



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA, SABERES E DESAFIOS

MARIA NILZA LOUREIRO

ORIENTADORA: PROF.^a DRA. MERCEDES VILLA CUPOLILLO

BRASÍLIA/2011

MARIA NILZA LOUREIRO

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
IMPORTÂNCIA, SABERES E DESAFIOS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,
do Depto. De Psicologia Escolar e do Desenvolvimento
Humano – PED/IP - UAB/UnB

Orientador (a): Prof.^a Dra. Mercedes Villa Cupolillo

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA NILZA LOUREIRO

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA, SABERES E DESAFIOS.

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em ___/___/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

PROF.^a DRA. MERCEDES VILLA CUPOLILLO (Orientadora)

PROF.^a DRA. ALIA MARIA BARRIOS GONZALES NUNES (Avaliadora)

BRASÍLIA/2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, pela Sua existência em minha vida e pela força mantida para chegar até aqui. Com todos os percalços que passei, ele sempre esteve ao meu lado. À aluna Michele Fraga do pólo B de Vitória pelo apoio incondicional, à tutora presencial Edna Bonomo pelo incentivo e carinho e à tutora à distância Alia Maria Barrios Gonzáles Nunes pela compreensão e apoio nos momentos difíceis. Obrigada por acreditarem que eu venceria todas as barreiras surgidas, com o apoio de vocês.

RESUMO

O trabalho em questão tem o intuito de apresentar a percepção dos sujeitos pesquisados acerca da importância da formação continuada no seu ambiente de trabalho, ou seja, na educação infantil. Procuramos entender, junto aos pesquisados, como se constituem estes espaços formativos no interior da unidade escolar e o processo de descentralização que possibilita a cada unidade escolar proporcionar formação aos seus educadores, na busca de um trabalho dinâmico e contextual. Os sujeitos pesquisados tiveram a oportunidade de sistematizar seu ponto de vista sobre diferentes tópicos: importância da formação continuada, sua constituição, objetivos, temas, recursos, metodologia, estratégias, entre outros. Desejamos apontar reflexões teóricas sobre a importância e a riqueza desse espaço formativo na vida profissional do educador, sem esquecer que fora dele também existe formação. Ressaltamos a oportunidade que a mesma traz de focar temas relativos às necessidades cotidianas do professor, bem como outros temas de construção coletiva nos diferentes saberes pedagógicos. Porém, para que isto ocorra, tornam-se necessárias melhores condições na efetivação deste processo, autonomia do professor e consideração quanto ao processo de construção do seu saber e aprendizagem ao longo de sua vida.

Palavras Chaves: Formação de professores, Educação Infantil, Saberes, Desafios.

SUMÁRIO

RESUMO	v
APRESENTAÇÃO	9
I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
1.1 – Saberes e profissionalização dos professores	11
1.2 – Formação Continuada junto aos profissionais da educação infantil no Município de Vitória e documentos norteadores	20
II – OBJETIVOS	26
2.1 – Objetivo Geral	26
2.2 – Objetivos Específicos	26
III- METODOLOGIA	27
3.1 – Metodologia Qualitativa	27
3.2 – Instrumentos de pesquisa	29
3.3 – Local	30
3.4 – Participantes	31
3.5 – Materiais	31
3.6 – Procedimentos de Construção de Dados	32
3.7 – Procedimentos de Análise	35
IV- RESULTADOS	36
4.1 – Importância da formação continuada em serviço.	36
4.2 – Como se constitui a formação continuada nesse espaço?	37
4.3 – O que é descentralização na formação continuada?	38
4.4 – Participação/Organização/Objetivo/Temas/Recursos/Métodos/Estratégias na formação continuada	39
4.5 – Como ocorre a escolha dos temas para a formação continuada	41

4.6 – As discussões sobre os temas escolhidos prevalecem?	42
4.7 – Nos últimos 2 anos foram organizadas formações voltadas para a inclusão?	43
4.8 – Como deveriam ser organizadas as formações continuadas no ambiente de trabalho?	44
V – DISCUSSÃO	46
VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICES	55
A – Roteiro para Observações de Aulas (Modelo)	55
B – Roteiro de Entrevista (Modelo)	55
ANEXOS	59
A – Termo de Autorização da Escola (Modelo)	59
B – Termo de Consentimento do Professor (Modelo)	61

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os saberes dos professores.	14
Quadro 2 – Cronograma organizacional para a realização da pesquisa.	28
Quadro 3 – Cronograma das reuniões efetuadas para a realização da pesquisa.	33

