapa dos seminários.....	108

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Fotos dos seminários	131
Anexo B – Carta de apresentação da Pesquisa-ação.....	135
Anexo C - Texto: As especificidades dos saberes docentes.....	137
Anexo D – Texto: A importância de saber como os docentes aprendem.....	141
Anexo E – Texto sobre tratamento pedagógico dos conteúdos.....	149
Anexo F - Base curricular reformulada do curso de educador assistente.....	153

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	13
1.1 OBJETIVO PRINCIPAL:	17
1.2 OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS:.....	17
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	19
2.1 SABERES PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE.....	19
2.2 FORMAÇÃO DE FORMADORES: UMA QUESTÃO MAL RESOLVIDA	23
2.3 TRATAMENTO PEDAGÓGICO DOS CONTEÚDOS: ALINHAVOS COM A PRÁTICA DOCENTE.	27
2.4 PROFESSOR COMO APRENDENTE:.....	30
2.5 SEMINÁRIOS REFLEXIVOS: CONSTRUINDO SABERES	33
3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	36
3.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES.....	36
3.2 QUESTÕES NORTEADORAS:	36
3.3 PARADIGMA E ABORDAGEM.....	37
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	40
3.5 PESQUISA-AÇÃO EM AÇÃO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA. ...	42
4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS.....	49
4.1 I ETAPA - QUALIFICAÇÃO: UM ESPAÇO PARA REPENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA.	49
4.1.1 1º Seminário reflexivo: sensibilização para qualificação e apresentação da pesquisa-ação.....	51
4.1.2 - 2º Seminário Reflexivo: Concepções sobre o docente e o discente da Educação Infantil.....	69

4.1.3 - 3º Seminário Reflexivo - Implicações no cotidiano: as contribuições e as limitações das áreas de conhecimento na formação continuada de professores da educação infantil	77
4.2 II ETAPA – EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: RESPOSTAS ÀS NECESSIDADES EMERGENTES	81
4.2.1 1º Seminário de Estudos: Especificidades do saber docente: Mobilizando conhecimentos na docência em cursos de qualificação de professores da Educação Infantil e anos iniciais.....	82
4.2.2 2º Seminário de Estudos: Um estudo sobre o processo de aprendizagem das alunas-educadoras.....	96
4.2.3 3º Seminário de Estudos: Tratamento pedagógico dos conteúdos dos cursos de qualificação: uma reflexão sobre a ação.....	104
4.3 III ETAPA - QUALIFICAÇÃO: (RE)SIGNIFICANDO O CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE.....	109
4.3.1 – Seminário reflexivo: (re)significando o conhecimento prático profissional nos cursos de qualificação docente.	110
PESQUISA-AÇÃO: DAS SEMENTES PLANTADAS AOS FRUTOS COLHIDOS.....	118
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS	135

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo sobre a formação de professores vem, a cada dia, despertando mais questionamentos e sendo objeto de pesquisas sob diferentes enfoques. Discute-se muito sobre o que ensinar e o que aprender e quais competências deve ter o profissional participante do processo de formação de outros profissionais.

Estamos vivendo num contexto onde as novas tecnologias passam a ser de acesso da grande maioria dos alunos, onde a *multiculturalidade* (LEITE, 2005) é um fato concreto e onde a escola se torna um espaço de *cruzamento de culturas* (GOMEZ, 2001). O professor discute e questiona as teorias da educação, reflete sobre elas e sobre as formas de aprender e de ensinar. Porém percebe-se que toda essa realidade parece estar distanciada da prática, ou seja, discursos aprimoram-se, mas a prática permanece quase intocável.

Diversos são os autores que contemplam essa discussão. Pozo, no texto *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (2006), retrata a dura realidade educacional fazendo um contraponto com o filme de Woody Allen cujo personagem desperta após ter sido congelado. O autor afirma que, se tal personagem despertasse em uma sala de aula, com certeza "... *reconocería fácilmente lo que está sucediendo em el aula*", ou seja, um outro tempo, mas a mesma prática pedagógica.

Apesar de tantas tentativas e iniciativas de se repensar tal questão, onde estará falhando o avanço da educação? Cabe ressaltar que "*o ato educativo não é neutro*" (FREIRE, 1996), portanto ignorar ou desconsiderar uma visão dialética da sociedade é o mesmo que desconsiderar seu próprio modo de vida; é utilizar a educação como forma de manutenção de desigualdades sociais.

A prática pedagógica de um professor traduz um referencial teórico de educação e, conseqüentemente, um paradigma sócio-cultural. Portanto as escolhas feitas pelo professor em sala de aula vêm acompanhadas, consciente ou inconscientemente, de uma escolha da sociedade que se quer.

Modificar práticas escolares exige analisar as concepções dos agentes educacionais (professores e alunos, pais e mães, gestores e políticos), daqueles que dão sentido à atividade de ensinar e de aprender. O conjunto de ações desses atores faz parte de uma *cultura de aprendizagem* (POZO, 2006) capaz de gerar um currículo e práticas pedagógicas contrárias a um discurso emancipatório e reflexivo.

Os últimos doze anos de minha atividade profissional têm sido dedicados à formação, inicial e continuada, de professores. Ao atuar nessas áreas, tenho tido a oportunidade de supervisionar estágios, revisar projetos, ministrar cursos, acompanhar, coordenar e organizar eventos que objetivam a formação de professores.

A presente pesquisa ocorreu junto ao grupo de profissionais-formadores¹ do Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca. Esse Centro de Qualificação desenvolve suas atividades na formação continuada de professores. Os cursos contam com a participação de profissionais de diferentes áreas de conhecimento² que subsidiam e qualificam a formação de educadores que atuam na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Até o ano de 2002 não havia, em Porto Alegre, legislação específica que regulamentasse a oferta de cursos para esse nível de ensino. A partir da Resolução 003/01 do CME/POA foi estabelecida a formação mínima para educadores leigos³ atuarem na Educação Infantil. O art.13 determina:

¹ Os participantes deste estudo foram denominados de profissionais-formadores por possuírem formação específica em diferentes áreas do conhecimento, porém, ainda sem formação pedagógica.

² Pedagogia, com especialização em Educação Infantil; Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia; Pedagogia Educação Especial; Psicologia; Fonoaudiologia; Licenciatura em Educação Física; Enfermagem; Licenciatura em Música; Magistério e Recreação Infantil.

³ Educadores que não possuíam nenhuma formação pedagógica.

Será admitida também a atuação do educador assistente tendo como formação mínima o ensino fundamental, acrescido de capacitação específica para atendimento, à crianças nessa faixa etária, a ser regulamentado em norma própria.

Portanto para atuar na Educação Infantil e assumir a titularidade da turma é necessário que o profissional tenha formação em curso de licenciatura, sendo admitido como formação mínima a habilitação ao Magistério de nível médio. Para auxiliar o titular e/ou assumir a turma no turno inverso tornou-se obrigatório o Curso de Capacitação de Educador Assistente.

Os antigos cursos de atualização de educadores passam a ter uma regulamentação própria através da Indicação 002/02 do CME/POA, que estabelece uma carga horária mínima, requisitos de acesso do aluno e uma estrutura básica para as Instituições interessadas em ministrar os cursos. Assim, o Curso de Capacitação de Educador Assistente⁴ é requisito primeiro para atuar na Educação Infantil em Porto Alegre.

Como o Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca já atendia a todos os requisitos, mesmo antes da Indicação ser aprovada, tornou-se o pioneiro na execução deste curso, obtendo o Registro 001/ SMED – Porto Alegre.

A opção em realizar a presente investigação neste centro de qualificação foi justamente por ter acompanhado toda sua estruturação inicial. Além disso, o contato direto com os profissionais e alunos dos cursos me indicavam a necessidade de, após quatro anos de realização dos cursos, examinar e repensar os caminhos até agora trilhados, na perspectiva de uma qualificação.

⁴ Nomenclatura estabelecida para os educadores leigos antes denominados atendente de creche, recreacionista, atendente de berçário, monitor, etc. que atuavam em creches, escolas e instituições de Educação Infantil

A escolha pela pesquisa-ação como procedimento metodológico, decorre, justamente, da prática do diálogo e da troca de idéias já existentes na dinâmica entre os profissionais, alunos e coordenação dos referidos cursos. Dessa forma, a construção coletiva de alternativas de mudanças só poderia acontecer pela reflexão na busca de uma transformação concreta.

O fato de coordenar os programas dos cursos, contatando diretamente com os profissionais-formadores, e de acompanhar os projetos desenvolvidos pelas alunas dos cursos, me deu elementos para compreender um pouco mais os problemas, desafios, sucessos e insucessos do cotidiano dessas alunas.

Esta proximidade me permitiu⁵ identificar que, uma das necessidades e ansiedades mais presentes no grupo de alunas-educadoras residia na busca de uma formação que pudesse oferecer subsídios teóricos associados à prática, porém nem sempre elas encontravam eco na ação docente de alguns profissionais-formadores.

Essa questão esteve presente nos encontros de profissionais-formadores, de que faço parte; existia uma preocupação por parte desse grupo de que, ao se enfatizar o aspecto prático nas disciplinas, poder-se-ia correr o risco de transformar o curso de formação num grande "livro de receitas".

Estabelecia-se, então, o dilema: alunas-educadoras procurando práticas pedagógicas atuais e professores-formadores preocupados em não reduzir o conhecimento desses docentes a uma perspectiva prescritiva.

Tardif (2002) auxilia nesse processo de reflexão quando afirma que uma adequada formação profissional docente necessita ser direcionada para prática, portanto, para a escola, local de trabalho do professor. Bocchese (2002) afirma ainda que "... o saber docente é um saber plural constituído

⁵ Neste estudo, o emprego variado, às vezes da 1ª pessoa do singular e outras, a primeira pessoa do plural, se deve ao fato de que, em alguns momentos falo como a coordenadora da pesquisa e em outros, como participante.

pelo amálgama de um eixo científico, de um eixo empírico e de um eixo pedagógico”.

Dessa forma, a complexidade da formação docente exige reflexões e pesquisas. O distanciamento entre desejo e as expectativas do aluno e o que se concretiza em sala de aula passa, principalmente, por uma reflexão sobre que conhecimentos estão ou devem estar envolvidos na ação docente, o que me impulsiona a investigar o seguinte problema:

Como qualificar a prática docente de profissionais-formadores em cursos de educação continuada de professores?

Uma única certeza se fazia presente, ou seja, esta pesquisa não seria apenas uma constatação ou denúncia de dificuldades e entraves; pelo contrário, vinha em busca de uma trajetória coletiva que levasse a mudanças concretas.

1.1 OBJETIVO PRINCIPAL:

Qualificar a prática docente de profissionais-formadores que atuam em cursos de formação continuada de educadores no Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca promovendo a reorganização da base curricular e da metodologia dos cursos de formação continuada.

1.2 OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS:

- Analisar a percepção dos profissionais-formadores da educação continuada sobre qualificação profissional.

- Perceber a contribuição dos conhecimentos disciplinares no cotidiano da Educação Infantil.
- Compreender as especificidades do conhecimento profissional docente.
- Compreender o processo de aprendizagem das alunas-educadoras e seu posicionamento frente à formação continuada.
- Reorganizar a base curricular dos cursos de formação continuada.
- Examinar a metodologia utilizada pelos professores, priorizando a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação continuada.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 SABERES PROFISSIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (Tardif, 2002, p.61)

Apesar de numerosos estudos sobre o conhecimento do professor e a influência de tal conhecimento sobre a prática docente, permanece latente a dicotomia teoria-prática.

A multiplicidade de aspectos que influenciam a prática docente exige constantes investigações sobre currículos, metodologias e atitudes que supram as demandas da formação de professores.

De acordo com Pérez Gómez (1998), a formação docente apresenta quatro perspectivas: a acadêmica, a técnica, a prática e a de reconstrução social.

Na perspectiva Acadêmica, o ensino prioriza a transmissão de conhecimentos acumulados ao longo da história da humanidade; nesse sentido, o professor é um especialista centrado no domínio dos conteúdos. A prática do professor ainda pode ser vista sob o enfoque enciclopédico em que a competência do professor se dá pelo domínio dos conhecimentos disciplinares ou, ainda, sob o enfoque compreensivo em que se valorizam conhecimentos disciplinares e didáticos, necessários para a transmissão eficaz, ativa e significativa dos conteúdos. Em ambos os enfoques, o professor é considerado um intelectual.

Na perspectiva Técnica, o professor é visto como um técnico que deve voltar sua atividade profissional para resolução de problemas mediante aplicação rigorosa de técnicas e teorias científicas. A atividade de ensino, portanto, é reduzida à simples obediência a prescrições instrumentais.

A perspectiva Prática considera o ensino uma atividade complexa e prática ao mesmo tempo, na qual o professor se baseia para aprender a ser professor. A concepção do professor como um artesão caracteriza o enfoque tradicional dessa perspectiva, entendendo que a sabedoria profissional vai se formando com a prática, sendo transmitida de geração para geração; assim, a prática pedagógica mais experiente orienta o aprendiz, porém, ainda carente de base epistemológica.

O segundo enfoque dessa perspectiva, chamado enfoque reflexivo, entende o cotidiano escolar como um espaço de múltiplos contextos, cabendo ao professor assumir uma posição reflexiva frente às diferentes situações surgidas, buscando, entre seus conhecimentos, os que, ajustados a uma nova situação, permitam resolvê-las adequadamente.

Avançando ainda nas modalidades explicativas da prática, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) apontam para quarta modalidade, a perspectiva de reflexão sobre a prática para a reconstrução social, que caracteriza o professor como um profissional autônomo e crítico sobre sua própria prática, além de comprometido com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e com a transformação da realidade. O professor, como pesquisador e produtor de conhecimentos, desenvolve uma prática capaz de conhecer e intervir na realidade, chamando os alunos à participação, dialogando com eles como iguais protagonistas nesse processo.

Essas quatro perspectivas básicas apresentam limites difusos, mas permitem a identificação de práticas a elas relacionadas, traduzindo diferentes representações sobre ensino, aprendizagem e avaliação, as quais por sua vez repousam em crenças, conhecimentos implícitos e teorias pessoais.

Para Perrenoud (2001), o aprendizado de um ofício tão complexo como o ensino requer muito mais do que um saber acadêmico, exige uma teoria associada à prática e uma prática decorrente dessa teoria. Entretanto esta articulação, na maioria das vezes, não acontece e o saber que mobiliza

a ação dos professores, acaba restrito apenas ao eixo científico (Bocchese, 2002), ou seja, limita-se a um saber disciplinar distanciando-se cada vez mais do eixo empírico e pedagógico.

Segundo Grillo (2005, p.108), o conhecimento profissional docente é composto pelo entrelaçamento de três eixos como é explicado abaixo:

O científico ou disciplinar é responsável pelo domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento da especialidade profissional, de onde originam-se o saber disciplinar da área de atuação do professor e o saber curricular.

O **eixo pedagógico** é o que caracteriza a profissão de professor por tratar de questões específicas que permeiam o ensinar e o aprender.

O **eixo empírico** refere-se ao saber da própria experiência do professor no exercício da ação docente como professor, reúne crenças, concepções prévias, conhecimentos implícitos resultantes da tradição pedagógica, da experiência docente no contato com colegas mais experientes ou ainda como aluno

Manter um equilíbrio entre os eixos constitutivos do conhecimento profissional do professor atribui mais significado à prática, tanto para si mesmo como para os alunos. Assim, o docente deixa de ser um consumidor de teorias alheias e passa a ser um produtor de um conhecimento que efetivamente justifica e dá sentido àquilo que ele faz (GRILLO, 2005).

Ao produzir conhecimento, o professor exerce seu protagonismo, encaminhando-se para uma autonomia profissional.

Morosini (2006) acrescenta:

É um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional [...] (p.97).

Considerando a realidade profissional que este estudo está analisando, é importante que se reconheça a relevância dos conhecimentos teóricos sobre Educação Infantil e também, a necessidade da ligação deste

eixo com a experiência prática de sala de aula que representa um universo muito diferente de qualquer outra etapa do ensino.

As mudanças que ocorreram na Educação Infantil, a partir de sua inclusão como etapa básica da educação acarretam desdobramentos diversos, entre os quais uma maior exigência na habilitação e na qualificação profissional dos professores, atendendo de maneira condizente às necessidades dessas etapas educacionais.

Diante de tais mudanças, Zabalza (1998, p.11) reconhece desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos no processo de melhoria da escola, e recomenda:

1. A integração progressiva das propostas curriculares até chegar a construir um autêntico projeto formativo integrado.
2. A progressiva conquista da autonomia institucional pelas escolas.
3. O avanço em direção ao desenvolvimento profissional dos (as) professores (as) com uma maior insistência no seu compromisso como educadores (as) e profissionais do currículo

É necessário que os cursos de formação compreendam as mudanças ocorridas e estabeleçam as relações necessárias entre essa nova realidade e as teorias que orientam os cursos, constituindo, assim, um novo conjunto de conhecimentos que virá compor a formação profissional do professor.

Bocchese (2005) afirma que os cursos universitários não têm conseguido oferecer vivências alternativas capazes de alterar significativamente a visão que os professores aprendizes têm sobre o ensino, o que tem repercussões em todas as instâncias educativas.

Tratando-se de formação continuada, objeto deste estudo, Pimenta (2002) afirma que a prática mais freqüente tem sido a realização de cursos de suplência e/ou de atualização dos conteúdos de ensino, mas que tais programas têm se mostrado ineficientes para alterar a prática docente.

Ainda sobre a formação contínua, Perrenoud (2002, p.10) afirma que:

[...] a formação contínua emergiu tardiamente – em relação aos outros ofícios comparáveis – e em parte foi construída “contra” a formação inicial e suas insuficiências no que diz respeito às transformações do sistema educacional.

Segundo Tardif (2002), a formação profissional do professor passa por pelo menos quatro fases distintas: ela inicia na formação escolar, anterior à universidade, avança com a formação universitária inicial que se valida quando o professor ingressa na profissão, nos primeiros anos de carreira, e prossegue por parte substancial da vida profissional.

Dessa forma, justifica-se a importância de um aprimoramento dos cursos de qualificação profissional, de um pensar reflexivo sobre eles, uma vez que o movimento de profissionalização do ensino ocorre num *continuum* que se estende por toda a vida, e a formação continuada assume um papel importante nesta trajetória.

2.2 FORMAÇÃO DE FORMADORES: UMA QUESTÃO MAL RESOLVIDA

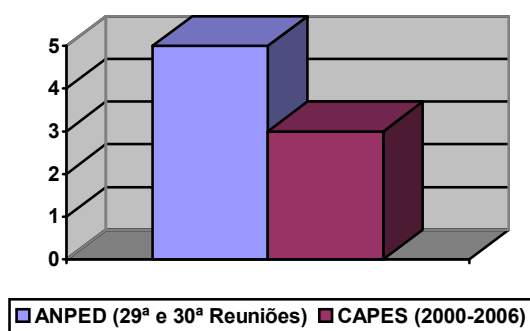
As expectativas de mudança nos processos que envolvem a Educação têm passado pela formação de professores. As pesquisas, notadamente as que envolvem a formação continuada, têm ampliado suas investigações tanto em nível de quantidade quanto de qualidade.

Durante a pesquisa sobre o Estado de Conhecimento do tema abordado nesta Dissertação, foi possível constatar que, nas produções científicas apresentadas na ANPED⁶ em suas 29^a e 30^a reuniões, a temática formação continuada é encontrada em vários Grupos de Trabalho, em especial no GT 8, referente à formação de professores, e no GT 7- Educação Infantil, etapa da Educação envolvida nessa investigação, porém, apenas 5 trabalhos se referem à formação de formadores. No banco de dados da

⁶ Associação Nacional de Pós-graduação em Educação.

CAPES⁷ ao pesquisar a palavra-chave “formações de formadores”, no período compreendido entre 2000 e 2006, foram encontradas apenas três trabalhos sobre o tema. Os resultados desse levantamento podem ser verificados na tabela abaixo:

TRABALHOS APRESENTADOS SOBRE FORMAÇÃO DE “FORMADORES DE PROFESSORES”



Esta constatação reafirmou minha decisão de desenvolver esta investigação, especialmente por perceber a falta de pesquisas na área de formação de formadores e por ter a oportunidade de reunir profissionais de diferentes áreas do conhecimento que atuam na formação continuada.

Perrenoud (2002) apresenta dados importantes que diferenciam a formação inicial da continuada. Segundo ele, a primeira caracteriza-se por destinar-se a pessoas que se tornarão profissionais, enquanto a segunda trabalha com professores que já atuam na docência.

Relembra, ainda, que a formação continuada foi inicialmente organizada em torno da atualização dos saberes disciplinares, das referências didáticas, do *savoir-faire*⁸ tecnológico.

Ainda sobre formação continuada, o autor afirma que tal formação assumiu as características de um ensino quase interativo, o qual pretendia

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior.

⁸ Habilidade de alcançar o que se propõe, de resolver problemas práticos, competências; experiências no exercício de uma atividade artística ou intelectual (Le Petit Robert, 1996,p.2045).

transmitir novos saberes a professores que não haviam recebido formação inicial.

Nesse caminho, a formação, tanto inicial quanto continuada, foi se caracterizando por desconsiderar a prática do professor, limitando-se a lhes dizer o que era preciso fazer sem perguntar o que eles faziam. Esta metodologia tomou corpo no sentido em que procurava atender a uma racionalidade que define que todo novo saber é fonte de novas práticas, apenas pelo fato de ter sido aceito e assimilado (PERRENOUD, 2002).

Dessa forma a construção da identidade do professor formador aconteceu em torno da especialidade. Pimenta (2002) afirma que *"a passagem da docência ocorre 'naturalmente'; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!"* Neste sentido, a autora deixa clara a importância do processo constitutivo da profissão docente, ou seja: formação acadêmica, conhecimento de conceitos e conteúdos específicos, ideais, objetivos, regulamentação, código de ética (que deveriam ocorrer na formação inicial) e que acabam constituindo o processo de profissionalização continuada.

Os teóricos que abordam a presente questão trazem à tona a discussão de outros elementos que envolvem a formação de formadores. Perrenoud (2002) enfatiza que não é possível pensar em transformações na prática docente se os formadores de professores limitarem-se à transmissão de informações e conhecimentos específicos ou, ainda, de modelos ideais. Recomenda, também, como ponto de partida, que se direcione a formação para o caminho da prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso.

É necessário que o formador de professores estabeleça relações consistentes entre conhecimentos teóricos e princípios relacionados à educação, aos processos de ensino e aprendizagem e ao conhecimento prévio dos alunos. A esse processo, Shulman (1986), denominou de processo de raciocínio pedagógico. Esse modelo está intimamente relacionado à base

de conhecimento para o ensino e envolve processos inerentes às ações educativas. O processo de raciocínio pedagógico, ou tratamento pedagógico, usando as palavras do próprio autor, é concebido sob a perspectiva do professor e é constituído por seis sub-processos comuns ao ato de ensinar:

- **Compreensão**, processo iniciado com a compreensão de propósitos, de estruturas da área de conhecimento, de idéias relacionadas a essa área, ou seja, é um entendimento crítico de conceitos da mesma disciplina ou de disciplinas de domínios relacionados;
- **Transformação** trata-se de um processo no qual as idéias compreendidas pelo professor devem ser transformadas, de alguma forma, para serem ensinadas;
- **Instrução** refere-se ao manejo de sala, em exposições, interações e considera outros aspectos do ensino ativo, tais como: trabalho em grupos, disciplina, humor, questionamentos, descoberta, investigação e formas observáveis de ensino na sala de aula;
- **Avaliação** é a checagem da compreensão dos alunos durante e após o ensino, por meio da checagem informal da compreensão dos alunos, suas dúvidas ou equívocos, bem como avaliação formal de seu desempenho;
- **Reflexão** consiste no processo de aprendizagem a partir da própria experiência, quando o professor avalia seu próprio trabalho, a partir de uma revisão e análise crítica de seu desempenho, chegando a uma **nova compreensão**, mais aperfeiçoada, enriquecida, com maior consciência dos propósitos do ensino, do conhecimento específico e de outros conhecimentos relativos à docência, formando-se assim, um círculo completo a partir do ponto de partida.

Analisar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores ganha relevância para a compreensão de como esses profissionais vão construindo seu repertório de conhecimentos ao longo da carreira, bem como ampliando sua base de conhecimentos.

Neste sentido, a formação continuada assume um papel diferenciado num mundo de incertezas e de mudanças bruscas, buscando atender às necessidades concretas do cotidiano do professor, bem como as demandas sociais, éticas e tecnológicas que o mundo atual lhes impõe.

2.3 TRATAMENTO PEDAGÓGICO DOS CONTEÚDOS: ALINHAVOS COM A PRÁTICA DOCENTE.

As mudanças no cenário da educação acarretam mudanças substanciais na própria formação de professores. A velha idéia de transmissão de conhecimentos dá lugar à necessidade de interatividade e de interligação do conhecimento com a vida prática.

O saber profissional docente constitui-se e (re)constitui-se a partir de situações práticas que o cotidiano impõe ao professor, entretanto não se trata de uma prática qualquer, mas de uma prática refletida à luz das teorias estudadas, portanto sustentada por um conjunto de conhecimentos teóricos sempre em construção (GRILLO, 2005).

Na formação de professores, na maioria das vezes, encontramos o professor-formador muito ligado aos conhecimentos científicos, constituído em sua formação como especialista. Dessa forma, nem sempre é possível estabelecer uma relação harmoniosa entre o que o professor quer ensinar e entre o que o aluno precisa aprender. Busca-se, então, um dos saberes essenciais do conhecimento docente: os saberes pedagógicos que correspondem ao saber ensinar, muitas vezes dissociado dos demais

saberes, resultando na afirmação de que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar.

O conhecimento científico ou disciplinar que marca a formação do especialista acaba gerando questionamentos sobre o seu significado na vida dos alunos. Segundo Pimenta (2005), cabe ressaltar que conhecimento não é informação, que este é o primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio que é trabalhar com as informações para depois, num terceiro estágio, vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, realizando a mediação entre a sociedade da informação e o aluno.

Portanto, ao se tratar de ensinar docentes não podemos nos restringir ao conhecimento científico ou disciplinar, mas integrar os conhecimentos advindos da especialidade profissional com os da área pedagógica que permeiam o ensinar e o aprender com o conhecimento originado na experiência pessoal e profissional do professor.

Reconhece-se como tarefa da educação a conversão do saber objetivo em conhecimento escolar de modo a torná-lo apropriado pelos educandos (SAVIANI, 1994). Essa afirmação vem justificar a idéia de tratamento pedagógico dos conteúdos, ou seja, pensar em como "didatizar" o conteúdo para que possa ser compreendido pelos alunos. (PERRENOUD, 1993).

A preocupação em didatizar os conteúdos, ou seja, em delinear um saber escolar, surge pela primeira vez com Verret (1975), ao explicar o conceito de transposição didática como a "*distância que se instaura entre os saberes científicos de um lado, e os saberes selecionados para o ensino e os efetivamente ensinados de outro*" (BRONCKART e GIGER, 1998, p.35).

Chevallard (1998 p.39), a partir dos estudos de Verret, elabora a primeira síntese teórica sobre o tema e apresenta o conceito de transposição didática como "*a passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste objeto de saber, ou ainda, transformação de um objeto de saber a ensinar em objeto de ensino*".

Esse "tratamento" dado ao conteúdo deve considerar a natureza dos conhecimentos envolvidos, caso contrário, pode "acarretar alguns riscos, falsificando, simplificando ou mesmo banalizando o objeto de ensino (GRILLO, 2001). Para isso Chevallard recomenda o exercício da "vigilância epistemológica", um questionamento sistemático que o professor propõe a si mesmo para aproximar os conteúdos à compreensão do aluno.

A definição de transposição didática apresentada por Chevallard não é unânime e lhe rendeu muitas críticas, mas o certo é que ela possui méritos à medida que torna ensináveis os saberes acumulados historicamente possibilitando sua apropriação pelo aluno (GRILLO e BOCCHESI 1999).

Frente a novos estudos, autores sugerem um repensar sobre o conceito de transposição didática apresentando outros em substituição como elaboração didática (HALTÉ, 1989), mediação didática (LOPES, 1997) ou mediação pedagógica (MASSETTO, 2000). Consideram a associação comumente feita daquele conceito à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações, uma vez que o conhecimento passa efetivamente por transformações,

Na definição de Massetto (2000, p.145), mediação pedagógica significa a atitude, o comportamento do professor, que se coloca como um facilitador, incentivador, ou modificador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma "ponte rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

São muitas as definições sobre estratégias que possam promover a transformação dos saberes científicos em saberes "ensináveis", assim, é importante destacar que o saber objetivo passa por várias etapas até consolidar-se em aprendizagem e que nesta trajetória sofre rupturas, porém segundo Grillo e Bocchese (1999, p.60), *"o que importa é que esse saber se mantenha suficientemente próximo do saber de referência e suficientemente*

afastado do senso comum, para justificar sua permanência num projeto social de ensino”.

Em que pese às críticas à transposição didática, seus seguidores defendem a ampliação do conceito acrescentando, além dos estágios do saber a ensinar e do saber ensinado, os estágios do saber aprendido e do saber avaliado. Essa nova organização gera novos esquemas de análise considerando os saberes do aluno e do professor. Nesta perspectiva Grillo e Bocchese afirmam:

[...] o professor passa a ter um papel decisivo para realizar transposições didáticas internas na sala de aula, movimentando-se entre um currículo formal e um real. Por força de sua formação, de seu conhecimento, de sua experiência e pela interação com o aluno, ele põe em ação também o currículo oculto, possibilitando a transformação do saber a ensinar em saber aprendido. (p.62).

Nesta nova configuração, o caráter reflexivo do professor assume significativa importância mobilizando-o a *criar e recriar respostas originais para atender às necessidades do aluno* (id., p.62).

No que se refere à formação continuada, o tratamento pedagógico dos conteúdos passa a ter uma relevância ainda mais forte considerando que os alunos, na sua grande maioria já atuam na docência e já trazem um conhecimento empírico consistente. Dessa forma, a transposição didática possibilita o tratamento pedagógico de conteúdos, uma vez que, na perspectiva acima, abandona o caráter de “transmissão” para alimentar o diálogo com os alunos, produzindo novos conhecimentos alicerçados na própria prática.

2.4 PROFESSOR COMO APRENDENTE:

Ao atuar com processos formativos que envolvem adultos, faz-se necessário ao formador/pesquisador conhecer as peculiaridades de como se

dá essa aprendizagem e, ao mesmo tempo, ser capaz de adaptar e/ou criar métodos e estratégias para obter sucesso no trabalho.

Sobre formação de professores, Hernández (1998) afirma que

[...] se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não), o que me leva a colocar o que entendo por aprendizagem: alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária.

Nesse sentido, a aprendizagem docente envolve o que se denomina atividade docente de estudo onde o professor compreende não só procedimentos gerais de ação voltados para atividade educativa, bem como estratégias para inter-relacionar estes conhecimentos com sua realidade de atuação. Dessa maneira, *“não é possível falar-se sobre aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor”* (ISAIA, 2007, p. 159).

Entretanto a complexidade sobre como aprendem os docentes e como às vezes resistem a aprender fica explícito nas considerações de Hernández (1998) que, a partir de sua experiência como formador, aponta algumas características percebidas nos professores, ressaltando, porém, que não se trata de uma generalização.

A primeira característica apresentada pelo autor seria o refúgio no impossível, onde o professor, mediante o novo, concorda, mas considera utópico, inviável se executar, em função do pouco tempo que dispõe por falta de condições.

Outra característica percebida é o desconforto de aprender. Isso ocorre quando o professor percebe que não sabe algo e resiste ao novo em vez de desejar aprender.

A contestação da utilização da própria prática como recurso de aprendizagem do professor é outro aspecto destacado pelo autor. Nesse

caso, o professor argumenta que a reflexão sobre a prática é de perda de tempo e insinua que o melhor seria dizerem logo o que têm a ser feito.

Um aspecto interessante para análise dessas situações refere-se ao fato de alguns professores sentirem-se ameaçados em sua identidade profissional. Ao se propor o novo, propõe-se também a possibilidade de mudar, e isso se torna, de certa maneira, ameaçador a toda experiência já constituída.

A idéia de que o professor é principalmente um prático vai adquirindo força com o tempo e o fato de investigar e refletir sobre sua prática pode ser visto como uma interferência estranha. Esta é a quinta característica apresentada pelo autor que vai além, afirmando que, muitas vezes, a posição dos professores é a de que tais investigações ocorram no âmbito acadêmico e que, posteriormente, se “diga” aos professores como devem proceder. Volta-se, então, à situação inicial em que o professor nega a possibilidade de aprender.

O autor sugere, ainda, como ponto de partida para formação de professores, que estes apontem situações práticas que possam ser discutidas, teorizadas para a busca de respostas e estratégias que passem a fazer parte de sua prática docente.

Nesse sentido, a escola torna-se o grande laboratório do professor em sua trajetória de formação⁹. Cabe aos formadores de professores auxiliarem e oportunizarem situações em que o professor-aprendente¹⁰ reflita sobre a prática, elabore conhecimentos e acima de tudo que possa, dentro da singularidade de cada sala de aula, desenvolver a habilidade de gerir e de

9 Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos com os quais interage, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa.(Enciclopédia de Pedagogia Universitária, 2003).

10 Refiro-me aqui ao professor em busca de formação continuada.

resolver os problemas práticos do cotidiano, alicerçados num referencial teórico consistente e coerentes com as novas demandas.

2.5 SEMINÁRIOS REFLEXIVOS: CONSTRUINDO SABERES

[...] é preciso orientar com clareza a formação dos professores para uma prática reflexiva, valorizar saberes advindos da experiência e da ação dos profissionais e desenvolver uma forte articulação teórica-prática e uma verdadeira profissionalização. (PERRENOUD, 2002 p.90).

No que se refere à formação de professores, estudos têm se voltado a reflexão como principal instrumento de construção do conhecimento profissional docente. As publicações constantes da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED e na Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior – CAPES revelam a ênfase que tem sido dada à questão da reflexão, do professor reflexivo e da construção do conhecimento profissional docente nos diferentes níveis de ensino.

A questão da reflexão não é nova, porém é sempre inovadora. Teve suas origens em Dewey (1933), que reconhece a produção do conhecimento na teia da experiência e da reflexão. Os estudos de Dewey foram veementemente retomados por Donald Schön (1987) que postulava uma prática profissional reflexiva.

Para Freire (1996), a reflexão do professor sobre a prática não se limita a uma teorização para explicar ou compreender a prática. Essa reflexão deve ser “crítica”, como exigência da relação teoria-prática, sem a qual a teoria pode virar um discurso “vazio” e a prática, um mero “ativismo”.

Ampliando o conceito e o papel da reflexão, Ramalho (2004, p. 26), afirma:

[...] a prática reflexiva não deve ser solitária do professor, essa prática deve estar inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos nos quais se expressam interesses e contradições diversas.

O conceito de professor reflexivo sofre críticas sob o argumento de que no cotidiano de sala de aula não há “tempo” para reflexão, porém, Zeichner (1993) contesta tal posição afirmando que a *reflexão não exige uma atitude contemplativa; apenas o equilíbrio entre mudança e a rotina, entre um trabalho consciente e um modismo acrítico.*

Os estudos sobre tal tema, entretanto, não se esgotam e continuam sempre em ampliação. Contreras (2002) contribui com isso apresentando a figura do professor como especialista técnico, como profissional reflexivo, avançando para a consideração da dimensão intelectual crítica.

Entre as várias alternativas sobre formação de professores encontram-se experiências que adotam os seminários como caminho a ser trilhado no processo reflexivo do professor. Esta opção metodológica oferece condições ao professor de avaliar criticamente e aprimorar sua prática ao realizá-la (reflexão na ação).

Diante disso, pensar sobre formação de professores é assumir uma ação reflexiva sobre a própria prática; é importante, portanto, eleger estratégias que possam envolver e motivar o professor e o aluno.

A origem etimológica da técnica “seminário” remete à palavra latina *seminarium*, que significa viveiro de plantas onde se fazem as sementeiras (VEIGA, 1991); neste sentido, trabalhar com seminários é semear novas idéias.

O seminário, como técnica de ensino, teve suas origens na Escola Nova a partir de correntes psicológicas que objetivaram analisar a natureza dos grupos por meio da inter-relação de seus componentes, de suas idéias e de suas expressões (PEDRINI, 2003).

Constitui uma técnica útil na realização de algumas pesquisas, servindo como acompanhamento do desenvolvimento das mesmas, na comunicação de resultados, como também na identificação de problemas para busca de suas possíveis soluções. Oportuniza a expressão oral, o

desembaraço, a argumentação e, principalmente a reflexão sobre os temas em discussão.

Os Seminários Reflexivos constituem importante recurso para que os professores possam aprofundar, coletivamente, a reflexão sobre a constituição da docência, à luz das teorias, num ir e vir entre prática-teoria-prática (PERRENOUD, 2002, p.26). Possibilitam, ainda, o enriquecimento do saber docente do grupo que faz uma caminhada compartilhada e alicerçada em vivências entrelaçadas com referenciais teóricos pertinentes.

A prática necessita de um corpus de conhecimento teórico que a alimente e explique para que se possa estabelecer a necessária relação dialética teoria e prática. Essa ao ser confrontada e iluminada pela teoria, torna a teoria mais clara, compreensível e revigorada.

Dessa forma, os Seminários Reflexivos possibilitam um espaço onde o confronto diário entre a teoria e a prática cotidiana pode levar o professor a reconstruir conhecimentos e consolidar seu conhecimento profissional docente.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

3.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES

A presente investigação teve como campo de pesquisa o Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca, localizado em Porto Alegre. Este Centro de Qualificação realiza cursos de formação continuada para educadores de todos os níveis da educação, tendo iniciado suas atividades em 1998.

O grupo participante desta investigação foi composto por uma equipe multidisciplinar de 14 profissionais com titulação nas seguintes áreas de conhecimento: Pedagogia, com especialização em Educação Infantil; Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia; Pedagogia Educação Especial; Psicologia; Fonoaudiologia; Licenciatura em Educação Física; Enfermagem; Licenciatura em Música; Magistério e Recreação Infantil.

Essa equipe atua diretamente nos cursos voltados para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A composição inicial do grupo foi sendo modificada no decorrer da investigação com a entrada de novos participantes e a saída de outros. Entretanto, mesmo não conseguindo conciliar seus horários com os horários de nossas reuniões, os participantes não deixavam de ler os textos trabalhados e de contribuir através de e-mail ou de conversas informais, quando compareciam à sede do Centro Pedagógico.

3.2 QUESTÕES NORTEADORAS:

A partir do problema **como qualificar a prática docente de profissionais-formadores em cursos de formação continuada de professores** foi necessário apresentar questões que norteiam o estudo e que possibilitam ampliar as discussões e reflexões sobre o foco da pesquisa.

A realidade vivida apresenta questionamentos que não podem ser deixados de lado quando se pretende avançar em direção a uma ação pedagógica pertinente.

A fim de orientar a caminhada de pesquisa na busca de respostas ao problema, foram levantadas as seguintes questões norteadoras:

- Como os profissionais-formadores percebem sua qualificação profissional?
- Que aspectos julgam que devam ser repensados?
- Como os professores percebem os diferentes saberes envolvidos nos cursos de formação continuada?
- Que contribuições cada área do conhecimento tem no cotidiano da educação?
- Que conhecimentos estão envolvidos na prática docente?
- Como ocorre o processo de aprendizagem das alunas-educadoras?
- Como elas se posicionam frente a seu processo de formação?
- O que os participantes entendem como tratamento pedagógico dos conteúdos?
- Que tratamento pedagógico é realizado nos conteúdos?
- Que disciplinas e conteúdos são importantes nos cursos de formação continuada?
- Qual a importância da escolha metodológica na ação docente?

3.3 PARADIGMA E ABORDAGEM

A ação docente de um professor, na verdade, acaba por revelar o paradigma sócio-cultural que orienta sua visão de mundo. Acredito na importância da construção do conhecimento pelo sujeito que aprende, sem

esquecer ou ignorar as influências, interferências e inter-relações que a vida concreta impõe.

A escolha de uma metodologia de pesquisa também revela o paradigma que orienta o pesquisador na sua atividade investigativa; segundo Borges (1994) e Castro (1994), em pesquisas educacionais é possível considerar basicamente dois paradigmas: o positivista e o construtivista, este último também conhecido como naturalista.

A presente investigação se ampara no paradigma construtivista onde a realidade é considerada como múltipla (GUBA, in ENGERS, 1994), e foi analisada a partir de sua totalidade, com um olhar holístico e social. Possibilita uma integração entre conhecimento e conhecedor e seus resultados surgem e servem para o tempo e o contexto pesquisado, não se permitindo a generalização de resultados. "Tudo se encontra em estado de influência mútua e simultânea, sendo impossível distinguir causa e efeitos" (BORGES, 1994).

Engers (2000) acrescenta que, no paradigma construtivista, o conhecimento "tácito" dos participantes é considerado; a generalização não é vista como no paradigma tradicional, a análise indutiva dos dados é utilizada com o intuito de compreensão; a subjetividade do pesquisador é assumida; a "grounded theory" emerge do grupo. Conseqüentemente, torna-se impossível que essa pesquisa e seus resultados sejam neutros ou não influenciados por valores. A abordagem dessa pesquisa prioriza aspectos qualitativos numa perspectiva descritiva interpretativa.

Considerando-se o contexto que envolve este estudo, as características dos participantes e a necessidade de pesquisar a prática dos professores, numa perspectiva de intervenção e de transformação, elegi como modalidade de pesquisa a **pesquisa – ação**. Uma modalidade caracterizada pela cooperação entre pesquisadores e participantes durante todo o tempo, numa construção coletiva do processo, uma vez que as

informações obtidas foram resultantes dos registros das manifestações e produções do grupo nos seminários realizados.

Entre os movimentos para realização do estudo, destacou-se o processo reflexivo dessas estratégias de coleta de informações que necessitou da reflexão permanente do grupo participante.

O seminário foi o procedimento principal, o que exigiu organização metódica e constante reavaliações durante a execução. Segundo Thiollent, o seminário se constitui na principal técnica ao redor da qual as outras gravitam.

Thiollent (2002, p.59) ainda indica como tarefas dos seminários:

- Definição do problema e equacionamento dos problemas para os quais a pesquisa foi organizada;
- Elaboração da problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa;
- Constituição de grupos de estudos e de equipes de pesquisa;
- Coordenação de atividades;
- Elaboração de interpretações;
- Busca de soluções e definição de diretrizes de ação;
- Acompanhamento e avaliação de ações;
- Divulgação dos resultados pelos canais apropriados.

Os registros das informações coletadas durante os seminários ocorreram, principalmente, através de gravações. Entretanto, no decorrer de nossa trajetória, outros instrumentos como atas, depoimentos, e-mails, manifestações orais informais dos participantes, produções escritas decorrentes de estudos e de reflexão serviram como registros desta caminhada.

A variedade de fontes de coletas de dados contribuiu de maneira ímpar para esta investigação, como sugere Alves (2001,p.15) "*beber em todas as fontes*" ou seja, deve-se estar atenta a todos os materiais que possam contribuir para a tessitura da rede de conhecimento que se está produzindo.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos nos seminários, por meio da transcrição das manifestações e demais produções dos participantes, foram submetidos à análise textual interpretativa.

O compromisso de atender ao rigor metodológico por meio dessa análise foi ao encontro do que refere Thiollent (2002) acerca das formas de raciocínio e argumentação em pesquisa com abordagem do tipo pesquisa-ação:

[...] a metodologia deve incluir ao seu registro o seu estudo cuidadoso da linguagem em situação e, com isso, o pesquisador não precisa temer a questão da imprecisão. Processar a informação e o conhecimento obtidos em situações interativas não constitui, em si mesmo, uma infração contra a ciência social (p.28).

Como ensina Morin (2001), o todo é simultaneamente mais e menos do que a soma das partes. O autor recorre à idéia de tapeçaria para ajudar a compreender que, ao mesmo tempo em que a tapeçaria é mais do que a soma dos diversos fios que a constituem, o fato de existir uma tapeçaria faz com que as qualidades de cada um dos fios não possam exprimir-se plenamente.

Dentro desta idéia, procurei entrelaçar as manifestações dos participantes e minhas concepções à luz dos referenciais teóricos pertinentes, compondo uma trama na qual todos os fios tivessem a mesma importância na tessitura.

A proposta foi de realizar um estudo com e não sobre os participantes, num movimento de entrelaçamento de idéias, pensamentos, reflexões e estudos.

No texto narrativo, embora estejamos relatando a história da investigação, é importante cuidar para que seja preservado o lugar para cada um dos participantes e que nossa voz transforme-se em múltiplas vozes (GESSINGER, 2006).

O texto desta dissertação atendeu à ordem cronológica, conforme foram ocorrendo os seminários, refletindo os significados, relações e interpretações do investigador. *Isso requer conectar muitas partes que aparentemente podem não ter uma ligação lógica* (GESSINGER, 2006, p.20). Cada etapa constituiu um texto cujos significados foram sendo construídos, relacionando-se as evidências, contradições, relações e dilemas entre as situações e pessoas.

Para dar mais autenticidade ao texto, foram inseridas nesse estudo, fotos (Anexo A), anexos de produções dos participantes e textos trabalhados nos seminários.

A fim de uma melhor visualização do todo deste estudo, a seguir apresento um quadro que permite ter uma visão geral da presente pesquisa:

OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS INTERMEDIÁRIOS	QUESTÕES NORTEADORAS
Qualificar a prática docente de profissionais-formadores que atuam em cursos de formação continuada de educadores no Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapecá.	- Analisar a percepção dos profissionais-formadores da educação continuada sobre qualificação profissional.	- Como os profissionais-formadores percebem sua qualificação profissional? - Que aspectos julgam que devam ser repensados?
	- Perceber a contribuição dos conhecimentos disciplinares no cotidiano da educação infantil.	-Que contribuições cada área do conhecimento tem no cotidiano da educação? -Que conhecimentos estão envolvidos na prática docente?
	- Compreender as especificidades do conhecimento profissional docente.	-Como os professores percebem os diferentes saberes envolvidos nos cursos de formação continuada?
	- Compreender o processo de aprendizagem das alunas-educadoras e seu posicionamento frente à formação continuada.	-Como ocorre o processo de aprendizagem das alunas-educadoras? - Como elas se posicionam frente a seu processo de formação?
	-Reorganizar a base curricular dos cursos de formação continuada.	-O que os participantes entendem como tratamento pedagógico dos conteúdos? -Que tratamento pedagógico é realizado nos conteúdos? -Que disciplinas e conteúdos são importantes nos cursos de formação continuada?
	- Examinar a metodologia utilizada pelos professores, priorizando a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação continuada.	- Qual a importância da escolha metodológica na ação docente?

Quadro 1. Relação dos objetivos principais, intermediários e questões norteadoras.

3.5 PESQUISA-AÇÃO EM AÇÃO: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.

A pesquisa-ação é reconhecida como uma alternativa metodológica fidedigna para qualificar a prática dos docentes ao "*produzir a transformação*

de suas concepções sobre o fazer pedagógico e em decorrência, produzir transformações em suas práticas” (FRANCO, 2008, p. 105).

Lavoie, Marquis e Laurin (in FRANCO, 2008 p. 235), reconhecem a pesquisa-ação com potencial para intervir e transformar uma realidade, ao afirmarem que

[...] esta abordagem possui uma característica social associada a uma estratégia de intervenção além de ter objetivos de mudança, compreensão das práticas, resolução dos problemas, a produção de conhecimentos e/ou a melhoria de uma situação dada, na direção proposta pelo coletivo.

A opção pela busca de uma pesquisa que leve a transformações é fundamentada em Thiollent (2002, p.16) que afirma:

A pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” ou a “fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Essa metodologia exige boa organização para não correr o risco de tornar-se apenas uma simples reunião de professores. Um dos principais aspectos apontados por Thiollent é justamente não se reduzir a um mero processo de ação e participação, pois *“pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos considerados”*.(THIOLLENT, 2002, p.16).

Tal posição vem corroborar o que Ortsman (1978, p.230 apud THIOLLENT, 2000, p. 59), apresenta quando reforça o papel do pesquisador como coordenador, organizador e participante desse procedimento de pesquisa, estabelecendo como suas principais atribuições: colocar à disposição dos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática

para facilitar a discussão; elaboração de atas e registros sobre as informações coletadas, propor modalidades de ações além de também participar, numa reflexão global, buscando aproximações com as demais disciplinas envolvidas no problema investigado.

Ainda sobre a proposta da pesquisa ação, Thiollent (2002) a define como:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, cabe ressaltar que não se trata de uma ação pela ação e sim uma ação para a transformação revelando-se, assim, sua dimensão prática que, por sua vez, caracteriza o aspecto pedagógico dessa metodologia de pesquisa. Ainda, segundo Thiollent (2002, p. 20),

[...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos.

Para o autor, a pesquisa-ação permite o alcance de objetivos **práticos e de conhecimento** ao mesmo tempo. Em relação aos primeiros, busca-se contribuir para o melhor equacionamento do problema investigado, com elaboração de propostas de ação que resultam em possíveis soluções. Em relação ao segundo objetivo, o autor enfatiza a possibilidade de, à luz dos referenciais teóricos, obter informações e ampliar o conhecimento sobre determinadas situações inerentes a diversos contextos sociais,

representados, neste caso, pelo ambiente educacional onde ocorreu este estudo.

Esta investigação buscou atingir objetivos de duas categorias:

- **Prático:** a possibilidade de melhoria das propostas curriculares e metodológicas dos cursos de formação continuada oferecida pela instituição.
- **De conhecimento:** construção de um conhecimento profissional docente, ainda que provisório, pertinente à formação continuada na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, área educacional onde ocorre a presente investigação.

Considerando que também sou integrante do grupo, selecionei e apresentei as temáticas para serem analisadas pelos participantes. As mesmas poderiam sofrer alterações, uma vez que, um dos fatores que legitimam esta proposta é a co-participação do grupo investigado.

As etapas da pesquisa-ação seguiram a orientação de Thiollent (2002) que, ao propor um roteiro como ponto de partida, deixa clara a necessidade de flexibilidade, considerando a trajetória e reflexões dos participantes.

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações e serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada. (THIOLLENT, 2002, p.47).

A opção pela pesquisa-ação decorre justamente da prática, do diálogo e da troca de idéias já existentes na dinâmica entre os profissionais, alunos e coordenação dos cursos. Dessa forma, a reflexão e a construção coletiva de alternativas para qualificação de nossa prática, não poderia acontecer a não ser pela reflexão na busca de uma transformação concreta.

Uma única certeza, para mim, como pesquisadora, se fazia presente: esta pesquisa não seria apenas para constatar ou denunciar, vinha em busca de uma trajetória que nos levasse a mudanças concretas e, neste sentido, procurei atingir, juntamente como coletivo desta investigação, o objetivo principal que foi o de qualificar a prática docente de profissionais-formadores que atuam em cursos de formação continuada de educadores.

A trajetória percorrida teve início por meio de conversas informais com os profissionais que atuavam nos cursos de formação continuada.