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Importância da formação continuada em serviço.	36
Gráfico 2: Como se constitui a formação continuada nesse espaço?	37
Gráfico 3: O que é descentralização na formação continuada?	38
Gráfico 4: Participação/Organização/Objetivo/Temas/Recursos/Métodos/Estratégias na formação continuada.	39
Gráfico 5: Como ocorre a escolha dos temas para a formação continuada.	41
Gráfico 6: As discussões sobre os temas escolhidos prevalecem?	42
Gráfico 7: Nos últimos 2 anos foram organizadas formações voltadas para a inclusão?	43
Gráfico 8: Como deveriam ser organizadas as formações continuadas no ambiente de trabalho?	44

APRESENTAÇÃO

A escolha pelo curso de educação (Pedagogia) nasceu na crença que tenho no ser humano de uma forma geral, pois quando tinha apenas 7 anos só existiam jardins de infância particulares e já sentia um grande desejo de estudar, mas por falta de condição econômica não pude frequentar os mesmos. Logo, desde cedo já sonhava em ser professora e ajudar muitas crianças. Prestei vestibular na Universidade Federal da minha cidade e fui aprovada. Muitas coisas aconteceram, principalmente depois da graduação, quando iniciada a prática educativa diária. Diferentes experiências me levaram ao cargo de diretor escolar por sete anos, em 2 mandatos eleitorais. A cidade de Vitória implementou a prática de eleição direta para diretor escolar pela 1ª vez e, portanto, tive que passar por todo o processo dito democrático da Rede Municipal de Ensino.

O processo de formação continuada me inquieta e me leva a cada dia a pensar: como anda o nosso crescimento profissional, nossa busca pelo saber? Então nasce a indagação aos colegas educadores: como eles estão percebendo as formações continuadas? Como estão buscando aprimorar suas práticas? Elas têm sido suficiente? Que importância temos dado às formações continuadas em nossos contextos escolares? Entre outros.

Estas e outras razões do cotidiano me levaram ao interesse pelo tema, a importância da construção dos saberes diários do professor via formação continuada, pois acredito que esta seja uma das formas de oportunizarmos ao professor a construção e busca dos seus saberes.

Enfim, estas e outras indagações perpassam e incomodam minha prática profissional diariamente. Ressalto que o sentido não é apenas de dizer que os educadores não desejam se aprofundar no seu trabalho educativo, existem também muitas implicações técnicas, burocráticas e administrativas, que por vezes desestimulam o educador a fomentar seus saberes e práticas diárias.

Para tanto, temos como objetivo analisar a importância e os desafios da formação continuada juntamente com os profissionais da educação infantil que se encontram em trabalho efetivo, por meio de uma abordagem qualitativa, exploratória

e de interlocução, trazendo para este trabalho a opinião dos sujeitos da pesquisa, mediando entre o que sabemos, vivenciamos e praticamos.

Ressaltamos que está sobre nós, educadores infantis, a maior responsabilidade no desenvolvimento integral desses alunos, porém necessitamos de muito apoio estrutural e cognitivo para levarmos este trabalho adiante, e a formação continuada na instituição infantil torna-se uma grande aliada. Sendo assim, precisamos partilhar nossos pensamentos e vivências, pois através dos mesmos alcançaremos algumas estratégias para superar as dificuldades e conflitos sobre os diferentes saberes vividos nesta modalidade de ensino que existem atualmente.

Reiteramos que a presente pesquisa tem o intuito de analisar, além da importância da formação, a necessidade de investimento na mesma, centralizada e descentralizada, nas instituições de educação infantil, pois acreditamos que os diferentes saberes e a partilha de experiências nos levarão a um atendimento de qualidade aos alunos que estão inseridos em nosso cotidiano.

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- Saberes e profissionalização dos professores

Ao iniciar este trabalho sobre formação continuada na educação infantil, questionei-me acerca dos diferentes saberes do profissional da educação e como ele os adquire e os utiliza ao longo de sua vida. Portanto, antes de falarmos diretamente sobre a formação continuada na educação infantil, faremos algumas reflexões acerca destes saberes que ocorrem em diversas circunstâncias.

Nesse sentido, o conhecimento tem uma confluência entre as várias fontes de saberes que decorrem das histórias de vida dos sujeitos, da sociedade, das instituições pelas quais passaram, dos diferentes atores educativos que fizeram parte de sua vida profissional e dos lugares de formação que lhes foram oportunizados (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Os autores acima nos levam a refletir sobre como a formação continuada não deixa de ser um trabalho em si mesmo, mas também uma busca, que obviamente resultará numa transformação em sua práxis educativa, pois todo trabalho não transforma apenas objetos e situações em outra coisa qualquer, mas transforma a si mesmo em e pelo trabalho.