Reforçando o que afirma Thiollent sobre a flexibilidade do planejamento da pesquisa-ação, no decorrer dos seminários alguns caminhos sofreram alterações, considerando demandas que surgiam, novas preocupações e até mesmo breves soluções que emanavam das reflexões dos participantes.

A proposta inicial foi submetida ao grupo participante e aceita por ele. Baseou-se na ação reflexiva e coletiva sobre a prática, através de seminários reflexivos e de estudos distribuídos em três etapas: a primeira constituída por três seminários reflexivos, a segunda por três seminários de estudos e a terceira por um seminário integrador. Todos os seminários foram baseados em estudos e reflexões e no construto teórico que sustenta a presente investigação. As etapas desse processo estão abaixo relacionadas para uma melhor compreensão do trabalho como um todo.

ETAPAS	TEMA DO SEMINÁRIO
I Etapa	<p>QUALIFICAÇÃO: UM ESPAÇO PARA REPENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA.</p> <p>1º Seminário Reflexivo: Sensibilização para qualificação e apresentação da pesquisa-ação.</p> <p>2º Seminário Reflexivo: Concepções sobre o docente e o discente da Educação Infantil.</p> <p>3º Seminário Reflexivo: Implicações no cotidiano: a contribuição e as limitações das áreas de conhecimento na formação de professores de Educação Infantil.</p>
II Etapa	<p>EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: RESPOSTAS ÀS NECESSIDADES EMERGENTES.</p> <p>1º Seminário de Estudos: Especificidades do saber docente: mobilizando conhecimentos na docência de cursos de qualificação de professores da Educação Infantil.</p> <p>2º Seminário de Estudos: Um estudo sobre como se estabelecem os processos de aprendizagem das alunas-educadoras.</p> <p>3º Seminário de Estudos: Tratamento pedagógico dos conteúdos dos cursos de qualificação: uma reflexão sobre a ação.</p>
III Etapa	<p>QUALIFICAÇÃO: (RE)SIGNIFICANDO O CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE.</p> <p>Seminário Reflexivo: Reconstruindo programas e metodologias dos cursos de qualificação docente.</p>

Quadro 2. Relação geral dos seminários

Caminhamos na direção de atingir os objetivos práticos e de conhecimento, característicos desta modalidade de pesquisa e já descritos anteriormente.

Constituir um conhecimento profissional docente próprio é, conforme Alarcão (1996, p. 118), uma das estratégias no desenvolvimento do professor reflexivo:

As teorias geradas pelos próprios professores, embora em linguagem mais simplificada, não deixam de ter validade uma vez que tiveram origem na observação e investigação sobre a prática diária.

A autora propõe, ainda, que,

[...] para dar voz a essas teorias privadas, é necessário criar condições propícias, não só de reflexão, mas também à emergência do professor-investigador que poderá acontecer pelo recurso às narrativas, análise de casos, observações de aulas, trabalho de projeto amparado e pela investigação-ação.

Dessa maneira, essa metodologia foi uma trajetória consistente para atingir os objetivos propostos, pois através da coleta e análise reflexiva dos dados procurava-se uma modificação da ação docente consolidada na concepção de Thiollent (2002) quando diz que *"a concretização de conhecimentos teóricos é obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados"*.

4 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS

O relato de cada etapa foi precedido por um quadro geral, destacando o seminário descrito.

A I Etapa, **Qualificação: Um Espaço para Repensar a Prática Pedagógica**, descreveu o movimento de sensibilização do grupo para o estudo e o levantamento de suas concepções sobre qualificação. Deu destaque à relação das disciplinas que fundamentam a formação dos educadores com o cotidiano da Educação Infantil, levando-os a perceberem as implicações de suas áreas de conhecimento no cotidiano da Educação Infantil.

A II etapa, **Epistemologia da Prática Pedagógica: Resposta às Necessidades Emergentes**, descreveu o estudo realizado pelo grupo sobre as especificidades do saber docente, sobre os processos de aprendizagem dos professores e sobre o tratamento pedagógico dos conteúdos, estudos esses necessários para uma prática docente qualificada.

A III Etapa, **Qualificação: (Re)significando o conhecimento prático profissional nos cursos de qualificação docente** descreveu e apresentou a reorganização da base curricular, a partir da socialização dos conteúdos e das metodologias de cada disciplina.

4.1 I ETAPA - QUALIFICAÇÃO: UM ESPAÇO PARA REPENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

A primeira etapa teve como objetivo principal analisar a qualificação dos profissionais formadores e perceber a contribuição dos conhecimentos disciplinares no cotidiano da Educação Infantil.

Pretendemos estabelecer relações entre as áreas do conhecimento envolvidas nesta formação e os cursos desenvolvidos pelo Centro Pedagógico

de Qualificação Profissional Corujinha Sapecá, bem como estabelecer as interfaces e interligações entre estas áreas.

Nesta etapa também ocorreu o levantamento de dados acerca do que os participantes pensavam sobre qualificação profissional e sobre o cotidiano da sala de aula onde as alunas-educadoras efetivamente desenvolvem suas práticas pedagógicas, ou seja, o cotidiano da educação infantil. Para isso foram organizados três seminários, cada um com uma tarefa realizada a fim de atingir o objetivo central dessa etapa, como segue:

<p>I Etapa</p>	<p style="text-align: center;">QUALIFICAÇÃO: UM ESPAÇO PARA REPENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA.</p> <p>1º Seminário Reflexivo: Sensibilização para qualificação e apresentação da pesquisa-ação.</p> <p>- Tarefa: organização de painel com as principais idéias sobre o que, para que, por que e como poderíamos qualificar nossa prática.</p> <p>2º Seminário Reflexivo: Concepções sobre o docente e o discente da Educação Infantil.</p> <p>- Tarefa: assistir a trechos do filme a Creche do Papai realizando anotações dos momentos em que percebia a presença de sua disciplina no cotidiano infantil.</p> <p>3º Seminário Reflexivo: Implicações no cotidiano: a contribuição e as limitações das áreas de conhecimento na formação de professores de educação infantil.</p> <p>- Tarefa: socialização das anotações realizadas durante o filme e produção textual sobre as mesmas.</p> <p>- Tarefa: levantamento da contribuição das áreas de conhecimento através da produção de cartaz pontuando os principais conteúdos de cada disciplina e a metodologia utilizada nas aulas.</p>
-----------------------	--

Quadro 3: Ações propostas na I Etapa dos seminários

4.1.1 1º Seminário reflexivo: sensibilização para qualificação e apresentação da pesquisa-ação.

O grupo de profissionais-formadores nunca havia se reunido formalmente, e a idéia de iniciarmos uma série de encontros para conversar e estudar sobre nossa atividade docente foi muito bem acolhida. Promovi o primeiro encontro, para propor o estudo a ser realizado e, principalmente, solicitar a colaboração do grupo no levantamento das necessidades e da própria execução do trabalho, considerando tratar-se de uma pesquisa-ação.

Para realização deste seminário foram necessários dois encontros. Iniciamos com uma dinâmica de apresentação e de integração do grupo de pesquisa onde contei com a colaboração de um dos integrantes, da área da educação física, que coordenou a atividade.

Após a dinâmica inicial, cada participante recebeu uma pasta com uma carta de agradecimento pela participação (Anexo B), reiterando a necessidade de refletirmos sobre nossa prática e justificando a opção pelos seminários reflexivos.

O estudo veio ao encontro da proposta pedagógica do Centro de Qualificação, campo da pesquisa, o qual sempre primou pela íntima relação entre o discurso e o cotidiano das educadoras, entre teoria e prática; portanto, a construção partilhada de conhecimentos docentes só poderia ocorrer nessa perspectiva, como afirma Perrenoud (2002, p. 13),

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de **refletir em e sobre sua ação**. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais.

Refletir sobre a própria prática nos pareceu ser uma das melhores maneiras de repensarmos e/ou reorganizarmos nossa prática docente. Posteriormente, passamos à apresentação dos objetivos da pesquisa,

propondo um Curso de Formação Continuada onde pudéssemos estudar, a partir das necessidades do grupo.

Para a realização de um levantamento sobre os aspectos relevantes a serem estudados/pesquisados, propus aos participantes que respondessem individualmente às seguintes questões:

- O que é qualificação?
- Por que qualificar os cursos ministrados no Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca?
- O que qualificar?
- Como qualificar?

Cada um escreveu suas considerações e, conforme concluíam, anexavam suas respostas num grande quadro que reuniu todas as respostas do grupo possibilitando uma análise, a partir de uma *leitura horizontal e vertical* (Engers, 1985) das respostas dos participantes sobre cada um dos pontos acima citados.

Quanto à questão "**o que é qualificação**", o grupo expressou uma concepção de senso comum, como ilustram as respostas abaixo:

"Aprimoramento de conhecimentos já adquiridos"

"Busca de novos conhecimentos"

"Acesso a conhecimentos teóricos para aperfeiçoamento da prática".

Percebemos o entrelaçamento teoria-prática-novas teorias, ou seja, a qualificação ligada à construção de novos conhecimentos para auxiliar e aprimorar a ação docente, embora algumas concepções de qualificação ainda pudessem ser mais elaboradas.

O entendimento geral do grupo foi de que a qualificação passa, necessariamente, pelo repensar das próprias práticas na busca de uma melhor qualidade na Educação, sendo evidenciado nas respostas abaixo:

"Aprimorar o conhecimento já adquirido/vivenciado relacionando com a teoria-prática-teoria. Buscar novos rumos..."

"É preparação, estudo constante do conhecimento"

"Buscar, ir além da prática realizada. Aperfeiçoar a prática".

"É repensar o que fazemos para aprimorar".

"Qualificação é a busca de conhecimentos para se preparar ao que deseja trabalhar ou executar."

Algumas respostas mostraram maior aproximação ao objeto de estudo da pesquisa, tais como as que seguem:

"É ter acesso a conhecimentos práticos e científicos dentro de uma área de conhecimento. Absorver toda e qualquer informação para utilizar na docência".

"Vivência prática e embasamento teórico sobre a atividade a ser desenvolvida com a profissão. Um curso de qualificação profissional deve proporcionar uma visão geral da atividade profissional".

Nesse momento, propus ao grupo a discussão sobre o significado de da palavra "Qualificação" que se apresenta definido no dicionário como "ato ou efeito de qualificar ou qualificar-se; **apreciação na qualidade de alguma coisa**; apreciação de exames; capacidade ou aptidão confirmada; habilitações" (DICIONÁRIO on line, 2007).

Já que qualificação deriva de qualidade, consideramos importante ir adiante e apresentar a definição de Qualidade, que significa, "do

*Lat. Qualitate ; s. f., aquilo que **caracteriza uma pessoa ou coisa e que a distingue das outras**; modo de ser; atributo, predicado; aptidão; disposição moral; casta; espécie; título; cargo; posição social”*

Após a leitura dos conceitos, realizamos uma aproximação entre as respostas e o que o dicionário trazia, reiterando que o que buscávamos era uma maior qualidade em nossa atividade docente, o que, conseqüentemente, se desdobraria numa maior qualidade nos cursos ofertados.

Mesmo que “qualidade” seja um termo técnico muito utilizado por especialistas na área de Administração, com conotação de bom ou excelente, cabe ressaltar que um dos participantes referiu-se à “qualificação” nesse mesmo sentido, como fica claro na resposta abaixo:

“Processo de aprendizagem em que o indivíduo passa a fim de dar qualidade técnica às suas práticas profissionais, buscando a melhoria de suas ações”.

Essa resposta reforça minha preocupação na formação continuada de quem forma professores, pois considerar que a aprendizagem seja uma “passagem” e não um processo complexo que requer envolvimento e participação tanto do professor quanto do aluno, nos remete a antigas concepções de educação que consideravam o aluno como uma tábula rasa.

Como ressalta Engers (2007p. 26):

Na atualidade, passamos da idéia do professor que apenas transmite conhecimento para a compreensão de que o ser humano é capaz de construir o seu próprio saber e, para tanto, o educador precisa proporcionar aos seus estudantes, condições de aprendizagem, comprometendo-se também com o seu próprio aprendizado.

Neste sentido, a aprendizagem apresenta-se como uma rua de mão dupla onde professores e alunos estão envolvidos e são influenciados por fatores emocionais e socioculturais.

A percepção da complexidade desse processo nos mobiliza na busca da "qualidade". Assim, quando falamos em educação de qualidade, estamos nos referindo a uma educação de excelência. Para Demo (1994, p11), qualidade aponta para dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. "*Está mais para o ser do que para o ter*".

Diante das respostas dos participantes foi perceptível a relação estabelecida entre qualificação e prática. Reunindo as manifestações do grupo, foi possível entender que qualificar é aprimorar e aprofundar conhecimentos envolvidos em suas práticas docentes na busca de uma ação consciente e fundamentada teoricamente sem afastar-se do cotidiano de seus alunos na busca de uma **formação de qualidade**.

Segundo Rios (2002), o ensino competente é um ensino de boa qualidade, entendendo o conceito de qualidade como uma "*estreita relação entre as dimensões técnica, política, ética e estética da atividade docente*".

A segunda questão analisada "**Por que qualificar os cursos ministrados no Centro Pedagógico Corujinha Sapeca**" trouxe à tona a relação estabelecida pelos participantes entre a qualificação de sua prática docente e a conseqüente qualificação da prática das alunas-educadoras que buscam os cursos de formação continuada.

Essa preocupação justifica-se na medida em que se percebe, também, o destaque dado pelos participantes à importância do nível da Educação Infantil, entendida como etapa fundamental no desenvolvimento do ser humano. A análise acima pôde ser extraída das falas que se seguem:

"Temos que qualificar porque estes educadores atuarão diretamente com crianças pequenas, que estão em formação e que, principalmente, estão

numa fase muito importante do seu desenvolvimento. Penso ser uma etapa fundamental para o desenvolvimento enquanto ser humano”.

“Nossa qualificação é importante para que futuros educadores saiam com mais domínio de conhecimento, consciência de sua responsabilidade na atuação com seus alunos”.

“Porque o Centro Profissional oferece formação para profissionais em educação. Por isso, deve oferecer a melhor formação a estes profissionais, dada a extrema importância da atividade a ser desenvolvida”.

“Para proporcionarmos uma formação de qualidade aos nossos alunos”

“Para formar educadores que fiquem preparados para o mercado de trabalho. Qualificando e diferenciando os cursos com a qualidade, os alunos saem mais preparados para atender às crianças”.

Sem dúvidas, as pesquisas e produções teóricas vêm apontando para a importância desta etapa da educação. Abandonar a velha idéia assistencialista e preparatória da educação infantil, percebendo-a como uma etapa educacional que requer estudo, intencionalidade e planejamento, perpassa necessariamente pela formação dos educadores que atuarão diretamente na Educação Infantil.

Miguel Zabalza ([2005]), ao ser questionado sobre aspectos referentes à Educação Infantil, afirma que

Para um bom funcionamento, uma escola precisa de recursos, mas para ela ser boa como um todo, é uma questão de cabeça, de saber o que fazer com os recursos. Também não é uma questão de receita, porque de nada adianta apenas ter tudo bem descrito. Além disso, há

necessidade de cuidar que o trabalho não se torne homogêneo. O modelo é apenas um marco. É necessário que os educadores sintam-se livres para atender alunos diferentes e realidades diferentes. A adaptação do modelo à prática precisa ser original. Tão importante quanto o contexto referencial, é o papel do professor.

O autor nos abre os olhos para a concreta necessidade de o professor estar preparado para assumir seu papel, abandonando a postura de “cuidador” e assumindo o perfil de educador. Esse alerta é também compartilhado pelos participantes da pesquisa, ou seja, de nada adiantam metodologias, teorias e recursos se não tivermos um educador consciente da importância de seu papel e, principalmente, com uma formação contínua de qualidade que lhe permita dar conta das transformações e demandas atuais da Educação Infantil.

A terceira questão trouxe dados mais concretos sobre “**o quê qualificar**”, e evidenciou a preocupação didática, ou seja, como abordar os conteúdos em sala de aula, questão que permeou as respostas dos participantes durante esta etapa.

Como podemos perceber, as respostas revelam a necessidade de se buscarem alternativas práticas para o desenvolvimento das aulas nos cursos de qualificação:

“Qualificar a didática, para aproximar o aluno da realidade, e qualificar a sensibilidade para podermos perceber a necessidade do grupo”

“Qualificar nossas práticas, nossas idéias, nossas teorias enquanto profissionais”.

“O conhecimento e as práticas já elaboradas”.

“Programa; conteúdos de cada área; metodologia; linguagem e combinações entre professores”.

A “prática” surge, novamente, como uma preocupação do grupo ao considerar que os profissionais envolvidos na formação continuada de professores devem rever sua prática pedagógica a fim de que os cursos ofertados possam se aproximar da realidade das alunas-educadoras.

O papel da Didática na formação do professor aparece com grande força especialmente porque a velha concepção de que para ser um bom professor bastava “dominar o conteúdo” começa a se dissipar dando lugar a uma constatação, ou seja, que os conhecimentos prévios e específicos não dão conta da *complexidade e das incertezas da docência* (GRILLO, 2008).

A Didática busca um ensino de eficiência, porém num sentido que ultrapassa a mera questão do campo específico de conhecimento e as técnicas que serão utilizadas. Postula, na verdade, um ensino de eficiência constituído de um “fazer” com significação, ou seja, articulado com o “para que” e “por que fazer”. Esse movimento da Didática nos aproxima da ação reflexiva proposta pelos teóricos reflexivos. É justamente um agir com tal característica que vai construindo o saber docente necessário para os profissionais-formadores.

Esse entendimento se tornou visível na fala de um dos participantes quando afirmou que:

“Temos que qualificar nossa prática, mas não nos limitando à nossa disciplina, porque a criança que está nas mãos dessas alunas é um todo, e então temos que entendê-la integralmente. Acho que para isso é importante conversarmos, trocarmos idéias e principalmente termos uma mesma linha pedagógica de atuação. Acho que isso é importante de qualificar”.

É possível perceber o entendimento até certo ponto intuitivo, dos participantes de que, para se constituir um conhecimento que possa ser significativo para a realidade das alunas-educadoras, é necessário o compartilhamento e interligação de outros tantos conhecimentos.

As reflexões sobre "**como qualificar**", ou seja, que trajetória seguir apontou para o diálogo e troca de idéias como se pode perceber nas respostas:

"Através de estudos de caso, pesquisa, intercâmbio de profissionais, práticas transdisciplinares".

"Criando dinâmicas no início das aulas, discutindo e conhecendo o quê e como cada professor trabalha, tendo encontros mais sistemáticos, criando novos projetos de cursos".

"Oportunizar conhecimentos através de trocas de experiência, dinâmicas, trabalhos, construção de materiais. Mas sempre relacionando um assunto ao outro para que as alunas percebam que a criança é um indivíduo que necessita de várias áreas para sua formação".

"Dinamizando o trabalho, proporcionando momentos de reflexões, demonstrando situações através de filmagens, fotos, buscando cada vez mais a motivação".

"Através de cursos, encontros e discussões".

A proposta implícita nas respostas do grupo reiterou a certeza de que a reflexão é o caminho para a qualificação docente. A reflexão tem sido evidenciada em inúmeras pesquisas revelando a necessidade de se constituir uma cultura de reflexão sobre a prática pedagógica.

Essa cultura da reflexão vem constituir o profissional reflexivo, sobretudo da educação, que, segundo Perrenoud (2002), tem suas bases em Dewey (1933, 1947, 1993). O conceito de profissional reflexivo foi

revitalizado por Shön ao propor "*uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento na ação* (Perrenoud, 2002)".

Apesar dos diferentes enfoques dados à questão reflexiva do professor os estudos são quase unânimes ao considerarem:

O professor ou o educador é um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (Perrenoud, 2002, p.13).

Dessa forma fomos todos percebendo que os seminários reflexivos atendiam de maneira significativa à necessidade e à indicação implícita do grupo no que diz respeito ao movimento do pensamento através do diálogo que a reflexão proporciona.

Para que essa reflexão fosse sólida e não caísse no senso comum, consideramos que o estudo era um ponto essencial para que o processo ocorresse. Assim, além de propor seminários de reflexão incluímos seminários de estudos, que também foram bem aceitos pelo grupo.

Como já foi dito, os seminários se fundamentam na participação, princípio básico da pesquisa-ação; deve-se ter o cuidado de garantir as condições de tempo e espaço para a concretização dos estudos e reflexões, evitando-se que tais fatores se tornem uma limitação e uma "armadilha" para a pesquisa-ação.

Outro aspecto a ser considerado é o fato desse tipo de proposta não permitir pressa ou atropelos. Como reitera Franco (2008, p. 230),

[...] a pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e, se estiver presente, conduz, quase sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, pois com ela se passa a priorizar o produto e fica fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa.

É importante destacar que os participantes, mesmo atuando nos cursos de formação continuada, desempenham outras atividades profissionais durante a semana. Dessa forma, tornou-se imprescindível a negociação de tempos e espaços para realização dos seminários.

Foi então elaborado um cronograma de encontros para que as etapas propostas fossem desenvolvidas. Planejamos encontros semanais em que seriam discutidas e estudadas temáticas relacionadas ao objetivo geral do trabalho, ou seja, a qualificação da prática docente. O grupo escolheu um dia da semana em que fosse possível reunir o maior número de participantes, além de firmar o compromisso de que, no caso de ausência, manter-se-iam informados sobre as temáticas discutidas e sobre os textos estudados.

Nesse encontro, mesmo que não tivéssemos esgotado as discussões sobre as questões iniciais, encaminhamos para o encerramento em função de que o tempo havia-se esgotado. O grupo considerou que as questões "por que, o que e como qualificar" deviam ser retomadas.

Cada um refletiu sobre o seminário registrando, por escrito, suas considerações e apresentando suas expectativas em relação aos demais encontros. Percebi, então, a receptividade e a importância desse momento, não só para a solução do problema proposto mas principalmente para formação profissional do grupo, conforme expressam umas reflexões:

"Eu me sinto privilegiada em participar desse processo, pois o mesmo irá me instrumentalizar no trabalho prático. Acredito que, para qualquer prática é necessário parar, refletir e admitir nossos erros e imperfeições. Minhas expectativas são: conhecer as expectativas do curso em relação à minha prática, conhecer os profissionais e a maneira como cada um transmite seu conteúdo".

"Acredito que estes momentos serão muito importantes, porque a gente tem um conhecimento da nossa área e tenta contribuir com os

educadores que trabalham com crianças na educação infantil. A gente sabe, até determinado ponto, o que pode estar contribuindo para esta formação, pelos contatos que temos com as escolas através de assessorias, palestras e orientações, mas na realidade a vivência da sala de aula muitos de nós não têm. Então acho que vai ser muito legal e vai me ajudar muito a perceber mais a necessidade das alunas”.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de essa formação possuir um caráter científico, sendo mais um dos fatores de motivação para um dos participantes, como lê nesta fala:

“Achei muito interessante a proposta desse curso fazer parte de um trabalho de pesquisa. Me interessa por pesquisas e é um desafio fazer parte dessa.”

Encontramo-nos novamente para continuar e aprofundar as discussões do primeiro encontro. Para isso, transcrevi o quadro das respostas organizado no primeiro encontro, a fim de que pudéssemos visualizar, no coletivo, as questões anteriormente respondidas individualmente. Conforme solicitado pelo grupo, destacamos as questões **“Por que, o que e como qualificar”**, pois o conceito de qualificação já havia sido discutido no primeiro encontro.

Sugerimos que, conforme transcorresse a leitura das respostas, destacássemos as falas que tivessem mais significado ou que não tivessem total clareza para análise do grupo. Foi possível perceber o entrelaçamento das opiniões que se complementavam, a necessidade do trabalho e o interesse do grupo.

A análise das respostas à pergunta “Por que qualificar os cursos ministrados no Centro de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca?”

acabou mobilizando os profissionais-formadores de uma maneira muito pessoal. Um dos professores solicitou a palavra e relatou:

"Minha irmã optou pela Educação em função da Corujinha Sapeca. Ela estava procurando um curso que fosse bom, recebeu várias referências positivas daqui e sabendo da minha atividade com formação de professores mostrou o anúncio do Centro Pedagógico para que eu opinasse. Imediatamente ri e disse que ministrava aulas neste lugar. Hoje ela faz Pedagogia e esta abrindo a sua própria escola"

Este relato possibilitou perceber a dimensão da responsabilidade que se tem nas mãos quando se trata de formação de educadores. As alunas-educadoras procuram o Centro Pedagógico com os mais variados objetivos, porém um fato pode-se ressaltar: elas não passam por ele ilesas, ou seja, há sempre uma transformação.

Essa discussão me levou a questionar sobre até que ponto, realmente, se consegue transformar, intervir ou modificar a ação docente das alunas que passam por nós. Ao lançar essa preocupação ao grupo, uma das professoras solicitou a palavra para também dar seu depoimento, relatando a experiência vivida como coordenadora pedagógica de uma Escola Infantil, cujas educadoras haviam realizado cursos de qualificação na Corujinha Sapeca:

"A gente vem, dá aula e nunca mais tem contato com as gurias; ficamos sem saber se o que tratamos na aula teve um real alcance na vida profissional delas, mas desde que assumi a coordenação pedagógica de uma escola pude acompanhar a possibilidade dessa transformação de que estamos falando. Preciso deixar registrado diante do grupo que antes das educadoras participarem dos cursos, era uma dificuldade propor algo ao

grupo ou desafiá-las a coisas novas; depois do curso mudaram radicalmente sua prática com as crianças”.

Diante desta manifestação, reafirmei a idéia de que a reflexão que hoje estamos nos propondo a realizar junto ao grupo de profissionais-formadores torna-se essencial quando pensamos em “qualificação”, pois nossa atividade docente acaba servindo como referência às alunas-educadoras que passam por nós.