Percebemos então que a formação continuada está totalmente implicada como um trabalho de qualquer outra natureza, tornando-a um reflexo do saber e do trabalho, porque exige do profissional da educação busca e esforço contínuo para apropriação dos diversos saberes.

Tardif e Raymond (2000) citam Karl Marx para falar da práxis social, nos reafirmando que a mesma é de certa forma um trabalho, cuja realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Logo, fizemos a convergência que é bastante pertinente, ou seja, quando penso na formação continuada dos educadores infantis, penso conseqüentemente na transformação da sua práxis em sala de aula, por meio deste trabalho que é a formação. Portanto, se toda práxis social (ex: ação educativa) transforma o trabalhador, não será diferente com a classe dos educadores.

Segundo os autores supracitados, no magistério, em relação a outros ofícios, a aprendizagem concreta não vem mais ocorrendo como em uma relação aprendiz e trabalhador experiente, mas tem se desencadeado dentro de um processo de formação, onde o aprendiz aprende num período de assimilação de rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores da instituição onde está inserido.

Com o tempo o professor torna-se, ao seu olhar e ao olhar do outro, um trabalhador da educação com sua cultura, seu èthos, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc. Portanto, se ele esteve imbuído e comprometido com o conhecimento, tudo que ele adquiriu será de grande significado, porque trabalhar ensinando não é somente fazer algo, mas fazer alguma coisa de si mesmo e consigo mesmo.

Nos últimos vinte anos, parte da literatura norte-americana sobre formação de professores e sobre formação docente trata dos saberes que servem de base para o ensino, denominados pelos pesquisadores de “knowledge base”, sendo entendida de duas formas. No sentido restrito, designa os saberes mobilizados pelos professores durante a ação em sala de aula e que deveriam ser incorporados aos programas de formação de professores. No sentido amplo, designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar; eles provêm de fontes diversas: formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento de disciplinas, experiências, cultura pessoal e profissional, troca com seus pares, etc (TARDIF; RAYMOND, 2000).

O que está posto acima nos leva a perceber a formação continuada como um grande espaço para a efetivação desses saberes. Esta questão reforça nosso desejo de sistematizar o tema proposto acerca da importância da mesma no exercício da profissão de educador. Abordar o tema formação continuada na educação infantil não é uma tarefa simples no século XXI, embora já existam muitas reflexões sobre o assunto em andamento.

Refletindo sobre a formação continuada, saberes e conhecimento, cabe citar uma das grandes obras desse que é um dos maiores expoentes da cultura francesa no século XX: Edgar Morin, que, para estudar os problemas do humano e do mundo contemporâneo, abarca as distintas áreas do conhecimento – ciências biológicas, físicas, humanas entre outras.

Em sua obra “Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro” (Morin, 2001), cita que o professor precisa de formação para ser capaz de trabalhar e organizar as informações que compartilha com seus alunos, mas na verdade o que ocorre nas escolas é uma preocupação por parte dos professores em vencer o conteúdo e, após avaliá-lo, sente-se realizado por ter vencido uma etapa, porém sem qualidade no ensino. Faz-se necessário ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes realizadas ao todo e o todo voltado às partes.

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que um dos maiores desafios do professor na sua atuação docente está em ser mediador do processo de construção do conhecimento junto ao aluno. Sendo assim, ele precisa possibilitar o acesso às ferramentas necessárias para que o aluno possa elaborar uma nova forma de compreensão de sua prática social e de seus vínculos com a prática social global.

Tardif e Raymond (2000) em sua pesquisa descrevem que o que os professores atribuem à noção de saber nada mais do que conhecimento, competências, habilidades ou aptidões, e às atitudes docentes, que é chamada de saber, saber-fazer e de saber-ser. Ressaltam habilidades e atitudes do tipo gostar de trabalhar com crianças, adolescentes e jovens, ser capaz de seduzir uma turma de alunos, ser criativo, nunca deixar de ser autêntico, entre outros. Detalhe importante é que destacam sua experiência na profissão como primeira fonte de competência, de seu saber ensinar.

Nesse sentido, podemos perceber que os diversos saberes profissionais dos professores perpassam realmente por várias instâncias, são bastante diversificados, plurais e heterogêneos.

O conhecimento adquirido tem uma confluência entre as várias fontes de saberes que decorrem das histórias de vida dos sujeitos, da sociedade, das instituições pelas quais passaram, dos diversos atores aos quais tiveram contato, dos lugares de formação, etc.