Mas, se nos tornamos referência para essas alunas, será que conseguimos que elas vivenciem a prática reflexiva que tanto defendemos? Que espaço ocupa a reflexão na formação dos educadores em nossas disciplinas? Será que a qualificação docente que estamos nos propondo a fazer é uma ação presente com nossas aulas?

Esses questionamentos foram socializados com o grupo e das reflexões emergiram dados significativos em relação à percepção dos profissionais-formadores sobre dificuldades enfrentadas por quem atua na formação continuada.

Iniciamos a compilação dos dados levantados em nossas discussões, no sentido de constatar as dificuldades para posteriormente levantar possibilidades.

Os “entraves” que percebemos nesse processo de formação continuada de educadores foram:

- **Falta de espontaneidade em estar realizando o curso:** nem sempre conseguimos atingir 100% do grupo, às vezes por nossa prática, às vezes por não ser da vontade de a aluna estar ali.

- **Diversidade de formação das alunas:** considerando os diferentes níveis de formação das alunas, a adequação da linguagem tem que ser constantemente revista; é necessário utilizar uma linguagem acessível sem

perder, porém, o rigor necessário inerente às disciplinas. Novos conceitos utilizados devem ser explicados no momento da aula.

- **Falta de conhecimentos anteriores:** apesar de muitas vezes nossas alunas estarem cursando ou já terem concluído a graduação, não temos a garantia de que já se apropriaram de conhecimentos básicos sobre a área em que estão se qualificando.

- **Concepção de infância:** as demandas e necessidades das crianças de hoje são muito diferentes. Hoje as crianças possuem um acesso muito rápido e diversificado à informação, exigindo um maior preparo dos adultos que com elas estarão.

- **Concepção do brincar:** hoje, o brincar entre as crianças tem ficado muito esquecido e é necessário que a escola retome isto fazendo essa temática presente em nossos cursos.

- **Influência da mídia:** hoje a mídia retrata uma sociedade onde a afetividade é o mesmo que "ter", além de expor precocemente a criança a questões da sexualidade.

A análise das respostas permitiu perceber que os pontos levantados como entraves para a formação dos educadores concentrou-se sempre "no outro", ou seja, as dificuldades estavam nas alunas – educadoras e em seu contexto de atuação e não na prática pedagógica dos profissionais-formadores.

Diante disso reforça-se a idéia de re-visitar o nosso papel como formadores, considerando os entraves apontados como ponto de partida para pensar e repensar nossa prática na formação das alunas-educadoras.

Tais manifestações, ao mesmo tempo em que justificam a importância de qualificar os cursos de formação continuada também revelam aspectos que devem ser considerados na organização dos currículos e programas dos cursos. As temáticas extraídas dos entraves percebidos pelos profissionais-formadores mostram que os currículos de formação de educadores devem contemplar com mais ênfase aspectos tais como perfil do educador, a

linguagem lúdica como forma de aprendizagem, além de discussões que envolvam aspectos da psicologia escolar.

Essa discussão remete a uma questão significativa e pontual em relação ao estudo. Se quisermos qualificar a prática docente é indispensável também rever a própria estrutura curricular que fundamenta tal prática. Não se pode pensar em qualificação sem pensar em avaliação e reestruturação curricular, no sentido de uma aproximação entre teoria e prática, buscando no cotidiano a re-construção de saberes inerentes à ação docente como nos afirma Alves (2002 p.17):

[...] o importante é buscar compreender como os sujeitos das práticas tecem seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar de o fazer curricular cotidiano e as lógicas de tecer conhecimentos nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas, dentre tantas.

Essa constatação evidencia e denuncia que, muitas vezes, o fracasso na formação de educadores decorre da distância entre o que o currículo propõe, como os profissionais-formadores compreendem esse currículo e em que medida esse currículo atende ou não às necessidades das alunas-educadoras.

Essa triangulação tornou-se ponto importante no presente estudo uma vez que a base curricular mínima do curso de Capacitação de Educador Assistente¹¹, principal curso onde a maioria dos participantes atua, foi definida pela Indicação 002/02¹² do CME-POA e desde então não sofreu qualquer tipo de alteração ou discussão.

Hoje, em Porto Alegre, as educadoras que não possuam formação pedagógica (magistério ou pedagogia) somente poderão atuar na educação

¹¹ Curso exigido como capacitação mínima para atuar na Educação Infantil com Educador Assistente.

¹² Indicação que define as temáticas mínimas a serem ofertadas pelos cursos de capacitação de Educadores Assistentes bem como as exigências de credenciamento dos centros de formação que desenvolverão tais cursos.

infantil se atenderem às exigências da Resolução 003/01¹³ do CME, dentre elas, a capacitação profissional através do "Curso de Educador Assistente". Com isso a responsabilidade dos profissionais-formadores toma uma proporção ainda maior no cenário da formação de educadores para Educação Infantil.

Mesmo considerando o currículo como ponto de partida que atende uma exigência mínima, ele não é estático nem engessado, cabendo aos professores, dar-lhe um "novo colorido", uma "nova roupagem", fazendo a ligação com o cotidiano real. Como define Sacristan (1995 p.86 – 87),

Currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar, aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino vinculam com o exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc.

A seguinte questão retomada foi "*O que qualificar*"; nessa análise, percebemos a preocupação constante com a qualificação da prática docente, para oferecer uma formação de qualidade aos educadores.

Repensar a metodologia e revisar os conteúdos pertinentes e próximos da realidade das alunas-educadoras foram os pontos mais destacados pelo grupo. A princípio, pode parecer uma tarefa fácil, mas na verdade vai se revelar num processo reflexivo de construção de um conhecimento prático docente. Assim como afirma FAUSTINI (2002 p. 172):

Os professores utilizam várias técnicas, recursos e fontes de pesquisa empírica, bibliográfica, a partir de diferentes percepções, para mobilizar os alunos. Mas é na esteira do conhecimento prático que se articulam conteúdo, didática e processos particulares de cada situação de aprendizagem. A sensibilidade para perceber o que é útil

¹³ Resolução que define todo funcionamento da Educação Infantil em Porto Alegre.

naquele momento, a seqüência pertinente, o que é possível ser ensinado naquela situação, as analogias viáveis no dizer de Shulman (1986), vão construindo o espaço de sala de aula dando sustentação à prática docente.

A última questão a ser analisada coletivamente trata de “Como qualificar” e o caminho apontado pelo grupo foi ainda a reflexão.

Durante a discussão, surgiu a preocupação de que no movimento de pensar a metodologia, buscando uma visão mais prática e próxima da realidade das alunas-educadoras, não se corresse o risco de transformar o curso num “livro de receitas”. Foi unânime a posição de que deveríamos dinamizar as aulas sem, no entanto, torná-las “aulas de artesanato”, onde as alunas-educadoras vêm “aprendem uma receita” e aplicam em suas turmas, sem ao menos saberem o porquê de sua ação.

É importante que a própria ação docente seja ponto de partida para a construção do saber fazer do futuro educador. Dessa forma, apresentar sugestões e ajudar as alunas-educadoras a “didatizar” os conhecimentos específicos para seu cotidiano é um dos objetivos da formação continuada, porém, muito mais do que isso é despertá-las para o fato que em suas próprias práticas estarão construindo o seu conhecimento profissional docente.

Por muito tempo as atividades na Educação Infantil e Anos Iniciais, foram baseadas nos princípios de amorosidade e afetividade, considerados fatores essenciais no processo ensino e aprendizagem. Entretanto sabe-se que sozinhos esses fatores não dão conta das necessidades atuais dos alunos dessa faixa etária. É necessário não se perder de vista o olhar pedagógico que a atividade docente com crianças pequenas envolve, sob pena de voltarmos à velha concepção assistencialista de educação. A troca de experiências, a reflexão, o intercâmbio e a integração entre os profissionais e suas disciplinas foram destacados como estratégias urgentes e necessárias

nesse processo de qualificação na busca de uma ação mais consciente e intencional por parte das alunas-educadoras.

Esse movimento interno e as preocupações e reflexões articuladas pelos profissionais-formadores nos indicam um movimento de auto-reflexão fazendo com que o Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca “se pense” como instituição, no caminho de uma *Escola Reflexiva*. Esse conceito de escola é definido por Alarcão (2001) como uma instituição que pensa a si mesma na sua missão social e na sua organização confrontando e desenvolvendo sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

O presente seminário além de atingir seu propósito revelou aspectos importantes e significativos a serem estudados e aprofundados, tais como os conhecimentos que estão envolvidos na formação de professores, o tratamento pedagógico dado aos conteúdos ministrados nos cursos de qualificação e a seleção de conhecimentos significativos para as alunas-educadoras que atuarão ou atuam com Educação Infantil.

4.1.2 - 2º Seminário Reflexivo: Concepções sobre o docente e o discente da Educação Infantil.

Na realização desse segundo seminário, consideramos importante que o grupo visualizasse e percebesse em que momentos suas disciplinas apareciam, considerando que o grupo é composto por profissionais ligados às diferentes áreas do conhecimento, com larga experiência, entretanto nem sempre diretamente ligados ao mundo da Escola Infantil.

Saber da contribuição que cada área oferece para esta etapa educacional tornou-se ponto de partida para busca de soluções das questões anteriormente postas.

Como estratégia de ação foram selecionados trechos do filme “A creche do Papai”, relatando o cotidiano de um pai que resolve organizar, em

casa, um espaço para “cuidar de crianças”. Ao assistir ao filme, o grupo anotou cenas em que perceberam aspectos relacionados à sua área de conhecimento. Dessa forma, os participantes realizaram associações sobre o dia-a-dia da educação infantil e sua disciplina.

As cenas selecionadas apresentaram as propostas pedagógicas daquela “creche”, bem como de outras instituições que apareciam no filme. Além disso, o cotidiano de uma escola infantil com suas peculiaridades foi revelando um mundo curioso, diferente e muito específico da Educação Infantil.

Durante a exibição do filme, os participantes não conseguiam limitar-se às suas anotações e seguidamente faziam comentários identificando-se em cada cena. Após assistirmos ao filme, iniciamos a discussão sobre os destaques feitos e as relações estabelecidas entre o filme e a sua área de conhecimento.

A dicotomia “cuidar-educar”, atualmente uma das principais discussões dentro dos estudos sobre Educação Infantil, foi o primeiro ponto significativo destacado pelo grupo como revela a manifestação abaixo:

“Vocês viram que no início eles acharam que seria moleza abrir uma creche, pois segundo o personagem do ator Eddie Murph, seria só uma questão de cuidar das crianças. Depois eles foram se dando conta de outras necessidades das crianças e foram modificando sua maneira de lidar com elas e de organizar o espaço e até o tempo. Na verdade quando ele fala que seu filho precisa de algo a mais, mas também não precisa de tanto quanto a outra creche exige, ele está pontuando justamente o equilíbrio entre o cuidar e o educar na Educação Infantil”.

As pedagogas ampliaram a discussão apresentando, como pontos de relação com a sua disciplina, as rotinas da educação infantil e o planejamento escolar:

"A rotina e o planejamento apareceram no decorrer do filme. Não se tinha a intenção de organizar a creche, pois segundo os personagens a intenção era cuidar das crianças. Mas depois foram percebendo que não dava para continuar sem uma organização, então resolvem sentar com elas e combinar o que gostariam de fazer".

Estas falas corroboram a minha concepção acerca da intencionalidade na ação educativa¹⁴ da Educação Infantil. Não se pode ter a velha visão assistencialista de educação onde as crianças iam para creche para serem "guardadas e cuidadas". Esta etapa apresenta características e objetivos próprios que não podem mais ser ignorados, segundo Bassedas (1999, p.54),

O desenvolvimento não pode ser considerado como uma expansão automática de potencialidade, mas como um complexo processo de interação entre a criança e o adulto. Por essa razão é preciso que a escola infantil organize-se em torno de situações experienciais através das quais tornará possível a aprendizagem de habilidades, estratégias, atitudes, conceitos e, portanto, avançará no desenvolvimento das capacidades que estão envolvidas neste processo.

Esta organização, por sua vez, precisa atender a determinações de ordem legal; neste sentido, as áreas de saúde e de legislação destacam como ponto de identificação com o filme a cena onde a "Creche do Papai" passava por uma vistoria da fiscalização da saúde. Alguns participantes da discussão desconheciam as exigências para organização de uma Escola Infantil. As professoras presentes levantaram alguns pontos essenciais sobre a estrutura básica de uma escola Infantil.

¹⁴ Expressão utilizada em substituição à "Organização do Ensino" apresentada na proposta Pedagógica para Educação Infantil do Município de Porto Alegre.

O pequeno número de escolas infantis regulamentadas em Porto Alegre foi ressaltado. Mesmo que o Conselho Municipal de Educação tenha estabelecido normas para o credenciamento e funcionamento de Escolas Infantis¹⁵, infelizmente, atualmente temos apenas cerca de 22 escolas regularizadas no município¹⁶.

A professora ligada à área pedagógica relatou as diferenças entre as concepções pedagógicas propostas nas diversas configurações de creches que o filme retratava.

"No filme a gente pode ver várias concepções de educação. Uma mais interacionista, que era a da Creche do Papai, onde as crianças podiam discutir e construir juntas as ações no seu dia-a-dia e onde os 'educadores', no caso os papais, pensavam antecipadamente algumas ações para o cotidiano das crianças. Em outra ficava mais nítida a concepção tradicional, empirista, onde toda proposta da escola era determinada pelo adulto. A diretora chegou até a falar algo do tipo que as crianças eram como plantinhas que se bem cuidadas e com um bom adubo dariam bons frutos".

Os professores da área da expressão como música, teatro, educação física e artes plásticas, perceberam a presença de suas disciplinas nas atividades propostas às crianças do filme. Entretanto, perceberam que, nem sempre se tratava de propostas intencionais planejadas e com objetivos claros. A improvisação revelada inicialmente no filme foi bem identificada por uma das participantes:

"Até no filme percebemos a improvisação e a falta de planejamento que está presente em tantas instituições da vida real. Ainda bem que tanto

¹⁵ Resolução 003/01 do CME/POA

¹⁶ Dados informados pela Smed/POA no mês de agosto de 2008.

no filme como nas escolas o pessoal está se dando conta que é necessário pensar, planejar, ter intenção no trabalho com crianças pequenas”.

O professor da área de música, em especial, referiu-se à necessidade de o educador possuir vivências nesta área, o que fica claro na análise realizada por ele:

“Utilizando música nas aulas, o educador além de atrair facilmente seus alunos para os conteúdos e temáticas a serem trabalhadas, irá encontrar uma forma extremamente lúdica e divertida de fazer isso. Porém, para que possa utilizar-se com proficiência da música como meio de promoção do conhecimento, o educador precisa ser musicado. Isto não quer dizer que seja necessário saber tocar um instrumento ou ser um excelente cantor, mas sim que é necessário que o educador entenda conceitos básicos do funcionamento da música, tais como ritmo, melodia, freqüência, rimas, etc.”.

Através desta manifestação, pudemos perceber a contribuição do eixo disciplinar, no caso a música, na formação docente, porém a relação proposta pelo professor acima possibilitou argumentar sobre a importância da qualificação dos formadores, em especial acerca do eixo pedagógico, uma vez que, ficando restrito ao eixo disciplinar, nem sempre este professor consegue dar conta das necessidades das alunas-educadoras.

Quando digo “não dar conta” refiro-me à impossibilidade de auxiliar as alunas-educadoras a transporem este saber disciplinar para sua prática docente, prova disso é que muitas vezes presenciamos iniciativas interessantes nos projetos e relatos das alunas-educadoras, entretanto, se questionadas sobre o porquê de fazerem ou proporem daquela forma a atividade, nem sempre sabem responder.

Essa constatação reforça a idéia da formação de quem “forma”, ou seja, o professor envolvido na formação de professores não pode se restringir ao conhecimento científico ou disciplinar e tão pouco a uma ação pedagógica que não seja a reflexiva.

Não basta falar em reflexão, é necessário que o profissional-formador a exerça. Trata-se de uma nova cultura da aprendizagem em que o professor constrói um tipo especial de conhecimento, o conhecimento prático, a partir de sua própria prática. *É utilizando “andaimes” e as “escadas” que o professor faz os “links” entre o conhecido e o novo, entre o real e o potencial (ZDP) (Engers, p.27,2007).*

Segundo a autora, é nessa trajetória de idas e vindas, de reflexões e discussões que professores e alunos são impregnados pelos *significados que criam e recriam* e somente assim se pode constituir em conhecimento, envolve compreensão e aplicação.

Dando continuidade às considerações dos profissionais-formadores acerca do filme assistido, as áreas da psicologia e psicopedagogia destacaram, como ponto comum entre suas disciplinas e o filme, os aspectos que envolvem as diferenças e o caráter individual de cada criança. Cada personagem infantil do filme apresentava características que as diferenciam umas das outras. Umas mais tímidas, outras mais determinadas e outras totalmente sem limites. A forma de lidar com tais diferenças e os ganhos com a superação das dificuldades parecem ser pontos importantes que devem ser trabalhados com os educadores durante os cursos de formação, destacada na fala a seguir:

“O educador tem que ser sensível às necessidades do grupo, ele é o espelho positivo ou negativo do grupo. A segurança e a confiança do adulto para com seus alunos é fundamental”.

A fonoaudióloga, cuja área é relativamente nova para muitas alunas-educadoras, identificou a presença de sua disciplina nos momentos de "contação de histórias", de exploração das músicas e na hora da "roda de novidade" dramatizadas no filme, pois nessas situações percebeu a contribuição da fonoaudiologia no que se refere ao desenvolvimento e estimulação da linguagem oral.

A profissional da área de nutrição apontou que a mesma preocupação que se tem em planejar as atividades deveria se ter ao pensar nos momentos de refeições das crianças na escola infantil. Afirma ainda que

"Aos educadores é necessário um mínimo de conhecimento sobre a questão nutricional do bebê e do pré-escolar. É bom lembrar que nem toda a escola possui um responsável técnico da saúde e que este saber torna-se fundamental para quem atua com as crianças. Além disso, temos visto cada vez mais o papel da escola tanto na implementação quanto na continuidade dos hábitos alimentares saudáveis".

Foi possível, ainda, perceber que os saberes envolvidos na formação do educador são integrados por diferentes áreas do conhecimento, constituindo um saber profissional docente que emerge do cotidiano. Segundo Grillo (2006 p. 61) *"a identidade profissional se constitui pelo conhecimento dos saberes específicos da profissão, fortalecidos sempre pelo confronto com a prática"*. Portanto, o conhecimento profissional é plural, formado por elementos que, embora diferentes, são igualmente necessários à sua constituição.

A contribuição que as diferentes áreas do conhecimento têm proporcionado ao conhecimento profissional docente é muito significativa, entretanto, esse conhecimento docente torna-se legítimo a partir do momento em que dialoga com o contexto escolar para o qual é proposto.

Dos relatos surgiram discussões que possibilitaram ao grupo conhecer mais sobre como os educadores se posicionam na área da Educação Infantil, que concepções de educação e de criança podem ser encontradas nas escolas onde nossas alunas-educadoras desenvolvem suas atividades profissionais, além de perceberem de que maneira poderiam contribuir através de suas disciplinas.

O que a ficção nos mostrou através do filme, infelizmente não fica longe do que a realidade ainda hoje nos apresenta. A Educação Infantil vista sob uma perspectiva educacional, ainda está no início de sua caminhada, conseqüentemente encontramos escolas cujas propostas pedagógicas atendem ao que os estudos mais atuais como Barbosa e Horn (2008), Barbosa (2006), Gandim e Edwards (2002), Hernandez e Ventura (1998), Craidy e Kaercher (1998), DeVries & Zan (1998) e Zabalza (1998) pensam sobre esta etapa educacional. De outro lado, existem escolas que contrariam todas as atuais propostas e outras que caminham na direção de propostas mais atualizadas.

Nessa indefinição de propostas encontram-se as alunas-educadoras e os profissionais-formadores, o que exige a busca de caminhos de construção de saberes próprios a esse espaço de transformação da Educação Infantil.

Diante de nossas reflexões, entendemos que o presente seminário atingiu seu objetivo principal que foi o de compreender melhor as concepções sobre as crianças da educação infantil e sobre o educador que atua nesta etapa educacional re-visitando, assim, o contexto da escola infantil.

4.1.3 - 3º Seminário Reflexivo - Implicações no cotidiano: as contribuições e as limitações das áreas de conhecimento na formação continuada de professores da educação infantil

Este seminário objetivou rever as disciplinas e os conteúdos específicos do eixo da especialidade do saber docente, apontado pelo grupo, como significativos nos cursos de formação continuada de educadores infantis. O conjunto de conteúdos se organizou em conhecimentos disciplinares, julgados necessários para serem contemplados no curso em questão.

Com o objetivo de “costurar a colcha de retalhos” da formação continuada de profissionais-formadores, realizamos aproximações e estabelecemos relações entre as áreas do conhecimento e a formação de educadores infantis. Foram necessárias “idas e vindas” nesse processo de construção do que seria importante na prática do professor, considerando os conhecimentos disciplinares. Para isso, nos dividimos em grupo por área de conhecimento como segue abaixo:

- Área da expressão: educação física, música, artes plásticas, literatura infantil;
- Área da saúde: enfermagem e fonoaudiologia;
- Área psicopedagógica: pedagogia, psicologia, psicopedagogia e legislação.

Solicitei aos grupos que retomasse as considerações e anotações realizadas no seminário sobre o filme “A creche do papai”. A partir delas, listassem os conteúdos considerados necessários para os cursos de formação.

Posteriormente, retomamos a discussão em grande grupo para que as idéias fossem socializadas. Cada grupo expôs os conteúdos selecionados, argumentando sobre sua necessidade. O interessante foi perceber que os

argumentos dos participantes giravam em torno ou de suas experiências profissionais na área de seu conhecimento específico ou a partir das experiências já vivenciadas como docente nos cursos de formação do Centro Pedagógico Corujinha Sapecá, como revela a fala da enfermeira:

"Reverendo meus conteúdos percebo que às vezes a gente se preocupa em passar todas as informações possíveis sobre área de saúde, acho que é muita quantidade, enquanto que a qualidade da informação e da própria discussão em sala é muito rica e muito mais significativa. Olha só, uma aluna me relatou que uma criança engasgou com alimento e que uma professora da escola falou que não se poderia, jamais desobstruir a garganta com o dedo. Foi uma polêmica na aula! Então expliquei que existem várias linhas teóricas dentro da área da saúde que, provavelmente, ela havia recebido esta instrução porque, muitas vezes, o adulto, na intenção de desobstruir, acaba empurrando ainda mais o alimento no esôfago, mas que podemos realizar este procedimento com o dedo "em gancho".Então são detalhes que não dá para deixar de abordar".

À medida que os relatos avançavam, os conteúdos e linhas teóricas de abordagem eram socializados e dessa forma, percebia-se a interligação e as várias interfaces que os conteúdos apresentavam e como esta composição constituía o saber docente das educadoras envolvidas com educação infantil.

Vários foram os momentos em que o cruzamento de saberes específicos ficava evidente e o debate e a socialização dos conteúdos contribuía para um melhor entendimento das polêmicas que muitas vezes surgiam durante as aulas dos cursos de formação, como podemos ver a seguir:

"Uma turma, que havia tido aula de Saúde no sábado anterior, veio com tudo pra cima de mim quando afirmei sobre a importância de dar a

mamadeira no colo. Me referi à questão afetiva e de aconchego, mas, elas foram taxativas ao afirmarem que não se podia fazer isto porque poderia provocar otites e outras complicações.”

Imediatamente a fonoaudióloga explica:

“A culpa é minha! Sei de que estão falando! É que não se recomenda deixar a criança deitada para tomar sua mamadeira. Primeiro porque pode engasgar e segundo porque, em alguns casos, o liquido pode ir para o canal auditivo!”.

As duas participantes iniciaram uma seqüência de argumentações que ilustra a questão que venho apontando de que o conhecimento envolvido na formação do educador infantil é muito complexo e multifacetado.

- *“O uso do bico, se depender da área da fono, eu recomendo a retirada até, no máximo até dois anos. Mas eu sei que se depender da psicóloga já se tem outra conduta – disse a fonoaudióloga”.*

- *“Não é que se tenha uma posição diferente, mas nós não somos tão radicais, acreditamos que o processo deve ser gradativo e no ritmo de cada criança” - argumentou a psicóloga.*

“É como a questão do encaminhamento para fono – intervém a pedagoga. Existem especialistas que recomendam encaminhar somente após os 5 anos, porém, como tenho um contato mais próximo com a fono sei da importância de encaminhar preventivamente, considerando que o tratamento, se necessário, não é muito rápido e pode vir a atrapalhar o processo de alfabetização.”

Ao mesmo tempo em que apresentavam e se defendiam os conteúdos selecionados como essenciais à formação das alunas-educadoras, percebia-se a interligação que se estabelecia entre as disciplinas. Reafirmei que estávamos “tecendo” a rede de saberes que compõe o nosso conhecimento profissional docente como profissionais-formadores de cursos de formação continuada de educadores infantis.

Nesse processo de reavaliação dos conteúdos a serem contemplados na formação das alunas-educadoras, percebi a busca constante dos participantes em suas próprias experiências numa área específica, como por exemplo, a enfermeira, a nutricionista ou a psicóloga.

Traçando um paralelo entre a formação desses profissionais e a própria formação do professor foi possível perceber que o processo é muito semelhante, ou seja, muitas práticas e discursos pedagógicos dos docentes constituem-se no seio de suas vivências pessoais, sejam elas enquanto alunos ou enquanto professores, constituindo, assim sua percepção do que é ser professor.

Essa retomada de momentos e experiências vividas colabora na percepção do que queremos e do que não queremos ser como profissionais. Portanto, ao selecionarmos conteúdos estamos, ao mesmo tempo, sinalizando que professor se quer formar e revelando que profissional-formador somos.