Tardif e Raymond (2000), em seus estudos e pesquisas, nos apontaram as relações entre saberes profissionais dos professores, o tempo e o trabalho do aprendizado que ocorre nos momentos de formação continuada, trabalho este que atravessa tanto a história de vida quanto a carreira do professor.

Os autores acima nos apresentam um quadro com um modelo tipológico onde identificam e classificam os saberes dos professores e não propõem critérios fechados, mas ao contrário, tentam nos mostrar o pluralismo do saber profissional. Eles consideram a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem os diversos saberes que utilizam efetivamente em sua prática cotidiana.

Quadro 1 – Os saberes dos professores.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas e etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF; RAYMOND, 2000, p.215.

Abrimos um parêntese neste instante para trazer à tona o que Tardif e Raymond (2000) nos apontam sobre as dimensões temporais que jamais podemos negligenciar, ou seja, como isto ocorre na história de vida do professor, bem como sua construção ao longo de toda carreira. Portanto, faz-se necessário esclarecer as dimensões temporais para entendermos toda a genealogia (quadro acima) dos saberes docentes.

Sabemos que em nosso país, assim como em outros possivelmente, a formação inicial dos professores não consegue sequer tirá-los do lugar em que estão. Apenas quando começam a trabalhar como professores de fato é que vão mudar suas crenças e valores, mediante as novas situações que encaram no cotidiano escolar, principalmente em contextos de urgência e de adaptação do novo espaço de trabalho. A partir deste ponto estes saberes se tornam temporais, tendo em vista que são utilizados e adquiridos no âmbito de uma carreira, ao longo de um processo temporal de vida profissional, com todas as dimensões já citadas anteriormente (vide quadro).

Nesse cenário, ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor já interiorizou inúmeros conhecimentos, competências, crenças, valores, etc, onde estruturam sua personalidade e suas relações, tornando assim, do ponto de vista sociológico, os saberes experienciais do professor, grande parte da aprendizagem herdada advindo da sua história escolar e a outra parte de dentro de seu trabalho, da sua carreira e de suas experiências com o outro (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Alguns autores, segundo Tardif e Raymond (2000), abordam que, entre vários fenômenos, os de escolha pela docência advêm, por exemplo, de influência familiar, escolar e social, isto é, traz relações determinantes aos indivíduos para modelar a identidade pessoal de cada um, que se torna professor de profissão, de carreira; levando-nos à certeza de que este não é um campo neutro.

Segundo os autores, a conexão com a história de vida e a socialização (pré e profissional) do professor revela, entre outros, o caráter subjetivo, mas permite ao mesmo tempo perceber melhor a dimensão histórica construída dos saberes e aprendizagem do professor, na medida em que eles são incorporados às suas atitudes e comportamento, bem como fundamentam sua prática.

Nessa reflexão, não podemos deixar de citar ainda aqueles professores que viveram e vivem em situações precárias, devido às suas trajetórias profissionais complexas, com repercussões na própria aprendizagem do magistério e na construção dos seus saberes profissionais, considerando assim um grupo na qual a formação continuada no espaço educativo se torna elementar e primordial.

Em sua obra acima citada, Morin (2001) faz referência à condição humana, que denomina de “o terceiro buraco negro e saberes indispensáveis à educação no século XXI”, nos reportando novamente à questão do conhecimento, afirmando que o conhecimento da condição humana jamais deve se resumir às ciências. Por exemplo, a literatura e a poesia desempenham um importante papel nesse conhecimento, pois falam das subjetividades humanas, nossas vidas, nossas paixões, emoções, sofrimentos, alegrias, da relação com o outro e como tudo isto é importante para o nosso próprio conhecimento. Para o autor, na verdade as escolas trabalham essa subjetividade nas obras, mas não preconizam uma reflexão sobre a condição humana.

Em uma linha de pensamento aproximada à de Morin (2001), Kramer (1994) nos aponta que, para uma prática efetiva e uma constante reflexão crítica acerca do nosso trabalho educativo, precisamos pautar nosso currículo em três pólos de sustentação, sendo eles:

- a) Conhecimentos científicos, tanto básicos (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais) quanto aqueles necessários para o trabalho com a criança pequena (saúde, história, antropologia, estudos da linguagem, entre outros);
- b) Processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos do próprio profissional;
- c) Valores e saberes culturais dos profissionais, produzidos a partir de sua classe social, história de vida, etnia, religião, sexo e do trabalho concreto que realiza.

Ao nos depararmos com estes pólos de sustentação, conseguimos visualizar o espaço de formação continuada como um ponto de articulação das heterogeneidades cotidianas, incluindo a vida social e política de cada indivíduo na construção de seu próprio saber, levando-o a ampliar sua visão de mundo, refletir e alcançar melhorias na sua prática diária.

Vários são os motivos que nos levaram a esta pesquisa sobre formação continuada, pois percebemos que quando o professor chega à escola é impactado com a cultura local já estabelecida e, portanto, até a sua adaptação perpassa por vários conflitos de saberes e aprendizagens, ou seja, entre o conhecimento que tem e o que está posto, entre o que sabe e o que os seus pares já aprenderam. E agora?

Não obstante, chamou-nos a atenção o período de transição dos saberes, apresentado por Tardif e Raymond (2000) no início da carreira e entre os três a cinco anos de prática profissional, ligando este processo ao que os autores denominam de choque com a realidade, choque de transição ou ainda choque cultural, e remetendo-se à dura realidade do confronto inicial com a dura e complexa realidade profissional.

Como pedagoga há vinte anos dessa modalidade de ensino, estou em contato diário com vários professores, portanto estou totalmente comprometida no território da competência técnica e de atuação pedagógica, minha e do professor. Sendo assim, este é um dos maiores motivos do nosso desejo de chamar atenção mais uma vez de todos que tiverem acesso a esta pesquisa para a importância da formação continuada de forma séria e comprometida, pois este é um espaço constituído para troca de experiências e aprendizagem entre quem está chegando e quem já está na prática, espaço de oportunidades, de buscas e reflexões.

O último buraco negro da obra de Morin (2001), a antro-poética, onde o autor afirma que ao ser humano cabe ao mesmo tempo o ético e a autonomia, a participação social e pessoal, pois compartilhamos destinos comuns. Neste momento em que o nosso planeta se encontra ao mesmo tempo unido e fragmentado, começa a se desenvolver uma ética do gênero humano, para que possamos superar esse estado de caos e começar, quem sabe, a civilizar de fato nossa Terra.

Por outro lado, os estudos de Nóvoa (1995), Schon (2000), Zeichner (1993) e Perrenoud (1993) nos apontam para a formação continuada debatida em torno de um professor reflexivo e que, portanto, trará mais ganho à sua prática diária e conseqüentemente um trabalho pedagógico de qualidade junto ao aluno.

Para tanto, durante a formação continuada é preciso entender as ações da escola, via projeto político pedagógico, plano de ação anual, projetos institucionais, entre outros, para que eles contribuam com uma prática reflexiva e transformadora,

bem como as trocas de experiências com os trabalhos já existentes na escola e fora dela.

Segundo Kramer (2004), autores como Faria e Palhares (1999), Rocha (1999), entre outros, têm analisado a relação entre as políticas para a educação infantil e a pesquisa, além dos desafios da formulação e implementação de projetos de formação de profissionais de educação infantil, implantação dos padrões de qualidade nos serviços dessa área, bem como pesquisas sobre avaliação dos efeitos da frequência de programas da educação infantil.

Kramer (2004) destaca ainda que é importante a diversidade, porém também é necessária a unidade de objetivos na construção da formação continuada no interior das instituições educacionais, para que assim a qualidade das ações seja conquistada por todos. Isto nos aponta para o fato de que o conhecimento só tem sentido na ação quando construído pelo coletivo.

Segundo a autora acima citada, no Brasil ainda não existe uma política nacional de educação infantil nem de formação de seus profissionais de fato. O que existe são políticas locais onde alguma conquista tem se dado, de acordo com a condição do município e/ou estado, o que tem a ver com competência, recursos disponíveis e projeto político da equipe gestora.

Neste contexto, a ação do governo (Estadual e Federal) e seu papel distributivo podem aumentar ou até mesmo diminuir os espaços de ação dos municípios, tornando-se esta uma questão crucial, ou seja, a descentralização das decisões mas centralização ou até mesmo inexistência dos recursos. Não podem deixar de serem registradas as precárias condições em que se encontram muitas secretarias, redes, escolas, creches e pré-escolas por todo esse país, pois toda proposta, sistematizada ou não, precisa de condições mínimas para ser implementada, já que consideramos todos como cidadãos de direito (KRAMER, 1994a).

Na educação infantil residem diversos matizes, rico porque diverso, mas pobre por ainda não ocupar um lugar de direito: o da criança cidadã, do adulto professor, autor, pesquisador e esta diversidade faz toda diferença na construção de um projeto educativo para a educação infantil. A busca deste ideal é que nos move para a preocupação com a formação continuada (saberes e conhecimentos) do professor.