Ainda sobre as manifestações pessoais dos profissionais-formadores, é importante considerar o que diz Tardif (2002 p. 63) quando afirma que várias são as fontes sociais de aquisição de saberes, dentre elas os “*saberes pessoais dos professores oriundos da família, do ambiente de vida, da educação no sentido lato, etc*”. Nesse sentido, tais fenômenos constituem-se como parte integrante da construção dos saberes dos professores e quando nos mobilizamos a discutir nossas práticas, a questão pessoal vem à tona.

Esta primeira etapa serviu como referência para a identificação de dados significativos sobre as demandas necessárias para serem trabalhadas posteriormente nesse estudo. Foi o momento de iniciarmos uma nova etapa, agora de estudos para consolidação de nossos conhecimentos, na busca do alcance dos objetivos propostos.

4.2 II ETAPA – EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: RESPOSTAS ÀS NECESSIDADES EMERGENTES

Esta etapa descreve três seminários de estudos que tiveram por objetivos compreender as especificidades do conhecimento profissional docente, compreender o processo de aprendizagem das alunas-educadoras e refletir sobre o processo de tratamento pedagógico dos conteúdos.

Essa segunda etapa serviu como referência teórica para retomada dos conteúdos da etapa anterior, numa perspectiva diferenciada e com aprofundamento teórico.

Os temas selecionados para os estudos emergiram das reflexões resultantes da etapa anterior em que foram discutidos e apontados os desafios e os entraves na formação das alunas-educadoras. Abaixo apresento a seqüência dos seminários desta etapa.

Etapa II	<p style="text-align: center;">EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: RESPOSTAS ÀS NECESSIDADES EMERGENTES.</p> <p>1º Seminário de Estudos: Especificidades do saber docente: Mobilizando conhecimentos na docência em cursos de qualificação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais. - Tarefa: Leitura coletiva do texto e discussão dos principais pontos.</p> <p>2º Seminário de Estudos: Um estudo sobre o processo de aprendizagem das alunas-educadoras. - Tarefa: Leitura individual e estudo dirigido do Texto: A Importância De Saber Como Os Docentes Aprendem.</p> <p>3º Seminário de Estudos: Tratamento pedagógico dos conteúdos dos cursos de qualificação: uma reflexão sobre a ação. - Tarefas: 1. Discussão do texto previamente lido e retomada do mesmo através da apresentação de power- point pela pesquisadora. 2. Revisão do painel construído no 3º seminário da I Etapa repensando as metodologias utilizadas apresentando suas novas propostas curriculares e metodológicas.</p>
-----------------	--

Quadro 4: Ações propostas na II Etapa dos seminários

4.2.1 1º Seminário de Estudos: Especificidades do saber docente: Mobilizando conhecimentos na docência em cursos de qualificação de professores da Educação Infantil e anos iniciais.

Como procedimento metodológico para este encontro, realizamos a leitura coletiva do texto "Especificidades do saber docente", da Professora Marlene Grillo (Anexo C) e, paralelamente, o grupo apresentou suas considerações.

O seminário foi marcado significativamente pela atitude questionadora e reflexiva dos participantes sobre o que discutiam, incansavelmente. Cada conceito apresentado no texto estudado era relacionado com experiências pessoais e profissionais.

A primeira questão desencadeadora para nossas discussões foi se havia diferença ou não entre a maneira como aprendemos os conhecimentos

da área específica durante nossa formação e a maneira como trabalhamos tais saberes com as educadoras.

A proposição de estudar tal questão foi justamente para repensarmos a seleção dos conteúdos e metodologias que utilizamos durante as aulas dos cursos de formação de educadores.

O texto inicia fazendo uma reflexão sobre a sociedade do conhecimento e como esta exige dos professores uma mudança imediata na maneira de ensinar. Essa discussão foi destacada pelo grupo, no primeiro seminário reflexivo, e considerada uma das demandas emergenciais a serem revistas na formação de professores.

Uma participante ao destacar o papel da tecnologia na sala de aula, expressa, também, uma preocupação, como podemos perceber em uma de suas falas:

"Hoje não se pode mais ignorar a tecnologia, porém deve se cuidar para que a rede de comunicações não isole o ser humano. Apesar de ser uma realidade que nos auxilia, de certa forma nos afasta, pois muitas vezes substitui as relações interpessoais".

Segue ainda relatando:

"A falta de conhecimento dessa tecnologia ao mesmo tempo em que nos desafia nos assusta, e nos desestabiliza. Para ter uma idéia, o meu trabalho de conclusão foi datilografado, e não faz muito tempo que concluí, então a coisa é muito rápida".

Percebe-se que a questão da tecnologia passa a ser pontuada como um dos conhecimentos que deve compor o saber docente. O professor diante de um novo paradigma cultural caracterizado por uma racionalidade crítica e emancipatória dos sujeitos e das instituições que o constituem (ALARCÃO,

2001), depara-se com uma nova perspectiva em relação a sua ação profissional. Agora, a imprevisibilidade, o novo e o inesperado fazem parte do cotidiano escolar.

A revolução tecnológica, a velocidade e a quantidade de informações a que hoje se tem acesso nos indica a substituição da "Era Industrial" pela "Era do conhecimento e Informação" (ALARCÃO, 2001).

Dessa forma, o professor é desafiado a lidar com essa nova realidade e para isso não pode se limitar à formação inicial.

Ainda sobre a mesma questão, o professor de Educação Física trouxe ao grupo algumas considerações significativas sobre as implicações da propagação da informação:

"Hoje em dia o professor que vai para frente de uma turma deve saber sobre o que está falando, pois basta o aluno buscar no google e terá todas as informações necessárias, cabe, então ao professor tornar esta informação um conhecimento".

A fala acima levou a refletir sobre uma questão que vem conduzindo toda esta investigação, ou seja, a construção do conhecimento. A preocupação apontada pelo professor em relação à informação-conhecimento revela a consciência de que nem toda informação transforma-se em conhecimento, portanto nem tudo que aprendemos e como aprendemos durante nossa formação pode ser diretamente "ensinada" ou "informada" às alunas-educadoras. Dessa forma já é possível buscar elementos para responder à questão inicial do seminário sobre a relação entre a formação do formador e o que e como ele ensinará nos cursos de formação continuada.

Evidencia-se mais uma vez a necessidade da construção de um conhecimento docente que é constituído não só de informações, mas principalmente a partir de uma *prática construída equilibradamente sobre os*

saberes do conhecimento específico, da experiência e da Pedagogia (GRILLO, p. 65, 2006).

Outra consideração importante desse mesmo professor, diz respeito diretamente a sua área de atuação, a Educação Física. O professor vai além, destacando as modificações que acompanharam o desenvolvimento tecnológico, inclusive na própria rotina familiar e escolar:

"Na minha área, educação física, vejo uma necessidade cada vez maior de trabalhar a questão do movimento corporal e um dos motivos é justamente a tecnologia. Para muitas famílias é muito mais fácil colocar as crianças na frente da tv. Em certas escolas, cujas educadoras não possuem uma boa qualificação esta situação se repete, então é importante que nos cursos de qualificação seja reforçado a necessidade e a importância das crianças exercitarem seus movimentos naturais".

Ao levar em conta a realidade social, o professor acima se afasta da racionalidade instrumental que prioriza o conhecimento técnico em direção a uma concepção integradora de educação percebendo-se dentro de um contexto sócio-político e econômico que interfere diretamente na vida e na rotina das pessoas.

Tal fato evidencia a trajetória que esse professor vem trilhando no caminho da reflexão e conseqüentemente tornando-se produtor de seu próprio saber. A partir do momento que, na constatação do dia-a-dia da Educação Infantil, reconsidera, reconstrói e revê a importância de sua disciplina num contexto geral, caminha na direção de uma prática reflexiva.

Na discussão do texto, as manifestações dos participantes apontavam para outras necessidades de estudo como se pode constatar na fala do professor de música, referindo-se ao uso da TV e DVD como recurso didático de muitas escolas:

"Me surpreendi em uma escola onde fui trabalhar com a oficina de música para crianças. A turminha foi retirada da frente da tv para que participassem da aula e, pasmem, logo a seguir do término da aula foram novamente conduzidas para mesma salinha de vídeo".

Esse relato trouxe à tona um questionamento antigo na formação de professores: mesmo apresentando às alunas-educadoras propostas e teorias inovadoras muitas vezes nos deparamos com uma postura tradicional ou rotineira em sala de aula.

Entretanto questiono se a formação inicial de professores não prioriza a informação em detrimento de como trabalhar com ela? Será que existe espaço suficiente para reflexão sobre a metodologia? Ou ainda, será que existe espaço para uma prática reflexiva tanto de quem forma quanto de quem está sendo formado? São questões que me incomodam constantemente e continuamos a enfrentar na formação continuada.

A busca pela profissionalização docente é um dos caminhos na formação de professores. Estudos apontam a profissionalização como ponto chave nos processos formativos.

De acordo com Ramalho, (2004, p.23),

Assumir a reflexão, a crítica, a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos.

Partindo dessa concepção, esta pesquisa-ação busca a qualificação da prática docente e paralelamente a valorização profissional dos profissionais-formadores. Esta proposta é ampliada quando *"Hernández (2001) discute a*

importância de se criarem entre os professores grupos de pesquisa-ação que interagem entre si como um fórum de profissionais". (id. p.33).

No caso da formação de educadores infantis, a formação inicial e continuada muitas vezes dissociada da realidade, gera conflitos, ansiedades e decepções, como percebemos no relato de um professor:

"Uma aluna fez a avaliação do nosso curso afirmando que o curso não tinha contribuído muito para sua formação. Foi uma surpresa. Então pedi uma explicação mais concreta e descobri, a partir dos seus relatos, que a escola onde ela havia feito sua prática tinha uma proposta totalmente diferente da nossa e me atreveria até a dizer que nem tinha proposta, tamanho os absurdos que ela relatou. Passei, então a confrontar um pouco as coisas que ela relatava com os procedimentos que seriam os mais adequados de acontecer na escola. Isso nos mostra que nem sempre nossas alunas encontram no cotidiano as condições e atitudes que enfatizamos aqui nos cursos. Claro que procuramos sempre apontar para o ideal, mas lá fora elas se deparam com o real!".

A necessidade de formação continuada das educadoras fica cada vez mais evidente. Torna-se necessário que os profissionais-formadores consigam estabelecer uma relação entre os conteúdos trabalhados e o cotidiano em que as alunas-educadoras atuam ou irão atuar. Isso não significa tornar o curso um "grande livro de receitas", mas destaca a necessidade de o profissional-formador assumir a sua responsabilidade na formação das educadoras.

É urgente que assumamos uma postura de professor numa "perspectiva construtivista", ou seja, professor como mediador do processo de aprendizagem e para isso torna-se necessário abandonar a velha postura "prescritiva" e auxiliar as alunas-educadoras a descobrirem seus próprios

caminhos, numa interlocução entre os saberes disciplinares e a realidade escolar.

Becker (2001), ao analisar epistemologia subjacente à ação docente, aponta conceitos importantes para a compreensão das concepções que são reveladas nas ações dos professores.

Ao exemplificar a pedagogia diretiva destaca o empirismo como seu pressuposto epistemológico onde o aluno é visto como uma “tábula rasa” e a ação do professor é determinante no processo de aprendizagem.

Dessa forma Becker (2001p. 18) afirma:

O produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu pleno significado: qualquer projeto que vise a alguma transformação social escapa a seu horizonte, pois ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança.

Apresenta, também, a pedagogia não-diretiva sustentada pela concepção epistemológica apriorista, que vem *a priori*, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. Nesta concepção, o professor renuncia à característica principal da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem. De acordo com Becker, (2001, p.21).

A relação pedagógica vai perdendo sua fecundidade na exata medida em que se torna absoluto um dos pólos. Em outras palavras, a relação torna-se impossível na medida mesma em que pretende avançar. Ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se auto-suficiente e o ensino por ser proibido de interferir!.

Finalmente aponta uma terceira concepção, a pedagogia relacional que se ampara no modelo epistemológico construtivista, em que professor e aluno trilham um mesmo caminho num posicionamento problematizador e investigativo tornando, assim, a aprendizagem um processo co-participativo.

Segundo Becker (p.28, 2001), o resultado dessa sala de aula é:

[...] a construção e a descoberta do novo, é a criação de uma atitude de busca e de coragem que essa busca exige. Essa sala de aula não reproduz o passado pelo passado, mas debruça-se sobre o passado porque aí se encontra o embrião do futuro.

O estudo dessas concepções serviu para clarificar que a concepção interacionista-construtivista sustenta a proposta pedagógica do Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapeca, uma vez que compreende a aprendizagem como um processo de autoconstrução, onde o aluno “aprende não porque o professor lhe diz algo, mas porque ele descobre significado naquilo que o professor lhe diz” (GRILLO, p. 34, 2003).

O entendimento da concepção da proposta pedagógica de uma instituição é ponto de partida para busca de soluções de problemas que surgem no decorrer do desenvolvimento dos cursos. O questionamento feito pela aluna na avaliação do curso e a preocupação dos professores em não se tornarem meros “transmissores de receitas” conduzem a um aprofundamento sobre o “fazer pedagógico”.

Essa mediação entre os saberes docentes dos profissionais-formadores e as expectativas e necessidades das alunas-educadoras é o ponto nevrálgico da formação de professores, em especial, da formação continuada foco dessa investigação.

A preocupação com a formação continuada do professor-formador foi apontada por um dos participantes que afirmou:

“Quando foi proposta esta formação através de seminários achei muito importante, pois diante do que vejo nas escolas, com professoras formadas, acredito que se torna mais necessária ainda a formação continuada dos educadores, eu quero poder trabalhar com as alunas com o que realmente pode contribuir na formação delas, para que toda teoria não

fique só no papel e possa ser internalizada pelas educadoras e aplicada no seu dia-a-dia”.

Esse sentimento foi compartilhado pelo grupo participante que ampliou a discussão, lembrando que nossa atuação docente repercute na própria estrutura da escola onde as alunas-educadoras atuam ou atuarão. Um professor afirma que [...] *Muitas escolinhas são fundadas por pessoas que não são da área... Todo mundo dá uma de professor, como se não fosse necessário estudar e ter um conhecimento específico para atuar. Todas as escolas deveriam ter uma rotina, com atividades programadas e diversificadas e na maioria das vezes isso começa a acontecer nas escolas depois que as educadoras passam por um curso de capacitação como o nosso.*

A psicóloga participante reiterou que *“o preparo das educadoras é essencial, a repercussão da forma como as crianças são tratadas é levada para o resto da vida com conseqüências sérias no desenvolvimento infantil. E ainda se ouve história de educadoras que ameaçam verbalmente as crianças e praticam maus tratos”.*

No decorrer do seminário foi possível perceber a importância atribuída a esse tema por meio da manifestação da psicóloga, que continuou afirmando:

“É importante que se tenha a noção do todo, não só do conhecimento específico, pois a criança é um todo, que envolve sua família. O professor hoje não pode se limitar ao específico, pelo contrário, tem que construir um saber que envolva várias facetas; acho que é isso que o texto tenta apontar quando fala em saber docente, acho que esse saber prático alicerçado na teoria e que vai sendo construído no dia-a-dia, mas não adianta ficar

somente neste dia-a dia, temos que estudar, pesquisar, buscar conhecimento teórico.

O depoimento acima revela o que muitos autores, em especial Nóvoa (2004 p.04) já vêm nos alertando:

[...] a prática por si só não resolve nenhum problema. A prática, por si só, não é formadora. Precisamos mobilizar conceitos, teorias, métodos. Mas eles devem ser mobilizados no contexto concreto de uma reflexão profissional e não como elementos exteriores ao trabalho.

Podemos considerar que mesmo que o conhecimento docente se constitua pelo eixo científico ou específico, pelo pedagógico e pelo empírico, está sempre em diálogo com o contexto social e educacional, assumindo, assim características próprias e diversificadas.

Tais considerações corroboram o que diz Tardif (2002), sobre os saberes profissionais dos professores afirmando que são

[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

A formação continuada de educadores da Educação Infantil apresenta características próprias constituídas ao longo de sua história. A mais forte delas é a visão assistencialista que marca esta etapa educacional. Essa idéia é evidenciada na fala de uma participante do grupo que diz:

"O nosso conhecimento docente não é "inho inho", as crianças são pequenas mas nosso saber é muito grande e importante".

Essa manifestação mostrou o valor da formação de professores em especial do nível da Educação Infantil reforçando o que nós, profissionais-formadores de educadores da educação infantil reiteramos, ou seja, que a atividade docente nesta etapa educacional não pode ser vista como algo improvisado e sem importância.

A história da Educação Infantil revela, ainda, uma concepção educacional marcada fortemente pelo ato de "cuidar". Embora haja consenso sobre a necessidade de se promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, existem divergências e pouco conhecimento sobre como fazê-lo.

Nas últimas décadas, estudos apontam para a busca do equilíbrio entre as funções de "cuidar-educar". Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 1998) afirmam:

[...] educar é propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, se ser e estar com os outros em uma atitude de básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Essa nova visão de Educação Infantil traz consigo concepções atualizadas sobre a formação dos profissionais que nela atuam ou atuarão. Estudos anteriores apontavam que muitos dos profissionais ainda não possuíam formação específica. Essa nova proposta para Educação Infantil, então, exigiria do educador *competências polivalentes* (RCNEI, p.41, 1998), ou seja

[...] trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas de conhecimento. Esse caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares,

dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Assim, diante das transformações sofridas na Educação Infantil, evidencia-se cada vez mais, a necessidade de constituir um conhecimento docente voltado para essa etapa, o que fica evidente na fala de um dos participantes quando afirma:

"Na nossa atividade, a construção do conhecimento docente é bem específico na Educação Infantil, a gente aprende junto com as alunas-educadoras, temos conhecimentos estabelecidos para serem trabalhados na aula, mas o processo, os questionamentos, a participação delas interfere, influencia, e faz com que a gente construa e reconstrua os conhecimentos. Tive que ler mais sobre a Educação Infantil, porque é bem como vocês disseram, quem não trabalha na área ainda pensa que educação infantil é cuidar de crianças!"

Concordando com a manifestação acima, outro participante acrescenta:

"O processo não é tão simples, não. Uma coisa que tenho pensado e, a partir do que estamos vendo aqui nos encontros tem me feito repensar, é a maneira de dar a aula. Pra mim, não dá aquela história de deixar perguntas para o final, os exemplos vêm e eu prefiro que na hora já sejam trabalhados. Acho que é aí que conseguimos ligar o conteúdo com as necessidades, ansiedades e realidade das alunas".

Continuando, um professor complementou:

"A importância da teoria é justamente poder transpor a partir de um exemplo ou sugestão que trazemos em aula, é um ponto de partida para reconstruções das educadoras. Me lembro a primeira vez que trabalhei com uma turma de educação infantil olhei e disse: Acho que não sei fazer nada! E aos poucos fui aprendendo. Mas na verdade eu estava só de posse do conhecimento científico".

As manifestações acima mostram que o processo de construção do conhecimento docente do profissional-formador não acontece somente nas aulas do curso. Na verdade ele busca, nas suas próprias experiências de vida, subsídios para dar significado aos conteúdos que serão trabalhados com as alunas-educadoras deixando transparecer o eixo empírico da constituição do saber docente.

O conhecimento pedagógico, um dos tripés do saber docente, me parece ser o de menor utilização pelos profissionais de outras áreas que buscam a docência. No caso desse grupo, isso ficou claro a partir da fala da fonoaudióloga que, mesmo tendo feito o magistério de nível médio, o que lhe possibilitou uma formação docente inicial, sentiu-se perdida e deslocada quando iniciou sua trajetória na área da educação.

"Quando fiz a fono, tive acesso a autores diferentes dos que a pedagogia costuma estudar. Quando fiz o pós em Educação Infantil e começaram a surgir Piaget, Vygotsky, Wallon, me apavorei! Comecei a estudar, constituir um novo conjunto de saberes. Foi tão bom que hoje, à frente da direção de uma escola, consigo dominar sua dinâmica além de perceber como minha área, fono, pode contribuir com alunos e professores".

Outro participante reitera afirmando:

"É, nem sempre ter o domínio do conhecimento científico é garantia de competência".

Essa afirmação corrobora o que temos pesquisado e o objetivo deste estudo, ou seja, o saber docente, necessariamente precisa da teoria pedagógica, da prática e do conhecimento científico. No caso do Centro Pedagógico, a preocupação também é de que as alunas –educadoras possam refletir sobre o que fazem e não apenas reproduzam algo que viram, sem terem consciência sobre suas ações.

Os professores concordam que, mesmo que a proposta dos cursos seja buscar na prática a construção do saber, não nos limitamos a isso, como fica claro na fala deste participante:

"Se elas acham que sairão do curso com 10 modelinhos, estão equivocadas, pois a prática necessita do teórico para a educadora saber o que está propondo e porque está fazendo isso... essa é a real proposta dos cursos".

Finalmente, os estudos e reflexões compartilhados nesse seminário foram indispensáveis para o crescimento profissional e para o entendimento das dimensões que envolvem o conhecimento profissional docente, em especial da Educação Infantil.

Foi um momento de partilha, de desenvolvimento do pensamento crítico, de contrastes e aproximações de concepções sobre a atividade docente nas diferentes áreas envolvidas nesse estudo, como abaixo afirma a professora:

"A troca entre nós está sendo muito rica, pois conhecendo a linha de pensamento de vocês começo a perceber que, mesmo sem nos

encontrarmos muito, nossas idéias se aproximam e que dá pra integrar ainda mais nossas disciplinas”.

4.2.2 2º Seminário de Estudos: Um estudo sobre o processo de aprendizagem das alunas-educadoras.

O segundo seminário teve como objetivo principal compreender o processo de aprendizagem das alunas-educadoras e sua posição frente à formação continuada. A eleição desse tema decorreu das considerações feitas pelo grupo anteriormente. Quando questionados sobre “Por que qualificar a ação docente” os profissionais-formadores apontaram alguns entraves percebidos no grupo de alunas-educadoras que, segundo eles, dificultavam o processo de formação continuada.

Naquele momento, como um processo natural de quem inicia uma análise reflexiva de sua atividade, as dificuldades centravam-se nos grupos de alunas-educadoras e não em sua própria ação docente. A partir disso revisitamos o cotidiano da educação infantil procurando redimensionar nossas disciplinas, considerando o contexto infantil.

Passada essa etapa de auto-análise da ação docente, considerei que agora seria o momento de refletirmos sobre a postura de nossas alunas-educadoras frente à questão da formação e como isso contribuiria para a qualificação e modificação de nossa prática pedagógica.

Para isso cada participante recebeu, antecipadamente, o texto “A importância de saber como os docentes aprendem”, de Fernando Hernández (Anexo E) e um estudo dirigido com algumas orientações para leitura do mesmo.

Como apontam muitas informações sobre Pesquisa-ação, o pesquisador fica sempre na dependência da participação dos envolvidos e percebi que, ao solicitar uma tarefa que ocuparia um tempo extra dos participantes, o retorno da mesma foi mais demorado. Mesmo marcando um

encontro para discutirmos os materiais produzidos, muitos não haviam registrado por escrito ou concluído a leitura do texto. Entretanto, aos poucos, fui obtendo retorno e as considerações sobre o texto lido foram sendo enviadas por *e-mail*.

Isso, entretanto, não inviabilizou nosso seminário que se desenvolveu, inicialmente, a partir das reflexões dos participantes que haviam lido o texto e, no decorrer das discussões, os demais profissionais-formadores foram contribuindo com depoimentos e reflexões.

Uma das discussões mais presentes no seminário anterior, quando tratávamos da especificidade do saber docente, foi o questionamento sobre os resultados dessa formação. Considerando que o grupo participante não contatava com as alunas após o curso, não tinha noção exata do que essa formação havia produzido na prática das alunas.

O presente texto novamente trouxe à tona essa discussão, uma vez que o autor destacou a forma como os professores posicionam-se diante de sua formação, o que, segundo alguns participantes, explicou algumas atitudes presenciadas em muitos momentos na sala de aula:

"O texto realmente coloca o dedo na ferida! Quantas vezes a gente nem começa a falar e as gurias já estão de nariz torcido dizendo.. ih! Isso não dá certo! Às vezes chega a ser desmotivador."

Outra participante acrescenta:

"Talvez para mim que já atuei tanto na educação Infantil seja mais fácil desarmar as gurias. Quando começo a perceber certa resistência nas propostas que trago já vou falando: Gurias, o que eu estou aqui dizendo é possível de ser feito sim, pois eu já o fiz com minha turma de educação infantil".

Essas manifestações vêm corroborar o que Hernández ([1998]) chama de refúgio no impossível quando afirma:

Esta atitude ocorre quando dizemos que o que escutamos está certo, que é válido, mas utópico, pois exige tempo para elaborá-lo e refleti-lo, e os docentes não dispõem de tempo. Esta mesma linha de atitude argumenta que não é possível realizá-lo com tantos alunos ou nas circunstâncias em que se trabalha. Trata-se de uma argumentação que mostra também uma faceta contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se pedem exemplos sobre como agir (atitudes práticas), estas práticas não são adotadas nem adaptadas, porque se considera, de antemão, que não irão se adequar à situação específica de cada um.

Segundo o autor, com essa postura de resistência, o professor torna-se um prático e dissocia a pesquisa e a reflexão de sua prática cotidiana, delegando isso somente à Universidade que devolverá o resultado apontando o que o professor deve ou não fazer.

Dessa forma, o processo de formação do educador passa a ser visto como algo externo e a ele cabe, apenas, aceitar o que os outros indicam como referência, completamente dissociado de sua realidade cotidiana.