Nóvoa (1995) acredita que devemos ter em mente que a busca pelo conhecimento constante pode ser entendida como uma tentativa de modificação e transformação de um modelo educacional vigente que já não cabe mais neste espaço-tempo que ora nos encontramos.

Solicitado pela UNESCO, em 1999, o filósofo Edgar Morin sistematizou um conjunto de reflexões para que servissem como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI, que ficaram assim elencados e denominados pelo autor como buracos negros a serem enfrentados:

- as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- os princípios do conhecimento pertinente;
- ensinar a condição humana;
- ensinar a identidade terrena;
- enfrentar as incertezas;
- ensinar a compreensão;
- e a ética do gênero humano.

Não temos a pretensão neste instante de nos debruçar sobre todos estes saberes indispensáveis à educação no século XXI, mas com certeza alguns deles por certo se amalgamam com nossa pesquisa e já foram citados anteriormente. São eixos que abrem possibilidade a todos que pensam e estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes, logo sabem que a formação é de muitíssima importância na vida de todo educador, independente do espaço, tempo e local que esteja ocorrendo.

Os setes saberes do autor Edgar Morin (2001) nos parecem bastante essenciais ao ensino, ao conhecimento e aos saberes que nos preocupamos, porque tudo está integrado para permitir uma mudança de pensamento, uma mudança de postura nas ações profissionais dos educadores.

Evidentemente o ensino fornece conhecimento e saber, logo uma tradução seguida de uma reconstrução, segundo Morin (2001). Percebemos então que o conhecimento e saberes dos professores ocorrem em muitos instantes e em muitos lugares, em várias fases da vida, que para além da formação continuada no âmbito educativo, devemos levar em total reconhecimento o que o professor traz em sua mochila a cada dia, a cada hora e a cada momento.

Assim esperamos que no decorrer deste trabalho emergjam reflexões e pistas teóricas que, quem sabe, contribuirão com o rumo da formação continuada na Instituição pesquisada e, conseqüentemente, veremos educadores mais reflexivos e uma sociedade educacional menos excludente por meio do conhecimento e do saber.

1.2 - Formação Continuada junto aos profissionais da educação infantil no Município de Vitória e documentos norteadores

Neste item do capítulo pretendemos trazer uma discussão de caráter teórico sobre formação continuada no interior de uma instituição de educação infantil no Município de Vitória, bem como entender a constituição deste espaço formativo no interior da mesma, a importância e os desafios, de forma específica e contextual. E também como os temas são abordados, escolhidos, a diversidade, o foco em relação à prática e a própria construção coletiva dos saberes pedagógicos existente neste universo, as condições para efetivação desse processo, quem é o formador com competência para organizar, dinamizar e auxiliar nas reflexões entre teoria e prática. Enfim, procuraremos entender como andam saberes e aprendizagens neste cotidiano.

Ressaltamos que a instituição pesquisada já trabalha com formação em serviço de forma centralizada e descentralizada. Todos os profissionais já tiveram acesso ao RCNEI/MEC (Documento Oficial para a Educação Infantil) e ao documento sistematizado pela própria Rede Municipal de Ensino denominado de “Um outro olhar” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006), entre outros.

Neste tópico então apresentaremos um pouco do documento norteador quanto às ações da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Vitória/Educação Infantil, qual o “olhar” deste documento para esta ação pedagógica que é a formação continuada.

O documento preconiza que, assim como ocorre com as crianças ao iniciarem suas experiências no CMEI, os profissionais da educação também trazem consigo os conhecimentos historicamente construídos, por meios de diferentes processos de aprendizagens. Esses conhecimentos trazidos não vêm desvinculados entre saberes

científicos e saberes populares, logo, o conhecimento que traz representa todo seu processo de formação acadêmico - científico, bem como o processo de formação advindo de sua experiência nas diferentes culturas e práticas sociais.

O documento norteador da Secretaria Municipal de Educação de Vitória ainda nos aponta para a perspectiva de um trabalho coletivo na formação do professor, que precisa ser continuamente revisitada, porque na dinâmica do trabalho pedagógico de fato perpassam variados conhecimentos e práticas que devem ser confrontados e (re) significados constantemente. Ainda nos afirma que a formação continuada ocorre em espaços singulares no interior do CMEI, bem como no interior das práticas coletivas, na interação com os pares, com os alunos, entre outros, confirmando assim a fala dos autores citados inicialmente.

O documento deixa claro que nenhuma proposta de formação continuada voltada para a democratização da escola pública ocorrerá se os professores forem considerados apenas como meros executores e/ou implementadores das políticas públicas de suas Secretarias. É preciso ressaltar também que se a formação se constitui como um fator primordial para a melhoria na qualidade da escola pública de uma forma geral, ela não pode estar isolada, mas sim articulada de forma a apontar também para melhorias de condições de trabalho dos profissionais que nela estão.

Outro ponto a ser destacado no documento é que a falta de atualização permanente, ou seja, formação continuada, torna-se um impedimento para que o processo de ação-reflexão-ação coletiva ocorra, em detrimento de fazeres e saberes isolados e até mesmo fragmentados, que por sua vez acabam por desconstruir este espaço coletivo tão rico em experiências e aprendizagem.

A tônica na formação continuada dos professores por vezes tem excluído algumas possibilidades de se criar outros espaços de formação que incluam todos os profissionais, indistintamente. Ela não deve ser compreendida apenas nas formas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, mas segundo o documento norteador, como uma busca permanente dos profissionais de se atualizar, estudar e aprender em todas as situações cotidianas em diferentes práticas culturais.

O documento reconhece a complexidade existente nos CMEI's com relação aos diferentes saberes e por isto afirma que deve ocorrer a busca por uma formação individual e coletiva que esteja voltada para a democracia, para a cidadania, bem como para com os anseios dos trabalhadores em educação.

Face ao exposto acima, lembramos da autora Esteban (2002, p.136), quando fala sobre avaliação e formação docente:

“...o caos, cria espaço para que novas possibilidades, sejam pensadas, discutidas e elaboradas.É preciso ousar, correr riscos, construir novos procedimentos, novas formas de aprendizagem. Precisa estar claro que ninguém muda da noite para o dia, é necessário mudança, e mudança profunda...”

A autora nos remete a pensar na obra “Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro”, de Edgar Morin (2001), quando nos fala acerca de dois itens muito importantes: ensinar a compreensão e ensinar a condição humana; esquecer do humano é esquecer de quase tudo.

Em outro ponto o documento nos aponta para as diferenças e particularidades existentes no meio profissional e que para compartilhar estes diferentes saberes e fazeres torna-se necessário a organização de espaços específicos de maneira um pouco mais sistemática, levando em consideração as seguintes questões:

- as demandas que dizem respeito ao conjunto dos profissionais;
- as demandas específicas de cada segmento dos profissionais;
- as demandas que se diferenciam segundo o nível de formação de um mesmo grupo de profissionais.

Concluindo um pouco as ideias sobre formação neste documento norteador, é evidenciada a constituição de grupos multiplicadores que possibilitem uma maior intervenção pedagógica. Fica claro na sistematização deste documento que é no processo coletivo de troca de experiências que os educadores se constituem e constituem também os seus próprios saberes, ressignificando assim suas práticas e, conseqüentemente, tornando-se profissionais mais reflexivos.

Dentro desta visão, a instituição deve se tornar um espaço de formação que proporcione aos profissionais se aperfeiçoarem continuamente, por meio de grupos de estudo, encontros semanais, onde serão aprofundadas as questões pertinentes do cotidiano, bem como as ações pedagógicas.

Reconhecer este espaço como espaço formador é reconhecer também sua autonomia que, embora esteja sob as orientações político-pedagógicas do sistema

municipal, é capaz de instituir diferentes formas de organizar o espaço formador na complexa rede e trama do cotidiano, do dinamismo e da práxis pedagógica que tem a educação infantil neste município.

Esclarecemos que este documento foi construído, por assim dizer, a sete mãos, todos os segmentos de servidores da Rede Municipal de Ensino, lotados na educação infantil, foram convidados a participarem, bem como equipes sistematizadoras se revezavam na sua confecção após encontros com todos, sendo realizado sob a orientação da Prof^a. Dra. Vania Carvalho de Araújo (Prof.^a. do Centro de Educação da UFES e atual Secretária de Educação neste Município).

Faz-se necessário ressaltar que o documento do MEC (RCNEI), também norteou nossa prática nesta Rede Municipal de Ensino por um bom tempo, antes do documento acima citado, portanto dele extraímos como é percebida a formação continuada dos educadores infantis por todo país.

A formação continuada de professores, ligada ao currículo, teve seu ápice a partir da década de 90, quando o MEC solicita a todas as Secretarias estaduais e municipais suas propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil para serem analisadas (Kramer, 1994), percebendo-se então a imediata necessidade de construir um novo perfil para o educador infantil neste novo espaço-tempo, século XXI.