Diante disso, o questionamento inicial sobre os possíveis resultados da formação continuada ainda fica sem resposta clara e objetiva. O que conseguimos ter, até o momento, são indicativos a partir do relato das escolas, através de suas coordenadoras ou diretoras, que acabam nos informando sobre os avanços e, conseqüentemente, solicitando ao Centro Pedagógico mais projetos de formação.

Esse fato, talvez auxilie na busca dessa resposta, uma vez que as alunas-educadoras retornam a essa Instituição para continuidade de seus estudos.

Outro dado que leva à análise dos resultados são os relatórios circunstanciados¹⁷ das práticas realizadas pelas alunas-educadoras. Estes

¹⁷ São os relatórios exigidos pela Indicação 002/00 do CME para os cursos de Capacitação de Educador Assistente.

são solicitados ao final do curso de 100h, bem como a avaliação de estágio realizada pela direção da escola cedente¹⁸ e a avaliação do curso, esta feita pelas próprias alunas em relação às disciplinas, estrutura e atendimento do Centro Pedagógico.

Tais documentos foram apresentados pela Direção do Centro Pedagógico aos participantes do seminário e mobilizou bastante o grupo, uma vez que muitos desconheciam essa etapa do curso.

Nesses documentos foi possível analisar o envolvimento de muitas das alunas-educadoras; cabe destacar que, muitas vezes, as alunas que não possuem uma formação inicial (Magistério ou Pedagogia), apresentam relatórios muito bem organizados e principalmente com propostas desafiadoras e diferentes do que geralmente encontramos nas salas de aulas da Educação Infantil. Além disso, segundo relato dos profissionais-formadores, essas alunas comunicam-se com eles solicitando sugestões ou orientações sobre práticas possíveis de serem realizadas durante seus estágios.

Muitas vezes encontramos uma resistência maior nas alunas-educadoras oriundas do Magistério ou Pedagogia, talvez essa constatação aproxime nossa realidade do que diz o autor, especialmente sobre o fato de que *"aprender ameaça a identidade"*, ou seja, o fato de o docente estar desenvolvendo uma identidade de quem ensina talvez o faça entender que, mudanças ou contestações sobre sua dinâmica de trabalho, sejam uma ameaça a tudo que já está posto até agora através de sua própria experiência profissional.

Um participante, após ler alguns relatórios circunstanciados e principalmente as avaliações das alunas, revela:

¹⁸ Escola cedente são as escolas que abrem vagas para prática de ensino de 50h, uma exigência do Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapecca.

"Na verdade eu mudei muito a maneira de trabalhar desde que começamos com os seminários. Procuo inicialmente sentir a turma, conhecer de onde vem, qual a formação e conduzo minha disciplina sempre do prático para o teórico ou pego um exemplo trazido por elas e encaixo o teórico".

Diante desse depoimento cabe ressaltar dois aspectos. O primeiro se refere aos tempos da pesquisa-ação, como destaca Franco (2008 p. 130):

Apesar de sempre se afirmar que numa pesquisa-ação há uma concomitância entre a ação e a pesquisa, isso não significa que haja um mesmo tempo físico entre os dois pólos do procedimento.[...] A pesquisa-científica requer cuidado na coleta de dados, na análise, nas considerações das dúvidas metodológicas [...] De outro lado ocorre no grupo de pesquisa-ação uma conversação reflexiva, da qual decorrem propostas de ações, de observações, de experimentações ou mesmo de reflexão.

Assim, é possível perceber o movimento que a reflexão mobiliza uma vez que leva o grupo envolvido a repensar sua prática.

O segundo aspecto refere-se ao que Hernández ([1998]) aponta em seu artigo quando afirma que *"no momento de planejar os programas de formação, seria necessário que os docentes encontrassem respostas para problemas selecionados ou sugeridos por eles mesmos"*.

Ao pensarmos em metodologias e em seleção de conteúdos, é importante centrarmo-nos em problemas do cotidiano da prática docente como focos de discussão e formação. Esse movimento, segundo o autor, deveria ser, inicialmente do próprio professor que busca a sua formação e, conseqüentemente, deveria programá-la.

Percebemos que, ao buscarmos respostas para perguntas referentes às dificuldades encontradas com as alunas-educadoras, acabamos ressaltando a grande responsabilidade que o professor formador tem sobre o sucesso ou insucesso do processo de formação continuada.

Assim, ao concluir, o autor chama atenção para dois aspectos que têm repercussão na explicação da maneira como os docentes aprendem e o que influencia a sua aprendizagem:

[...] a importância de conhecer como pensam os docentes, que teorias pedagógicas e psicológicas orientam a sua prática; qual é o papel da biografia como aprendiz e como docente nestas concepções e como tudo isso influencia de maneira decisiva no como ocorre a aprendizagem, ou seja, como são compreendidas e interpretadas as novas abordagens e propostas;
- que nem sempre as concepções orientam a ação de uma maneira organizada e compreensiva – entre outros motivos, porque essas não são apresentadas de maneira compacta e coerente. E também porque reconhecer as próprias concepções não significa substituí-las por outras novas somente pelo fato de ter entrado em contato com elas.

Com isso podemos concluir que também temos uma parcela significativa de participação na mobilização e permanência das alunas-educadoras nas ações de formação continuada.

A análise desse trecho mobilizou os profissionais-formadores no sentido de que já vinham percebendo a necessidade de saber um pouco mais sobre o grupo de alunas-educadoras do curso.

"Acho isso superimportante, porque a gente tem uma passagem muito rápida pela turma, às vezes um módulo de 3h outras disciplinas tem um pouco mais de tempo, mas mesmo assim seria legal saber um pouco sobre a experiência e formação do grupo com que trabalharemos"

Corroborando a fala acima, Candau (1997, p.66) afirma:

[...] não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se está situando em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes

e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade [...].

Nesse sentido, foi sugerido por outro participante que, a partir da ficha de inscrição, pudesse ser produzido um perfil da turma e esse fosse encaminhado aos professores. Nesse mesmo sentido, a direção do Centro Pedagógico informou que estava percebendo a necessidade de um encontro inicial com a turma onde pudessem ser apresentadas todas as informações administrativas e pedagógicas dos cursos, tais como horários de entrada e de saída, frequência, trabalho de conclusão, programa geral do curso, formação dos professores, além de ser um momento dedicado a dinâmicas de integração e socialização do grupo de alunas-educadoras.

Foi, então instituída uma Aula Inaugural com o objetivo de integração e apresentação do grupo de alunas-educadoras, além de constituir um encontro onde cada uma poderia falar um pouco de sua trajetória e expectativas. A Aula Inaugural seria registrada em ata e entregue aos profissionais-formadores que fossem atuar naquela turma.

Essa iniciativa serviu como referência para os profissionais-formadores, embora a formação de origem das alunas-educadoras e sua experiência profissional não assegurem a adesão ao que é proposto teoricamente, conforme podemos constatar nos próprios relatos dos profissionais-formadores e partir da análise feita sobre os relatórios circunstanciados.

Diante do que foi discutido, é importante destacar que se vislumbra uma nova concepção de formação continuada. Uma concepção que considera como ponto de partida o conhecimento trazido pelo professor, amparado por teorias pedagógicas, crenças e metodologias de trabalho; que parte de situações concretas buscando uma prática reflexiva - crítica e estabelecendo relações com a teoria; que promove o diálogo entre as diferentes práticas

experienciadas pelos professores, constituindo, assim, o referencial para a formação continuada.

Para isso, entretanto, é indispensável repensar a formação do profissional-formador e seu papel nos processos formativos de outros educadores. A presente pesquisa-ação nasceu dessa inquietação e como afirma Hernández ([1998]):

[...] também é importante abordar a forma como aprendem os formadores, já que quase nunca se considera que eles e elas também são (somos) pessoas que ensinam, e também temos dificuldades para aprender - entre outros motivos, porque se considera que já sabem quase tudo e que dificilmente podem aprender com os outros, e muito menos com as situações de formação e com as experiências dos docentes que trabalham em outras instituições do sistema educacional.

As considerações e questionamentos discutidos durante esse seminário refletiram sobre os diferentes processos que percebíamos durante a formação das alunas-educadoras e que apontávamos, de maneira empírica, durante as discussões sobre nossas dificuldades.

Percebi que todos saímos desse seminário com um olhar mais fundamentado sobre os processos de aprendizagem dos professores; isso nos possibilitou um maior entendimento sobre as necessidades das alunas-educadoras e, conseqüentemente, fundamentou ainda mais, as modificações necessárias para qualificação de nossa prática docente.

A análise crítica da trajetória examinada nesse seminário nos autoriza a acreditar no alcance dos objetivos propostos e nos remete ao próximo ponto: como trabalhar os conhecimentos científicos ou da especialidade a fim de que constituam o saber profissional docente?

4.2.3 3º Seminário de Estudos: Tratamento pedagógico dos conteúdos dos cursos de qualificação: uma reflexão sobre a ação.

As considerações anteriormente feitas, a partir das reflexões e estudos ocorridos nos seminários nos conduziram a um último assunto: a transposição ou mediação didática.

No decorrer desta investigação foram estudados temas como a especificidade do saber docente, no sentido de compreender como se dá a construção de um saber específico, neste caso, voltado para formação continuada na Educação Infantil. Depois a ênfase foi a de compreender como se estabelecia o processo de aprendizagem das alunas-educadoras, no sentido de explicitar os motivos de resistência e insatisfação por parte das alunas, e de sucessos e insucessos das propostas de formação continuada.

Inicialmente, no seminário de sensibilização, em que foram apontadas as necessidades pelo grupo participante, um dos pontos evidenciados foi a questão metodológica.

Selecionávamos conteúdos que julgávamos importantes, entretanto a solicitação das alunas-educadoras era sempre voltada para a questão prática de sala de aula. Esta pressão por parte delas confrontava-se com a concepção que o grupo participante tinha de não tornar o curso um livro de receitas. Esse conflito de idéias nos levou a estudar o tratamento pedagógico dos conteúdos, o que poderia auxiliar nessa trajetória de qualificação da nossa prática docente.

Considerando que já nos encontrávamos às vésperas do Natal e o grupo estava muito envolvido com suas atividades profissionais fora do Centro Pedagógico, optei por um seminário expositivo-dialogado, utilizando como recurso o equipamento multimídia, quando foram apresentados os principais autores e conceitos sobre esse tema.

Entretanto, como tarefa anterior, o texto "*Tratamento pedagógico dos conteúdos*", elaborado pela Prof^a Dr^a Marlene Grillo, foi disponibilizado via e-mail para uma leitura prévia.

Iniciamos o seminário recordando as razões do estudo desse tema e logo em seguida passamos à apresentação dos slides sobre mediação pedagógica (Anexo F). Iniciei revendo os conhecimentos que compõem o conhecimento docente, uma vez que era importante situar a relevância da mediação pedagógica, especialmente nas disciplinas mais técnicas e, portanto, mais ligadas ao conhecimento disciplinar.

Um dos participantes interveio afirmando:

"Esta questão às vezes me deixa desequilibrado, porque a gente vem com uma idéia de ensinar como a gente aprendeu, mas é que o público é outro e, principalmente, os referencias das gurias são outros. Então mais do que nunca a gente precisa estar reorganizando e revendo a forma de abordar os conteúdos".

A manifestação acima revela uma das questões latentes quando tratamos de mediação, ou seja, para ensinar, geralmente buscamos referências na forma como se aprende na graduação ou nas especializações cursadas, porém o processo não é o mesmo, nem os alunos são os mesmos; é necessário transpor esse conhecimento, partindo da realidade e das necessidades do grupo com o qual se trabalha.

Assim é possível afirmar que uma das tarefas da educação é a *conversão do saber objetivo em conhecimento escolar, de modo a torná-lo apropriado pelos educandos* (SAVIANI, 1994). Essa afirmação vem reiterar a idéia do tratamento pedagógico dos conteúdos, ou seja, pensar em como "didatizar" o conteúdo para que possa ser compreendido e apropriado pelos alunos produzindo, assim, um novo saber 'fabricado artesanalmente', conforme a metáfora de Perrenoud (1993).

Uma das pedagogas participantes trouxe para discussão um fato atual e que tem implicações diretas com nossos debates:

"Sabe, às vezes parece que os professores têm medo de falar a palavra didática. Eu lembro que no magistério a gente tinha didática de tudo! E confesso, acho que o magistério me deu muito mais base para ser professor que a própria graduação! Claro que na Pedagogia eu consegui ver com mais clareza o que eu queria alcançar com meu aluno, a fundamentação, mas a ação mesmo, eu aprendi no magistério, com as tais didáticas".

Esse depoimento traz à tona uma grande discussão no campo da formação de professores, ou seja, a relação entre a formação pela qual passa o professor e a realidade da sala de aula. O ponto forte da reflexão não deixa de ser a transposição didática, uma vez que, ao aprender conceitos acerca da Pedagogia, o professor nem sempre consegue utilizá-los nem transpô-los para a realidade da aula.

Nesse movimento formação-atuação, o professor sente-se perdido, com dificuldade para constituir o seu saber docente, pois este pode se encontrar cada vez mais fragmentado e afastado da realidade.

Na procura de algumas respostas busquei alguns referenciais que pudessem contribuir para essa questão. Segundo Franco (2008 p.365),

[...] não basta à Pedagogia refletir ou teorizar sobre o ato pedagógico; não basta à Pedagogia, também, orientar ou, muito menos, prescrever ações práticas para a concretização das práticas educativas. É preciso que a Pedagogia produza conhecimentos na direção da superação da fragmentação dos saberes pedagógicos, docentes e científicos que foram historicamente dissociados.

Isso revela a preocupação das pesquisas e das produções acadêmicas sobre a interligação entre a teoria e a prática, a mesma preocupação manifestada na fala apresentada.

A discussão sobre o papel da Didática na formação de professores surge com maior ênfase quando se trata de formar o professor no sentido de criar, repensar e agir, constituindo, assim, a sua prática docente.

Porém não se trata de reduzir a Didática a uma lista de sugestões metodológicas, segundo Franco (2008, p. 365), trata-se de

[...] reverter seu caráter aplicacionista e oferecer subsídios para a formação dos sujeitos implicados na tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva, que trará possibilidades de reconstruir as condições de trabalho docente.

É possível, portanto, perceber que a transposição didática caminhou para um amadurecimento conceitual. O termo transposição não fica reduzido à transferência linear entre os saberes disciplinares e os saberes escolares. Na busca de uma aprendizagem efetiva para seus alunos, os professores recorrem a novas metodologias que se aproximem mais das expectativas e necessidades dos alunos.

Percebi essa preocupação quando, no primeiro seminário, ao questionar o grupo sobre o que qualificar em nossa prática docente, ficou explícito a preocupação sobre as formas de se trabalhar os conteúdos previstos para formação das alunas-educadoras necessitando do tratamento pedagógico dos conteúdos.

Mello (2004) destaca alguns princípios necessários para realização do tratamento pedagógico dos conteúdos:

- Saber como é a aprendizagem em determinada área e articulá-la com os princípios gerais da aprendizagem;
- Selecionar e organizar o conteúdo;

- Distribuir o conteúdo no tempo, estabelecendo seqüência, ordenamento, séries lineares ou não de conceitos e relações, de acordo com as características dos alunos;
- Selecionar materiais ou mídias pelos quais os conteúdos serão apresentados – textos, vídeos, pesquisas na web, etc.
- Selecionar e aplicar técnicas e estratégias de ensino.

Podemos perceber que, na verdade, o grupo participante percorreu caminhos que se aproximam muito dessa proposta. A própria seleção dos temas dos seminários contribuiu para o entendimento do conceito de tratamento pedagógico dos conteúdos.

Compreender como ocorre o processo de aprendizagem de nossas alunas-educadoras, a revisão dos conteúdos e metodologias e a criação de estratégias para que pudéssemos conhecer um pouco mais o público com o qual trabalharíamos, nos encaminharam para uma modificação na maneira de propor os estudos dos conteúdos pertinentes aos cursos de formação continuada, vindo, portanto, ao encontro do que é proposto pelo autor.

Os depoimentos dos participantes mostram que nossas discussões foram momentos em que eles tiveram a oportunidade de rever e (re) significar suas teorias pessoais:

" Esses encontros todos têm sido muito interessantes porque na faculdade de nutrição o foco é a área de saúde, não se tem a preocupação de aprender a ensinar e com nossos estudos, e convivendo mais com as pedagogas do curso tenho conseguido modificar muito a maneira de trabalhar com as gurias. Antes o grupo era bem parado e ficavam mais me ouvindo, acho que eu mesma não abria muito para a discussão [...] acho que era até medo de não saber conduzir".

"Sabe, tenho feito algumas descobertas a partir dos nossos encontros e a principal delas é que ser esse professor reflexivo aí não é fácil. E quando se está sozinho nessa proposta a coisa fica muito mais difícil. Quando a gente está em grupo se sente mais motivado a modificar. Dá trabalho, mas é muito legal sentir que as alunas estão mais envolvidas e interessadas nas aulas".

As discussões ocorridas no 3º seminário de estudos mostram que o objetivo foi alcançado uma vez que os participantes revelaram o entender a importância de abordar adequadamente os conteúdos necessários para formação das alunas-educadoras.

4.3 III ETAPA - QUALIFICAÇÃO: (RE)SIGNIFICANDO O CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE.

Esta última etapa teve como objetivo principal reorganizar a base curricular dos cursos de formação continuada e examinar a metodologia utilizada pelos professores, priorizando a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação continuada.

Foi um seminário com carga horária maior que os demais encontros realizados, considerando que a proposta de socializar as alterações feitas na base curricular de cada disciplina e a metodologia empregada pelos profissionais-formadores demandaria mais tempo.

O seminário foi marcado pela tarefa que significou a culminância desse estudo como indica o quadro abaixo:

Etapa III	<p style="text-align: center;">QUALIFICAÇÃO: (RE) SIGNIFICANDO O CONHECIMENTO PRÁTICO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE.</p> <p>Seminário Reflexivo: Reconstruindo programas e metodologias dos cursos de qualificação docente.</p> <p>-Tarefa: Apresentação em power point dos conteúdos disciplinares de cada área, bem como das metodologias empregadas para o entrelaçamento dos conhecimentos curriculares necessários à qualificação de docentes da educação infantil e anos iniciais.</p>
------------------	---

Quadro 5- Ações propostas na III Etapa dos seminários

4.3.1 – Seminário reflexivo: (re)significando o conhecimento prático profissional nos cursos de qualificação docente.

Este seminário iniciou sob grande expectativa de todos os participantes, uma vez que seria o momento de concretamente registrarmos os resultados de nossa caminhada. Os resultados apontaram transformações conscientes possibilitadas pela pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (2002 p. 76):

A tomada de consciência não é somente um processo *ex post*, concebido depois da divulgação dos resultados [...]. No contexto das práticas educacionais, vistas numa perspectiva transformadora e emancipatória, as idéias dão lugar a uma reciclagem que é diferente da formação de opinião pública, pois não se trata de promover reações emocionais e sim disposições a conhecer e agir de modo racional.

As alterações propostas para a nova base curricular (Anexo E) iniciaram por estabelecer quais disciplinas permaneceriam, quais seriam

acrescentadas ou excluídas do programa geral do curso de Educador Assistente.

As modificações propostas pelos participantes no decorrer dos seminários foram sendo colocadas em prática, de maneira gradativa, conforme a abertura de novas turmas de qualificação de educadores.

As propostas foram sistematizadas e divulgadas aos professores através de *e-mail* para que pudessem analisá-las e aprová-las. Aos poucos o grupo foi se manifestando positivamente sobre as alterações.

Cabe ressaltar que, mesmo que o grupo tenha partido da reflexão sobre as disciplinas do curso de Educador Assistente, essa revisão serviu para avaliar os demais cursos de qualificação propostos pela instituição.

Foram, então sugeridas alterações gerais como:

- Inclusão da Aula Inaugural, quando ocorrerá o levantamento do perfil e expectativas do grupo de alunas-educadoras.
- Inclusão da disciplina de Perfil do Educador, que proporcionará a discussão sobre o papel do educador.
- Inclusão da disciplina de Projetos de Trabalho, que tratará da orientação e de esclarecimentos sobre o relatório circunstanciado e o estágio, requisitos para certificação.
- Desmembramento da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento em: Psicologia do Desenvolvimento I e II e Abordagens Psicológicas na Educação.
- Desmembramento da disciplina de Saúde na Educação Infantil em mais duas disciplinas: Primeiros Socorros e Nutrição na Educação Infantil.
- Revisão da proposta da disciplina de Classe de Aplicação, que anteriormente atendia toda a turma e agora passou a atender individualmente as alunas com agendamento de horário.

- Revisão da proposta de abordagem e da disciplina de sucatoteca para Educação Ambiental que abordará a construção de recursos e jogos com materiais alternativos.
- Revisão da proposta da disciplina de Artes dividindo-a em: Artes, com uma abordagem mais voltada para princípios do trabalho com Artes, e Técnicas em Artes, abordando técnicas e práticas pedagógicas nessa área.
- Exclusão da disciplina de Fonoaudiologia, destinando-a exclusivamente para os cursos de Qualificação em Berçário; Qualificação de Professores de Maternal e Jardim; Qualificação para professores dos Anos Iniciais.

De posse das alterações propostas e a partir das discussões e estudos até então ocorridos, solicitei que o grupo trouxesse, sob forma de apresentação em *power point*, um panorama de sua disciplina com conteúdos selecionados e metodologias utilizadas. Dessa forma, seria possível socializar as alterações percebendo a totalidade do programa do curso. Cada professor apresentou o que havia reconstruído após ter participado dos seminários.

Enquanto as propostas de cada participante eram relatadas, os demais realizavam intervenções no sentido de apresentarem os pontos comuns ou que possuíam certa relação entre as disciplinas. O interessante dessa proposta foi o cruzamento que ocorreu entre as disciplinas tanto em nível de conteúdos quanto de metodologia, como revela o diálogo entre os profissionais-formadores das disciplinas de teatro e de estimulação precoce:

- *"Uma das atividades que utilizo é a confecção de fantoches para estimulação da linguagem oral, pois acho importante que as alunas saiam do curso com um recurso que já pode ser utilizado no outro dia em sala de aula".*

- "Mas não vai ficar repetitivo? É que eu também faço a confecção de fantoches para disciplina de teatro e sempre reforço a idéia de que esse recurso é essencial para o desenvolvimento da linguagem e desinibição. Tem criança que só fala se for através dos fantoches!"

Chegamos a um acordo em que a professora da disciplina de teatro optou pela confecção de outro recurso como as máscaras de papel pardo enquanto que a confecção de fantoches permaneceu como metodologia da disciplina de estimulação.

Esse breve diálogo é um exemplo dos vários que tiveram lugar durante o seminário. Foi possível perceber, no envolvimento do grupo, a satisfação de reconstruir coletivamente a base curricular desse curso.

O relato de cada professor se constituiu num momento privilegiado de troca e compartilhamento uma vez que a socialização possibilitava a construção de um conhecimento ao mesmo tempo disciplinar e coletivo sobre o que abordar nos cursos de qualificação.

As reflexões sobre os conhecimentos disciplinares e as metodologias possíveis colocam em ação um processo em espiral em que conceitos e idéias são reconstruídos em uma nova ordem e oportunizam a transformação qualitativa da prática pedagógica.

O grupo da área de saúde, cuja disciplina sofreu maiores alterações, manifestou-se favorável ao que foi proposto, e evidenciou com clareza o que este processo representou, como se percebe nas manifestações abaixo:

"Foi muito bom ter separado os conteúdos, primeiramente parece que a gente fatiou ainda mais o curso, mas na verdade a gente está dando mais tempo para cada área. Todas se interligam, nutrição, saúde e primeiros socorros, mas estava faltando tempo pra tudo. Achei que ficou ótimo".

"Desde que alteramos a base separando as disciplina, pude aprofundar mais aquelas questões que dão tanta polêmica como o tal do bico, como dar a mamadeira, as trocas de fraldas. É, porque tem gente que nunca trocou fraldas então trazendo uma boneca da minha filha, posso mostrar como se faz e até propor às alunas que façam a troca na boneca".

A aula inaugural foi lembrada por um dos participantes como um ponto positivo, conforme relato abaixo:

"Eu, que tenho somente um encontro com o grupo, achei bem interessante saber, antecipadamente, como é o grupo, a formação, se tem experiência e principalmente o que esperam do curso".

No decorrer dos seminários fui percebendo as mudanças que ocorriam simultaneamente nas aulas através da maneira de trabalhar dos profissionais-formadores. Tal fato foi possível em função da proximidade que tenho com as alunas-educadoras como coordenadora pedagógica. Seus comentários e seus relatórios circunstanciados de estágios permitiram visualizar concretamente as mudanças que buscávamos.

Percebi a relação estabelecida pelos profissionais-formadores entre o que estudávamos e o que estava acontecendo nas práticas pedagógicas. Isso fica claro quando um dos participantes contribui dizendo:

"Foi muito bom a gente dar uma parada e discutir sobre tudo isso. Na verdade quando eu comecei a dar aula nos cursos, me preocupei em seguir o currículo que tinha que ser trabalhado, mas agora avaliando o que trabalhamos foi muito produtivo, porque filtrei o que realmente percebia como necessário para as alunas e fui buscar outras maneiras de traduzir o que eu queria trabalhar com elas. Consegui até um vídeo que faz elas pensarem sobre o que eu abordo na disciplina".

Essa manifestação traz consigo aspectos significativos resultantes da pesquisa-ação. Ficou evidente o tratamento pedagógico dos conteúdos realizado por este participante quando reviu os conteúdos, metodologias e principalmente quando estabeleceu relação entre o que seria apresentado e a realidade/necessidade das alunas-educadoras.

A proposta de reformulação da base curricular dos cursos de qualificação foi sustentada pela concepção de que o currículo não pode ser algo estático e engessado, pelo contrário, deve emergir das necessidades dos sujeitos e se constituir no cotidiano escolar.

Segundo Macedo (2002, p. 41),

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos participantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não estamos falando de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os participantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam.

Enfim, os relatos das propostas de cada disciplina revelaram quanto essa pesquisa influenciou a ação docente dos participantes. A solicitação da continuidade dos encontros também indicou a importância do processo vivido como ilustram as manifestações que seguem:

"Penso que não podemos deixar morrer esses encontros, pois pra mim que não tenho formação pedagógica foi muito importante, me ajudou muito a repensar a maneira de trabalhar com as gurias".

"Nossa, nem acredito que este é o último. Último desse ano, né? Acho que temos que continuar a nos encontrar. A gente tem pouco tempo

com as alunas então a gente podia criar outros cursos, mais específicos, de repente juntando duas ou três áreas e aí teríamos mais tempo para aprofundar mais nossas disciplinas, o que acham?”

“Acredito, que a participação e dedicação dos profissionais nos seminários reflexivos fez com que, durante as discussões em grupo se criassem possibilidades e idéias para compartilhar durante as aulas de qualificação profissional, partindo das reflexões teórico-práticas que se estabeleciam a cada encontro”.

“Os seminários e os encontros de grupo, junto com os professores, me proporcionaram um grande crescimento pessoal e ao mesmo tempo, através das opiniões e respostas de cada professor sob um determinado assunto ou autor, percebi que se torna cada vez mais indispensável momento de trocas de informações e conhecimentos, pois cada um tem uma visão e ao mesmo tempo tem um objetivo maior, que é o desafio de ensinar”.

A possibilidade de continuidade dos seminários para a ampliação das propostas de cursos de qualificação e para continuidade das discussões realizadas vai ao encontro do que refere Thiollent (2002) sobre os objetivos práticos de uma pesquisa-ação, salientando a necessidade de fazer progredir as idéias de transformação, mesmo que não acompanhem as ações.

Posso afirmar que este estudo, além de ter sido um exercício de atitude reflexiva por parte do grupo de profissionais-formadores, foi, também, o início de uma atitude desenvolvida por nós e pela instituição formadora, a partir do momento em que ela proporcionou esse espaço de discussões e nós nos permitimos refletir sobre a prática pedagógica.

A construção de uma profissionalidade autônoma, numa perspectiva de reflexão na prática não é uma trajetória simples, segundo Vianna (2004, p.82),

[...] Demanda esforço do professor no sentido de refletir criticamente sobre suas práticas, visando à compreensão e a transformação das mesmas, num constante processo de indagação consigo mesmo e diálogo com os alunos.

Finalmente, a revisão da base curricular foi aceita por todos e pudemos ver crescer no grupo não só o interesse, mas uma atitude. A atitude de refletir sobre a própria prática.

PESQUISA-AÇÃO: DAS SEMENTES PLANTADAS AOS FRUTOS COLHIDOS

Talvez este seja o capítulo mais prazeroso e ao mesmo tempo o mais difícil de escrever. Nele quero registrar os frutos que colhemos de uma ação imediata e reflexiva. De um movimento que circulou entre o fazer e o pensar, entre o agir e o refletir.

Prazeroso porque entendo que realizei o que desejava desde o momento em que pensei num programa de mestrado. Desejava que esta pesquisa não tivesse apenas um caráter denunciatório ou de constatação, mas que fosse, além disso, ou seja, que fosse uma ação concreta, uma contribuição imediata e efetiva da ação acadêmica ao campo de pesquisa.

Difícil, porque quando nos dedicamos com paixão àquilo em que acreditamos, o encerramento do processo torna-se algo dolorido e penoso. Encerrar esta pesquisa-ação, por força dos prazos acadêmicos, reforça a idéia de que esse processo, depois de iniciado, não tem volta. Habitamos-nos a conversar, a discutir e a refletir sobre nossa prática. Não há mais como organizar uma proposta de formação continuada sem que nos remetamos às discussões realizadas nos seminários.

Entretanto, num certo momento, é preciso colocar um ponto final (nesta etapa da trajetória) e realizar, de forma retrospectiva, uma análise crítica buscando identificar, de fato, as aprendizagens, ações e mudanças ocorridas.

Considerando que a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos nela envolvidos tenham objetivos e metas comuns, que surgem a partir de um problema que emerge do contexto no qual atuam, o presente estudo, teve por objetivo principal *Qualificar a prática docente de profissionais-formadores que atuam em cursos de formação continuada de*

educadores no Centro Pedagógico de Qualificação Profissional Corujinha Sapecá.

O levantamento de dados concretos no Seminário de Sensibilização sobre as reais necessidades e desejos dos participantes foi fundamental para delinear os caminhos a serem percorridos. O segundo passo foi tomar consciência sobre a relevância da área de atuação no contexto da Educação Infantil revendo o que era trabalhado nos cursos de formação, para então, dar início aos estudos que viriam modificar a prática pedagógica, concretizando-se através da reformulação curricular e metodológica dos cursos realizados na instituição.

Os seminários que se seguiram objetivaram instrumentalizar teoricamente o grupo para que, a partir de textos cuidadosamente selecionados, realizassem leituras, estudos e debates sobre os temas.

Cada encontro foi fundamentado em reflexões, questionamentos e ajuda mútua. Frente a dúvidas, surgiam as hipóteses do grupo e a busca para respostas. Cada escrita, *e-mail* ou manifestação constituiu-se em dado concreto para a construção dessa pesquisa e foram ressignificados a partir do olhar coletivo, da escuta e de minhas provocações como coordenadora do grupo.

Com isso, o grupo passou a percorrer um caminho que foi além da simples discussão em direção a um caminho de reflexão sobre sua condição de profissional-formador e as implicações de sua atividade na formação das alunas-educadoras.

Os caminhos metodológicos adotados e os movimentos realizados nessa trajetória permitem afirmar que essa pesquisa-ação atendeu a duas características fortemente presentes nessa modalidade de pesquisa: a *autoformação* e a *práxis docente* (PIMENTA, 2005).

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fortalecimento do caráter reflexivo sobre a ação pedagógica consolidado pelo estudo. Essa foi a

preocupação inicial o que é corroborado por Zeichner (1993, in: PIMENTA, p. 523,2005) quando afirma:

A pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.

Conforme aponta Thiollent (2002), os resultados da pesquisa-ação estão estreitamente relacionados aos diálogos estabelecidos durante o processo investigativo e necessitam ser analisados e divulgados afim de que se possa identificar o alcance dos objetivos propostos.

Outro pressuposto da pesquisa-ação é de que sejam produzidos conhecimentos e mudanças junto ao grupo participante e, como tais devem ser entendidos de maneira peculiar, pois, de maneira alguma se entende que docentes que participam da pesquisa com o pesquisador "*produzam conhecimentos ao responder entrevistas e questionários ou ao relatar suas conquistas intelectuais ou práticas*". (MONTEIRO p.141, 2008).

O uso afirmar que a verdadeira qualificação acontece a partir do momento que conseguimos estabelecer relações entre os conhecimentos e a realidade da sala de aula. É justamente na prática docente, nas situações de resoluções de problemas que poderemos visualizar a apropriação, ou não, das modificações pelas quais passamos.

Assim, coerente com essas características, a presente pesquisa permitiu o alcance de objetivos práticos e de conhecimento, tais como:

Práticos:

- Maior integração entre os profissionais-formadores envolvidos nos cursos de formação continuada.

- Compreensão do todo da formação das alunas-educadoras percebendo o papel e a contribuição de cada disciplina.
- Revisão dos conteúdos ministrados nos cursos.
- Revisão do referencial teórico utilizado nos cursos por meio da reestruturação do material de apoio.
- Reorganização da base curricular dos cursos de formação redirecionando, acrescentando ou excluindo disciplinas.
- Maior integração entre a teoria e prática, a partir dos seminários realizados.
- Vivência de grupos de estudos para aprofundamento teórico das necessidades emergentes.
- Ampliação de propostas de cursos de formação continuada, organizando novos programas.
- Instituição da Aula Inaugural com objetivo de apresentar a proposta dos cursos, regras de convivência do Centro Pedagógico e para realização de dinâmicas de integração e apresentação servindo como subsídios para conhecer melhor as informações sobre a nova turma para o grupo de profissionais-formadores.

Conhecimento:

- Reorganização de conhecimentos profissionais docentes, ainda que provisórios, pertinentes à atuação do profissional-formador na área da formação continuada de educadores da Educação Infantil.
- Reestruturação teórica e metodológica de cada disciplina na busca de estratégias que aproximem mais teoria e prática.

Vivenciar uma situação de formação, como propôs essa pesquisa-ação, foi para muitos uma experiência única. A maioria dos profissionais-formadores nunca havia participado de qualquer tipo de formação voltada

para a educação de profissionais que atuam em cursos de formação continuada de educadores.

Os seminários realizados deixaram marcas profundas, principalmente sobre a necessidade de uma formação continuada para quem atua na formação de professores e sobre a forma como essa formação pode ser conduzida.

Nesse sentido, os professores, durante e após esse processo, experimentaram a possibilidade de sentirem-se coparticipantes de sua própria formação, formação essa que vai além da ação de participar de cursos e eventos, mas configura-se numa nova forma de construir o seu próprio conhecimento profissional.

Segundo Grillo (2008, p. 485), os professores

confrontam-se agora com questões novas e originais que lhes exigem outras respostas para melhor compreender suas práticas. Iniciam, então, um exercício de reflexão sobre a vida da sala de aula para melhor compreendê-la e vivê-la. Sensibilizam-se e mobilizam-se num processo de confrontação teórica com a problemática da realidade empírica a partir de um conjunto de esquemas e convicções implícitas, confirmando o que afirmam Sacristán e Pérez Gómez (1998), que é no contato com a situação prática que se adquirem e se constroem novas teorias, esquemas e conceitos e se realiza o próprio processo dialético da aprendizagem.

Assim, apesar do encerramento do tempo acadêmico dessa pesquisa-ação, reitero o que autores que tratam dessa modalidade de pesquisa afirmam, ou seja, quem se propõe a trabalhar com pesquisa-ação deve aprender a lidar com os diferentes tempos em que ela ocorre e a velocidade com que as mudanças acontecem, principalmente quando o grupo participante está realmente imbuído da vontade de refletir, estudar e transformar.

A formação docente, conforme afirma Monteiro (2008),

[...] não deve ser vista como aquela que leva professores ao único conhecimento verdadeiro, mas sim como ação de reconstrução coletiva de saber e re-invenção de vocabulários novos que melhor dê conta das necessidades de determinada comunidade, no caso da escola.

Assim, este estudo, ao mesmo tempo em que investigou a formação de profissionais-formadores, constituiu-se também num processo de formação dos mesmos.

Ao final desta investigação foi possível constatar que os professores percebem sua própria prática de maneira diferente reconhecendo-a como objeto de pesquisa e local de produção de conhecimento. Conhecimento, este, que constitui uma "*epistemologia da prática*" (GRILLO, 2006, p. 68).

Enfim, é importante destacar que, como afirmei no início de minhas considerações, essa pesquisa-ação não se encerra nesta dissertação. Uma atitude crítico-reflexiva não se adquire em alguns encontros, é necessário criar o hábito reflexivo através da continuidade, da realimentação desse processo. Trata-se de um movimento que plantou sementes cujos brotos começam a surgir, exigindo de todo o grupo, uma ação reflexiva e crítica sobre as propostas apresentadas às alunas-educadoras que nos procuram na busca de uma formação continuada de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Ser professor reflexivo**. In ALARCÃO, Isabel [et al] – Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

_____.(Org) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

ALVES, Nilda. **Decifrando pergaminhos – o cotidiano nas lógicas das redes cotidianas**.In:OLIVEIRA,Inês B. de;ALVES, Nilda. (org). Pesquisa no / do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes.Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BASSEDAS. Eulálea. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel . **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre:Artmed, 1999.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

BORGES, R.R. Mudança de paradigma em pesquisa sobre educação de professores. In:ENGERS, M.E.A. (Org.) **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para a reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

BOCCHESI, J. **Professor ou Multiplicador? Uma leitura do discurso institucional sobre o conhecimento desejável do professor de Português.** Porto Alegre: PUCRS, 2002. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.

_____. **O professor e a construção de competências.**In: ENRICONE, Délcia. (org) Ser professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 5ª ed.p. 25 - 39.

BARBOSA Maria Carmen Silveira Por Amor e por Força Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; HORN Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed,2007.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

Bronckart,J.-P. & Plazaola Giger, I. (1998). **La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice,** Pratiques, 97, 1-24.

CANDAU, Vera Maria. **Formação Continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis, RJ:Ed. Vozes, 1997.

CASTRO, M.L.S. Metodologia d pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba. In:ENGERS, M.E.A. (Org.) **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação: notas para a reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994

CHEVALLARD, Y. **LA transposicion didactica: del saber sabio al saber enseñado**. Trad. Claudia Gilman. Bos Aires:Aique Grupo Editor,1991.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DEMO. Pedro. **Educação e qualidade**. São Paulo: Ed. Papirus, 1994.

DeVries, B. Zan, D . A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Artmed,1998.

ENGERS, M.E. A, **A pesquisa no contexto da universidade um novo olhar para realidade da PUCRS**.Educação Brasileira. Brasília. V.22, n.44, p. 131-154, 2000.

_____.M.E. Ensinar / Aprender e Empreender: desafios e competências para o Ensino Superior. In: ENGERS. M.E, MOROSINI. M.C.(org.). **Pedagógica Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre:EDIPUCRS, vol.2, p.23-29, 2007.

FAUSTINI, Márcia. **Prática docente: que conhecimentos mobiliza?** Revista Educação.Porto Alegre:EDIPUCRS, n. 48, p. 169-181, out/2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro.**Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação**. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.CD-ROM

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra,1996.

GANDINI Lella; EDWARDS,Carolyn. Bambini. A abordagem italiana à educação infantil. Artmed, 2002.

GESSINGER, Rosana Maria. **Uma escola que se abre às diferenças: narrativas do cotidiano**. Tese de Doutorado (em educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

GÓMEZ, Perez A. I. **A cultura na sociedade neoliberal/A.I.Pérez Gómez**;trad.Ernani Rosa.Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GRILLO, M. BORCCHESI, J. **Transposição didática no cotidiano do professor**. Revista da Adpuc, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 59-67, 1999.

_____Conhecimento escolar e transposição didática: o posicionamento de professores. In:FERNANDES, C. GRILLO, M.(Org.) **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

_____.Projeto Político-Pedagógico e prática avaliativa. Uma relação necessária. In: ENRICONE, Delcia. GRILLO, Marlene. **Avaliação uma discussão em aberto**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

_____ O professor e a docência: o encontro como aluno.In: ENRICONE, Délcia. (org) **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 5ª ed.p. 73 – 89.

_____.;Percurso de construção da docência. In: ENRICONE, D.(org). **A docência na educação superior. Sete olhares**. Porto Alegre:Evangraf,2006

_____ **Didática e formação inicial do professor universitário**. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.CD-ROM

HALTÉ, J.F. **Savoir er écrire, savoir feire**. Pratiques, nº 61, Mentz, 1989.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Fernando Hernández. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998

_____. **A importância de saber como os docentes aprendem**. Pátio, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, ano I, nº 4, p. 8-13, fev./abr.1998. Disponível em < <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=249>> Acesso em: 18 de ago.2007.

ISAIA, Silvia M. de A. **Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior**. In: ENGERS, Maria Emilia A. MOROSINI. Marília Costa (Orgs.) Pedagogia Universitária e Aprendizagem. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2007.

LEITE, C. **Percursos e Tendências Recentes da Formação de Professores em Portugal**. Revista Educação, Porto Alegre, RS, ano XXVIII,n.3 (57), p.371387. Set/dez. 2005.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar em Química – processo de mediação didática da ciência. Rio de Janeiro: Química Nova, 20 (5), 1997.

MACEDO, Elisabeth. OLIVEIRA, I.B de. MANHÃES, L.C. ALVES, Nilda. (org). **Criar currículo no cotidiano**. Vol. 1. Série Cultura, memória e Currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MASSETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M; BEHRENS, M.A; MASSETTO, M. T. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas. Papirus. 2000.

MEC. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

MELO, Guiomar Namo de. **Transposição Didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor**. Nova Escola. São Paulo. n. 178, p. 18, dez. 2004.

MONTEIRO, Silas Borges. Pesquisa-ação e produção de conhecimento na formação docente. In: Pimenta, S.G e FRANCO, M.A.S. **Pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Loyola. 2008 p. 139-155.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NÓVOA, A . ANTONIO NÓVOA: **Em discurso direto** Entrevista. In: Número Zero. Jornal da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, ano I, edição n. 1, p. 8-9, abr. 2004.

PEDRINI, M. **Estágio docente: uma experiência compartilhada**. Porto Alegre:PUCRS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, PUCRS, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A . A função e formação do professor (a) no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMÉNO SCRISTÁN,J: PÉREZ GÓMEZ,A . I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ED. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

_____.A prática reflexiva do ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____, P. (Org). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. 3. ed. São Paulo:Cortez, 2002.

_____, Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____.; FRANCO, M.A.S. Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo. Editora Loyola, 2008.

_____,GHEDIN, E. Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

PORLÁN, R. **Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje basado en la investigación.** Sevilla:Diada,1998.

POZO, Juan Ignacio. Nuevas formas de pensar la enseñanza y la aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Editorial GRAO, 2006.

RAMALHO, B.L.;NUÑEZ. I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino - perspectivas e desafios.** Porto Alegre.Ed.Sulina, 2004.

RIOS. Terezinha A. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez Editora, 3ª ed. 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 4ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SHULMAN, Lee. **Those who understand: knowledge growth in teaching.** Educational Researches, vol. 2, p. 4-14, 1986.

SCHÖN, Donald A. LA formación de profisionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I.P.A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: São Paulo: Papyrus, 1991.

VIANNA, Patrícia Beatriz de M. **Formação de professores, mediação pedagógica em ambientes educacionais informatizados: o percurso de uma pesquisa-ação**. Porto Alegre: PUCRS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

QUALIFICAÇÃO. In: **DICIONÁRIO on line da língua portuguesa**. Lisboa: Priberam 2007. Informática, Disponível em:
<http://www.priberam.pt/dlpo/definir>> Acesso em 8 março.2007.

ANEXOS

ANEXO A – FOTOS DOS SEMINÁRIOS



I ETAPA – 1º SEMINÁRIO DE SENSIBILIZAÇÃO

FONTE: AUTORA



3º

SEMINÁRIO REFLEXIVO
CONCEPÇÕES SOBRE O DOCENTE E O DISCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

FONTE: AUTORA



REUNIÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS –FORMADORES POR ÁREA DE CONHECIEMNTO

FONTE: AUTORA



II ETAPA – 1º SEMINÁRIO ESPECIFICIDADES DO SABER DOCENTE

FONTE: AUTORA

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO.



Caro(a) Professor (a)

Atualmente, possuímos cerca de 210 alunos em formação no Centro de Qualificação Profissional Corujinha Saepca. Tal constatação revela a importância de nosso trabalho e principalmente a responsabilidade que temos nas mãos enquanto formadores de educadores.

Temos buscado de várias maneiras qualificarmos nossas ações junto a esses alunos e, na busca de uma ação concreta, preparamos esta formação interna aos profissionais envolvidos nos diferentes cursos oferecidos por este Centro Pedagógico.

Acreditamos que a busca pela qualificação de nossos cursos passa, necessariamente, pela própria qualificação dos profissionais envolvidos neste processo e que tal qualificação só pode acontecer a partir da reflexão de nossa própria prática docente.

A opção por Seminários Reflexivos e de Estudos vem ao encontro da proposta pedagógica deste Centro de Qualificação que sempre primou pela íntima relação entre o discurso e o cotidiano das educadoras, entre teoria-prática (ou seria prática-teoria? Ou talvez teoria-prática-teoria? Bom, isso descobriremos no decorrer de nossas reflexões).

De qualquer maneira, como nos afirma Perrenoud, "A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de **refletir sobre sua prática**. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais."

Dessa forma, refletir sobre nossa própria prática nos parece ser uma das melhores maneiras de repensarmos, reorganizarmos ou reiterarmos nossas práticas docentes.

Assim, saudamos sua presença em nosso I Curso de Formação Continuada para Docentes de Cursos de Qualificação Profissional com a expectativa de podermos trocar idéias e construirmos, juntos, novos conhecimentos.

Atenciosamente,

Luciana Brum Fraga
Coordenadora Geral

Izabel Abianna
Coordenadora Pedagógica

ANEXO C – TEXTO ESPECIFICIDADES DO SABER DOCENTE

A ESPECIFICIDADE DOS SABERES DOCENTES.

Prof^a Dr^a Marlene Grillo*

O impacto dos novos eventos da propalada sociedade do conhecimento desestabiliza os professores, experientes e iniciantes, e exige-lhes a aprender a ensinar de formas diferentes do que pretendiam e de como foram ensinados.

Tardif (2002) define o professor ideal como alguém que conhece sua matéria de ensino, entendida como a área do conhecimento em que atua, a disciplina que leciona e o programa conforme consta no currículo; que possui conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia, e desenvolve um saber prático oriundo de sua experiência cotidiana com os alunos. Dito de forma simplificada, o professor é aquele cuja docência se constrói equilibradamente sobre os saberes do conhecimento específico, da experiência e da pedagogia.

Entretanto, apesar de numerosos estudos e pesquisas sobre o assunto, é comum encontrarem-se professores no ensino superior que iniciam a atividade docente desconhecendo os saberes específicos da profissão, os quais são nominados de formas diferenciadas em função dos critérios de classificação adotados. No entanto, respeitadas as suas particularidades, todos mostram que o *saber docente* é um saber plural, constituído pela amálgama de um eixo científico, um eixo experiencial e um eixo pedagógico (BOCCHESI, 2002).

O *eixo científico* é responsável pelo domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento da especialidade profissional, de onde originam-se o saber disciplinar da área de atuação do professor e o saber curricular. O saber disciplinar é produzido pelos pesquisadores e cientistas e está a disposição da sociedade e da academia sob a forma de disciplinas, em faculdades e cursos distintos (TARDIF, 2002). As disciplinas, por sua vez, sofrem modificações, adaptações, recortes ao serem ensinadas, constituindo o saber curricular que fará parte de um programa de ensino sistematizado, em consonância com as especificidades de professores, cursos, alunos, etc. Trata-se do conhecimento adquirido no percurso acadêmico, ainda no período de formação universitária e profissional, e é considerada por muitos condição primeira para ensinar.

Entretanto, é necessária clareza sobre o que significa conhecer o conteúdo objeto de ensino. A posse do saber não garante competência para ensinar, que é mais do que conhecimento desse conteúdo. Implica conhecer a história da disciplina, fundamentos, relações e interfaces com outras áreas, o que auxilia na criação de exemplos, analogias, metáforas, didatizando-se o saber disciplinar e ajustando-o ao saber curricular, os conteúdos de ensino, que se apresentam formalizados nos programas escolares.

Esse eixo é responsável pelo domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento da especialidade profissional, o que exige estudos e conhecimento de bibliografia específica e atualizada.

O *eixo pedagógico* é o que caracteriza a profissão de professor por tratar de questões específicas que permeiam o ensinar e o aprender. Na maioria das vezes, não é do conhecimento de profissionais de outras áreas. Identifica-se com o saber das Ciências da Educação (GAUTHIER, 2000), com saber das disciplinas pedagógicas e com os saberes da formação profissional para o

magistério (TARDIF, 2002). Possibilita a compreensão de referenciais e paradigmas que fundamentam as práticas docentes e de questões pedagógicas mais amplas que se voltam para uma visão de homem, de mundo e de sociedade. Auxilia na compreensão de que o ensino está responsabilmente articulado à aprendizagem, embora sejam processos distintos, e de que as competências para ensinar são construídas, melhoradas e ampliadas num processo de formação continuada.

Inclui ainda conhecimento de noções específicas sobre sistema escolar e sua gestão, organização curricular, legislação e relação da ação docente com o projeto pedagógico e o marco referencial (BOCCHESE, 2002).

O *eixo empírico* refere-se ao saber da própria experiência do professor no exercício da ação docente como professor, reúne crenças, concepções prévias, conhecimentos implícitos resultantes da tradição pedagógica, da experiência docente no contato com colegas mais experientes ou ainda como aluno. O saber da experiência acumulada historicamente pelo coletivo de professores também exerce forte impacto neste eixo (PORLÁN e TOSCANO, 2001). É um saber que tem origem na experiência e é por ela validado.

A prática que efetivamente sustenta o eixo empírico não é qualquer prática. É a sustentada por um corpo de conhecimentos teóricos sempre em construção, que a alimentam, que a explicam e que estabelecem a relação dialética teoria /prática. A prática, ao ser iluminada pela teoria, torna a teoria mais clara, compreensível e revigorada.

A ação docente, portanto, se constrói equilibradamente sobre os saberes específicos, os saberes experiências e os saberes pedagógicos os quais, articulados aos desafios cotidianos da ação docente, fundamentam a identidade profissional e o ser professor (PIMENTA, 2002). Contrariamente a outras profissões que têm um corpo unificado de saberes universalmente aceitos e que constituem requisitos indispensáveis para o exercício da profissão, a docência, ao ser desenvolvida sem conhecimento desses três eixos, reforça a denuncia apontada por Gauthier (1998, p.20) de que ela é uma atividade exercida sem que se revelem os saberes que lhe são inerentes. Isso acarreta conseqüências negativas, pois, por tratar-se de um “ofício sem saberes”, segundo o mesmo autor, acredita-se que para ensinar é suficiente “saber o conteúdo, ter talento, bom-senso, intuição, experiência ou cultura”. Ainda que todas essas recomendações em conjunto qualifiquem o ensino, isoladamente encorajam o amadorismo ou a improvisação. A falta de conhecimento sobre a natureza e a constituição do saber docente e a não-exigência de formação específica para o exercício da docência contribuem para a insegurança do professor, levam a equívocos conceituais, comprometem a própria prática e fortalecem o caráter artesanal do ensino.

BOCCHESE, J. Professor ou Multiplicador? Uma leitura do discurso institucional sobre o conhecimento desejável do professor de Português. Porto Alegre: PUCRS, 2002. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002

GAUTHIER, Clemont. (org). Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUI,1998.

PIMENTA, S. G. (Org). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência. 3. ed.** São Paulo:Cortez, 2002.

PÓRLAN, Rafael;TOSCANO, José.**El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas.** In MOROSINI, Marília (org).Professo do ensino Superior – Identidade, cia e formação. Brasília: Plano Editora,2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

**ANEXO D – TEXTO: A IMPORTÂNCIA DE SABER COMO OS DOCENTES
APRENDEM**

A IMPORTÂNCIA DE SABER COMO OS DOCENTES APRENDEM

Fernando Hernández*

Ninguém duvida que a formação docente é um fator essencial na qualidade da educação. Os problemas surgem quando se avalia se houve transposição didática (ou não). Ou, em outras palavras, em que medida a formação docente produz, com segurança, uma mudança nas práticas de ensino. Isso ocorre, entre outros motivos, porque, como indica Hargreaves (1997), os benefícios da formação quase nunca são integrados na prática da sala de aula, já que os profissionais que freqüentam um curso voltam às escolas e encontram colegas pouco entusiasmados e pouco compreensivos, que não dividiram com eles a aprendizagem realizada durante a formação. Mas seria necessário que analisássemos outras questões para respondermos qual "o impacto" e "os benefícios" da formação docente.

Um aspecto que chama a atenção é que, apesar da importância que se confere à formação, que se supõe ser feita para favorecer a aprendizagem dos docentes, de forma a melhorar a qualidade do ensino e da educação dos alunos, o que ocorre, como manifestei em outro trabalho (Hernández, 1996-97), é que se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não), o que me leva a colocar o que entendo por aprendizagem: alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária.

A preocupação sobre a maneira como os docentes aprendem não é um tema secundário se observarmos o investimento público que representa a formação permanente e o número de professores que, mais ou menos preocupados com o aperfeiçoamento didático e a renovação, participam a cada ano de seminários e grupos de capacitação.

Algumas atitudes dos professores diante da formação

Após destacar a necessidade de analisar a maneira como os docentes aprendem, farei algumas observações sobre as atitudes que tenho observado durante a minha experiência como formador. Apresento estas constatações sem a intenção de generalizá-las, e sim como ponto de partida para vinculá-las às considerações sobre a aprendizagem docente, a qual abordarei na segunda parte deste artigo.

1. refúgio no impossível. Esta atitude ocorre quando dizemos que o que escutamos está certo, que é válido, mas utópico, pois exige tempo para elaborá-lo e refleti-lo, e os docentes não dispõem de tempo. Esta mesma linha de atitude argumenta que não é possível realizá-lo com tantos alunos ou nas circunstâncias em que se trabalha. Trata-se de uma argumentação que mostra também uma faceta contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se pedem exemplos sobre como agir (atitudes práticas),

estas práticas não são adotadas nem adaptadas, porque se considera, de antemão, que não irão se adequar à situação específica de cada um.

2. desconforto de aprender. O fato de reconhecer que não se sabe algo não desperta a um desejo de aprender, mas sim a um bloqueio diante do que é novo. Alega-se que aprender exige muito esforço, provoca desconforto e que somos tratados como se fôssemos uma criança, muitas vezes pelo simples fato de que o que está sendo colocado é a possibilidade de aprender.

3. A revisão da prática não resolve os problemas. Quando a própria prática é usada como base para a aprendizagem, manifesta-se que a reflexão e a revisão do próprio trabalho são uma perda de tempo. Insinua-se, então, que o conveniente é dizer o que é preciso fazer. Assim, tem-se novamente a desculpa para não aprender, pois passa-se à situação descrita no item a. Inclusive, com freqüência, há desconforto devido ao sentimento de que não se está fazendo as coisas corretamente ou que poderíamos fazê-lo de outra maneira.

4. Aprender ameaça a identidade. Neste momento da profissão, o docente está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina. Talvez por isso considere que algo que o leve a mudar seja um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos. Tal fato ocorre quando se exige uma proposta de formação para implantar uma inovação (por exemplo, os agrupamentos flexíveis), inspirada na idéia de que os alunos são capazes de transferir os conteúdos presentes nos exercícios por meio dos quais foram treinados. Quando se comprova que não é isso o que ocorre, manifesta-se o fato de que não se quer continuar com a colaboração para não perder todo o esforço realizado para preparar esses exercícios escolares.

5. A separação entre a fundamentação e a prática. A idéia de que o professor é principalmente um prático vai adquirindo força com o tempo. Por isso, relacionar o trabalho com uma atitude investigadora que revise as suposições, que questione como o aluno compreende aquilo que se pretende ensinar, em vez de ser considerado um elemento necessário, é visto como uma interferência estranha: tal aspecto deve ser pesquisado pela universidade, que então nos dirá o que devemos fazer. Volta-se, assim, à situação indicada no item a, com a qual negamos a nós mesmos a possibilidade de aprender.

Em outras palavras, no momento de planejar os programas de formação, seria necessário que os docentes encontrassem respostas para problemas selecionados ou sugeridos por eles mesmos, ou que usassem estratégias de formação que os vinculassem com as diferentes formas de aprendizagem dos docentes.

Talvez essa estratégia possa facilitar a sua aprendizagem, mas nunca irá garanti-la totalmente, pois, como diz Prawat (1989), para poder construir novos conhecimentos é necessário: (a) um conhecimento-base (que inclui tanto os saberes disciplinares como as experiências pessoais), (b) as estratégias para continuar aprendendo e (c) a disponibilidade para a aprendizagem. Relacionar essas três características com a pesquisa sobre a aprendizagem dos docentes pode ser uma via de estudo promissora, embora possa ser também a descoberta de evidências pouco satisfatórias e pouco esperançosas.

Os enfoques na formação e na aprendizagem dos docentes

A atitude de resistência dos professores em relação à aprendizagem não se deve somente à sua trajetória biográfica pessoal e profissional. A conceituação que receberam sobre a sua tarefa (como práticos no ensino de 1º grau, como especialistas de uma disciplina no 2º grau), a consideração social da sua profissão e a formação que receberam também são importantes fatores de primeira ordem para explicar as atitudes de reação mencionadas. Por isso, seria interessante revisar a maneira como a formação recebida afeta a aprendizagem.

Durante muitos anos – um exemplo marcante foi o plano de formação para o ensino de ciências nos Estados Unidos, no início dos anos 60 – o docente era considerado como um implementador das reformas e inovações projetadas pelos especialistas e estimuladas pelos políticos. Quando começou-se a avaliar a presença destas propostas na prática (o que havia sido aprendido), descobriu-se que os docentes não seguiam as pautas apresentadas na formação e nos materiais, mas que, na verdade, adaptavam-nas, reorientando e transformando as propostas recebidas, inclusive aquelas consideradas "à prova" de professores.

Surgiu, então, a necessidade de explicar o fracasso das políticas de formação e o pequeno retorno dos investimentos nesta área como favorecedores de inovação. A pergunta era por que os docentes não aprendiam o que se pretendia ensinar-lhes. Para isso, foram elaboradas duas linhas de pesquisa, as quais estabeleciam duas hipóteses para a aprendizagem docente:

1. A primeira considera que os professores possuem concepções sobre a sua tarefa (aprendidas na prática e nas suas experiências como aprendizes) que servem para guiar a sua ação e que não se modificam somente pela formação. Essa, para produzir aprendizagem entre os docentes, deveria partir de tal experiência. A perspectiva de pesquisa sobre o pensamento dos professores procura analisar tais concepções (sobre diferentes aspectos da ação dos docentes), para assim redefinir as propostas de formação e, acredita-se, para contribuir no sentido de as inovações serem melhor aceitas e utilizadas pelos docentes.

2. A segunda tem relação com a anterior, mas privilegia a importância de conhecer a prática docente, a tarefa do professor, para inferir o papel das concepções na prática e no seu processo de tomada de decisões. Uma ampla série de estudos etnográficos tem procurado adequar esse interesse para descobrir o que o docente faz em sua sala de aula e como é a vida nas escolas para estabelecer, então, alternativas de aperfeiçoamento.

Em ambos os casos se procurava não tratar o docente como alguém que aprende no vazio. Com essa visão, substituíam-se um modelo de aprendizagem baseado nos princípios instrucionais de base condutivista, devido a que as expectativas de mudança (de aprendizagem) geradas pela abordagem transmissiva não eram cumpridas na prática.

Assim, começa a ser colocada em prática uma nova tendência de formação, que mostra uma nova concepção do docente, considerando-o um profissional competente, reflexivo e aberto à colaboração com seus colegas. Essa conceituação pode ter três implicações para o planejamento da formação:

- considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
- conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e a sua análise, reflexão e crítica;
- considerar a formação a partir da comparação e do questionamento da própria prática e em relação a outros colegas. Isso exige, na formação, um componente de coordenação e colaboração.

Tal proposta, a sua colocação em prática e as observações sobre a mesma levaram a duas importantes conclusões, que têm repercussão na explicação da maneira como os docentes aprendem e o que influencia a sua aprendizagem:

- a importância de conhecer como pensam os docentes, que teorias pedagógicas e psicológicas orientam a sua prática; qual é o papel da biografia como aprendiz e como docente nestas concepções e como tudo isso influencia de maneira decisiva no como ocorre a aprendizagem, ou seja, como são compreendidas e interpretadas as novas abordagens e propostas;
- que nem sempre as concepções orientam a ação de uma maneira organizada e compreensiva – entre outros motivos, porque essas não são apresentadas de maneira compacta e coerente. E também porque reconhecer as próprias concepções não significa substituí-las por outras novas somente pelo fato de ter entrado em contato com elas.

No entanto, observou-se também que os docentes, quando aprendem, não tendem a fazê-lo em termos de teorias, mas sim vinculando a aprendizagem à sua prática em sala de aula, e que esse fato constitui um fator da sua identidade profissional em função da tradição que os "apresenta" principalmente como práticos.

Talvez seja esse o motivo pelo qual o professorado se pergunte, diante da formação que recebe: o que poderá usar, dentro daquilo que está sendo dito, no seu trabalho, e até que ponto isso será útil para solucionar seus problemas na prática. O corpo docente não pergunta se há contradições nas propostas que escuta para agir de forma conseqüente.

Surge, assim, um aspecto da aprendizagem docente que vale a pena analisar e que se refere aos prováveis impedimentos para a aprendizagem dos docentes ou o que pode levá-los a aprender de maneira incompleta e fragmentada.

Por um lado, os professores, assim como os alunos ou qualquer ser humano, tendem a adaptar a situação que recebem à situação na qual se encontram: se esta se encaixar e não criar conflito ou se incidir em um aspecto específico, mas não alterar totalmente a sua ação, será assumida; do contrário, será rejeitada ou adotada de forma fragmentária e freqüentemente inadequada.

Do exposto anteriormente, depreende-se que, além da importância de conhecer as resistências à formação dos docentes, quando esta entra em choque com a sua identidade de práticos ou os exclui do próprio processo de formação, é importante conhecer como ocorre a aprendizagem dos docentes.

As características que mencionaremos a seguir foram tomadas de inúmeras experiências de formação das quais participei e que tive a oportunidade de compartilhar com outros colegas. Devem ser consideradas principalmente como hipóteses de trabalho e analisadas na pesquisa sobre a aprendizagem docente.

- professorado situa-se diante da informação e das novas situações de maneira fragmentária, na qual as partes se confundem com o todo, o exercício com o problema, a lição com o conteúdo relevante. É difícil situar as novas situações em termos de sistema e de globalidade, e tende-se a reduzi-las a aspectos casuísticos. Como exemplo disso cito o que ocorreu durante a visita de um grupo de docentes à experiência de educação infantil de Regio Emilia (Itália). Depois de dividir com os educadores italianos o contexto político e pedagógico do seu trabalho e as referências psicológicas que o sustentavam, ao retornar às nossas escolas, o reflexo da visita foi a colocação de papéis transparentes nos vidros das janelas das salas de aula. Toda uma complexa problemática educacional foi reduzida a um fragmento e a um fato totalmente irrelevante.
- Os docentes têm uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento (o que devo fazer, a atividade que devo programar). Nesse sentido, os professores constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória profissional que são subvalorizados pelos formadores e pelos meios de comunicação, mas que, no entanto, constituem os fundamentos de sua prática e competência profissional. Entretanto, a prática sem contexto, sem explicação e sem referências que a sustentem não tem mais sentido do que a simples atividade, pois deixa de lado as dimensões educacionais e sociais da ação docente.
- Os professores possuem uma perspectiva funcional (o que se aprende deve servir para algo) na formação profissional. Isso faz com que a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação, embora possam estar mais ou menos legitimados academicamente, ao não serem produzidos nem legitimados pela prática docente, passam a ter pouca relevância na sua aprendizagem. No entanto, os docentes não podem garantir a funcionalidade daquilo que ensinam, não podem responder sobre a utilidade que terá para os alunos, devido às mutações das condições de vida na sociedade contemporânea.
- professorado possui uma visão dicotômica da teoria e da prática e entre o que faz o ensino e o que o fundamenta. Resolver essa separação implicaria considerar que a prática sempre deriva das teorias – o que é uma contradição em relação às colocações anteriores –, mas também significaria tirar legitimidade de uma separação que envolve uma hierarquia entre aqueles que conhecem e aqueles que aplicam. Significaria desfazer todo um sistema reprodutivo do saber.
- Os docentes possuem uma visão generalizadora das práticas e, por isso, quando aprendem um esquema de ação, procuram aplicá-lo, inclusive em circunstâncias que exigem outro tipo de

estratégia. Por exemplo, um grupo de professores em um curso de formação havia colocado em prática a maneira de interpretar o conteúdo de uma conversa de sala de aula a partir de focos de interesse. Quando foi sugerida uma nova atividade na qual precisavam estabelecer categorias e ordens em uma série de respostas, tiveram dificuldades para fazê-lo, pois tentavam resolvê-la usando a estratégia anterior.

- Finalmente, e como algo independente destas considerações sobre os problemas de aprendizagem dos docentes, seria necessário colocar que eles tendem a basear as suas ações na própria experiência e em argumentações do senso comum, o que dificulta a sua interpretação do que ocorre em sala de aula e do contexto social da aprendizagem dos alunos. Quando se pede aos docentes que expliquem como acreditam que os seus alunos aprendem ou por que tomaram uma decisão entre outras possíveis, eles, ou ficam bloqueados, ou usam argumentos baseados no contraste com situações semelhantes. Muito raramente tentam encontrar interpretações alternativas ou com base em uma intuição psicopedagógica.

Como abordar a problemática da pesquisa sobre a aprendizagem dos professores Fernández Cruz (1995, p. 177) fala sobre a necessidade de se abordar a aprendizagem dos docentes a partir da compreensão de como chegaram a pensar, agir e aprender da maneira como o fazem. Isso pode ser alcançado por uma abordagem autobiográfica, da história da vida e da prática dos professores, por meio da qual poderia ser revelada a complexa interação entre biografia, crenças, prática e aprendizagem. Com isso seria possível começar a compreender como os docentes aprendem, além de confirmar, como mostra a pesquisa de Salgueiro (1995) sobre o conhecimento docente de uma professora, que eles aprendem principalmente com a prática e com a interação com outros colegas.

Além dessa perspectiva, pode-se analisar como (em que contextos, seguindo quais modelos de formação) os docentes consideram que aprendem melhor. O que permitiria avaliar o que se considera uma "boa formação", além de aspectos relacionados à apropriação, relação e transferência entre o seu conhecimento prático e as situações apresentadas ou refletidas em contextos de formação. Do mesmo modo, e seguindo a estratégia explorada por Schön, pode-se coletar experiências de atividade docente por meio de registros de observação de campo e com vídeo, tentando reconstruir com eles e elas as estratégias utilizadas em suas decisões e na prática, a fim de construir seu conhecimento profissional. Este material seria considerado como processo de formação.

Entretanto, também é importante abordar a forma como aprendem os formadores, já que quase nunca se considera que eles e elas também são (somos) pessoas que ensinam, e também temos dificuldades para aprender - entre outros motivos, porque se considera que já sabem quase tudo e que dificilmente podem aprender com os outros, e muito menos com as situações de formação e com as experiências dos docentes que trabalham em outras instituições do sistema educacional.

Deixei para o final a terceira das condições destacadas por Prawat para facilitar a construção dos conhecimentos. Refiro-me à disposição para aprender. Quando escutamos os professores dizendo "Isso eu não posso fazer", "O que você diz exige muito esforço", "Não sei se vale a pena mudar após

tantos anos", parece-nos que o desejo de aprender vai adormecendo pouco a pouco, até chegar a uma letargia irreversível. Então, pensamos que é uma grande responsabilidade que nós que nos dedicamos a ensinar a outros renunciemos e deixemos de aprender, e que esqueçamos que preparar para o futuro significa preparar para continuar aprendendo por toda a vida.

Referências Bibliográficas

FERNANDEZ CRUZ, M. Ciclos de vida profesional de los profesores. Revista de Educación. nº 303, pp. 153-203, 1995.

HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata, 1996.

HERNÁNDEZ, F. ¿Cómo aprenden los docentes? Kikirikí. Cooperación Educativa, nº 42-43, pp. 120-127, 1996-97.

PRAWAT, R. S. Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students: a research synthesis. Review of Educational Research, v. 59, nº 1, 1-41pp., 1989.

SALGUEIRO, A. M. La construcción del saber profesional de una maestra. Barcelan: Universidad de Barcelona, 1994. (Tese de doutorado não-publicada.)

*Fernando Hernández é professor titular da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona

Fonte:

HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul., fev/abr 1998.

ANEXO E – TEXTO: TRATAMENTO PEDAGÓGICO DOS CONTEÚDOS

TRATAMENTO PEDAGÓGICO DOS CONTEÚDOS

Profª Drª. Marlene Grillo

As mudanças no cenário da educação acarretam mudanças substanciais na própria formação de professores. A velha idéia de transmissão de conhecimentos dá lugar à necessidade de interatividade e interligação do conhecimento e a vida prática.

O saber profissional docente constitui-se e (re) constitui-se sistematicamente a partir das situações práticas que o cotidiano impõe ao professor. Ele é composto pela experiência, pelos saberes pedagógicos e pelo conhecimento científico (PIMENTA, 2002).

A experiência caracteriza-se pelos conceitos sobre o ser professor, construídos a partir de nossas vivências. Cabe ressaltar que a prática que sustenta este eixo não se trata de uma prática qualquer, mas uma prática refletida à luz das teorias estudadas, portanto sustentada num conjunto de conhecimentos teóricos sempre em construção (GRILLO, 2005).

Os saberes pedagógicos correspondem ao saber ensinar, que muitas vezes apresenta-se dissociado dos demais saberes, resultando na afirmação de que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar.

O conhecimento científico ou disciplinar corresponde aos conceitos específicos que acabam gerando questionamentos sobre o seu significado na vida dos alunos. Segundo Pimenta (2005, in: MORIN 1993), cabe ressaltar que conhecimento não é informação, que este é o primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio que é trabalhar com as informações para depois, num terceiro estágio, vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, realizando a mediação entre a sociedade da informação e o aluno.

Ainda se tratando de conhecimento podemos nos aproximar sobre o que pensa Porlán (1998) a cerca do conhecimento profissional afirmando que este não se restringe ao conhecimento acadêmico, é diferenciado de toda disciplina concreta e não obedece a uma lógica curricular. Vale-se de todos os conhecimentos (experimental puro e filosófico ou metadisciplinar) e deles necessita, articulando-os de maneira original.

Reconhece-se como tarefa da educação a conversão do saber objetivo em conhecimento escolar de modo a torná-lo apropriado pelos educandos (SAVIANI, 1994). Essa afirmação vem corroborar a idéia de tratamento pedagógico dos conteúdos, ou seja, pensar em como “didatizar” o conteúdo que possa ser compreendido e dialogado com os alunos e que produza, assim, um novo saber ‘fabricado artesanalmente’ (PERRENOUD, 1993).

Ninguém duvida que a formação docente é um fator essencial na qualidade da educação. Os problemas surgem quando se avalia se houve transposição didática (ou não). Ou, em outras palavras, em

que medida a formação docente produz, com segurança, uma mudança nas práticas de ensino. (HERNÁNDEZ, 1998).

A preocupação em delinear um saber escolar surge pela primeira vez com Verret (1975), ao explicar o conceito de transposição didática como a “*distância que se instaura entre os saberes científicos de um lado, e os saberes selecionados para o ensino e os efetivamente ensinados de outro*” (BRONCKART e GIGER, 1998, p.35).

Chevallard (1998), a partir dos estudos de Verret, elabora a primeira síntese teórica sobre o tema e apresenta o conceito de Transposição Didática como “a passagem de um conteúdo de saber preciso a uma versão didática deste objeto de saber, ou ainda, transformação de um objeto de saber a ensinar em objeto de ensino”. (p.39).

Esse “tratamento” dado ao conteúdo deve considerar a natureza dos conhecimentos envolvidos, caso contrário, pode “acarretar alguns riscos, falsificando, simplificando ou mesmo banalizando o objeto de ensino (GRILLO, 2001). Para isso Chevallard recomenda o exercício da “vigilância epistemológica”, ou seja, um questionamento sistemático que o professor propõe a si mesmo para evitar as “receitas prontas”. Nesse movimento, o professor mobiliza conhecimentos, esquemas de ação, teorias e busca estratégias no sentido de possibilitar que o aluno construa seu conhecimento.

Nesta perspectiva, as críticas sobre a transposição didática podem estar ocorrendo por uma a distorção de interpretação de seu conceito levando a um questionamento sobre seu benefício ou não, mas segundo Grillo e Bocchese, o certo é que a transposição didática tem seus méritos reconhecidos: torna ensináveis os saberes construídos coletivamente e acumulados pela cultura e possibilita ao aluno sua apropriação.

Frente a novos estudos, os autores sugerem um repensar do conceito de transposição didática apresentando outros como elaboração didática (HALTÉ, 1989), mediação didática (LOPES, 1997) ou mediação pedagógica (MASSETTO, 2000), considerando associação feita daquele conceito à idéia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações, uma vez que o conhecimento passa efetivamente por transformações,

Na definição de Massetto (2000, p.145), mediação pedagógica significa a atitude, o comportamento do professor, que se coloca como um facilitador, incentivador, ou modificador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma “ponte rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Para Mello (2004), para realizar uma Transposição Didática é necessário:

- Saber como é a aprendizagem em determinada área e articula-la com os princípios gerais da aprendizagem.

- Selecionar e organizar o conteúdo;
- Distribuir o conteúdo no tempo, estabelecendo seqüência, ordenamento, séries lineares ou não de conceitos e relações, de acordo com as características dos alunos;
- Selecionar materiais ou mídias pelos quais os conteúdos serão apresentados – textos, vídeos, pesquisas na web, etc.
- Selecionar e aplicar técnicas e estratégias de ensino.

Segundo o autor, a escolha das técnicas e estratégias são apenas um aspecto do processo que envolve reflexão e que se aprende no decorrer da experiência docente.

Referências Bibliográficas:

BOCCHESI, J.; GRILLO, M. **Transposição Didática no cotidiano do professor**. Revista da ADPUC, Porto Alegre, nº 1, out/1999.

GRILLO, M. **O professor e a docência: o encontro como aluno**. In: ENRICHIONE, Délcia. (org) Ser professor. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 5ª ed. p. 73 – 89.

HALTÉ, J.F. **Savoir er écrire, savoir feire**. Pratiques, nº 61, Mentz, 1989.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar em Química – processo de mediação didática da ciência**. Rio de Janeiro: Química Nova, 20 (5), 1997.

MASSETTO, M. T. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia**. IN: MORAN, J. M.; BEHRENS, M.A.; MASSETTO, M. T. Novas Tecnologias e mediação pedagógica. Campinas. Papirus. 2000.

MELLO, Guiomar N., **Transposição didática: a mais nobre (e complexa) tarefa do professor**. Revista Nova Escola, Ed. 178, dez/2004

PIMENTA, S. G. (Org). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

PORLÁN, R. **Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje baseado en la investigación**. Sevilla: Diada, 1998.

ANEXO F– BASE CURRICULAR REFORMULADA

BASE CURRICULAR REFORMULADA	
Disciplina	Carga Horária
Aula inaugural	4h
Perfil do Educador	4h
Prática Pedagógica I	4h
Prática Pedagógica II	4h
Prática Pedagógica III	4h
Psicologia do Desenvolvimento I (0 à 3 anos)	4h
Psicologia do Desenvolvimento II (3 à 6 anos)	4h
Saúde	4h
Nutrição	4h
Primeiros Socorros	4h
Prevenção de Incêndios	4h
Estimulação Precoce I	4h
Estimulação II	4h
Legislação	4h
Literatura I	4h
Literatura II	4h
Projeto de trabalho	4h
Psicomotricidade	4h
Educação Ambiental	4h
Artes I	4h
Técnicas em artes	4h

Teatro	4h
Música	4h
Inclusão na educação Infantil	4h
Abordagens Psicológicas na Educação	4h
Seminário de encerramento	4h
Classe de aplicação Orientação ao projeto por agendamento	-----

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)