Segundo o trabalho da autora, vários relatórios foram escritos após esta solicitação do MEC, sendo que o produto final foi publicado para subsidiar as próprias secretarias municipais e estaduais na análise e elaboração de propostas para a educação infantil, bem como numa tentativa de propiciar subsídios à preparação das formações continuadas no interior das instituições (descentralização), resultando em um documento denominado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC/SEF/COED, 1998), documento este que emergiu após estas solicitações do MEC aos Estados e Municípios, que chegou a ser até mesmo alvo de controvérsias acadêmicas por vários motivos.

Nessa discussão, Kramer (2004) faz alguns questionamentos acerca do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, porém um me chamou fortemente a atenção: “Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores (construção de saberes - grifo meu), as questões étnicas, à desigualdade sócio-econômica entre outros?”

Por sua vez, afirma que não se muda ou se constrói política educacional à força sob o que é real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições, que são a essência do trabalho. Toda proposta pedagógica de mudança e crescimento do professor deve e precisa ser produzida coletivamente.

Isto nos leva à reflexão de que diferentes são as concepções de infância, currículo e atendimento por parte dos nossos governantes; diversas são as alternativas práticas e o dia-a-dia “carregado de experiências e das contradições inerentes às práticas sociais” (MEC/SEF/COED,1996,p.8); o que somos praticamente obrigadas a concordar, pois vivenciamos exatamente estas questões e controvérsias na prática diária.

O Referencial Curricular afirma que, conforme suas características, o coletivo da educação infantil não pode prescindir da formação continuada, devendo fazer parte da rotina da instituição e nem ocorrer esporadicamente, levando os profissionais a estarem sempre discutindo e aprimorando suas ações pedagógicas.

O documento ainda aponta para o fato de que as escolas devem possibilitar hora e lugar especificamente destinados à formação, para troca de ideias sobre a prática, leituras e estudos sobre diversos temas, organização e planejamento da rotina, do tempo, das atividades, entre outros, com reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos, etc.

Enfim, esta é a sugestão do documento para formação continuada; eles se apresentam em três volumes que servem como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e toda diversidade cultural brasileira.

Este documento atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica; e chega até aos professores desta modalidade infantil, com o objetivo de auxiliá-los na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças das creches e pré-escolas de todo o Brasil.

As novas realidades, concepções e práticas educativas vêm exigindo cada vez mais destes profissionais um maior grau de inferência nas práticas pedagógicas

cotidianas, chegando a ser até maior do que ele próprio possa perceber. Para tanto, concluímos a partir desta revisão bibliográfica que o profissional em questão tem necessidade de ressignificar o seu papel no âmbito da educação, por meio de saberes e práticas, legitimando-se profissionalmente e se apropriando deste espaço chamado formação continuada a cada dia, dentro e fora da escola. Legitimar seu papel para além das formalidades legais, trazendo assim melhorias no atendimento ao aluno e qualidade ao seu trabalho de educador infantil.

II – OBJETIVOS

2.1 – Objetivo Geral

Analisar a importância e os atuais desafios da formação continuada na educação infantil, e saber de que forma foram construídos os saberes e conhecimentos do professor ao longo de sua formação e assim entendermos o processo constitutivo da formação continuada nesse espaço.

2.2 – Objetivos Específicos

- Discutir o processo de aquisição de conhecimento e saberes na vida profissional do professor;
- Destacar a importância da formação continuada para o educador infantil, bem como a formação inclusiva;
- Perceber os elementos que desafiam e dificultam a prática da formação continuada nesta modalidade de ensino;
- Refletir por meio de pistas teóricas as relações da formação continuada com o cotidiano educacional.

III- METODOLOGIA

3.1 – Metodologia Qualitativa

Esta pesquisa adota uma metodologia qualitativa que nos possibilita um caráter exploratório. Os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema. Partindo de uma hipótese, aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica. Esse tipo de investigação não exige a revisão da literatura, entrevistas ou questionários.

Consideramos nesta pesquisa a importância do contexto cultural e social do indivíduo, organizada pelo mundo social onde vive. Sendo assim, os processos de pensamento e reflexão do investigador sob o tema estão em contínua interação dialética com o fenômeno e o sujeito investigado (BRANCO; VALSINER, 1997).

Logo, precisamos pensar também sobre o sujeito que se coloca, que dialoga, que está implicado em algo que quer conhecer, que se expõe ou não, e que tem capacidade de representação, tornando o conhecimento dialógico (GONZALEZ-REY, 1997).

Nossa intenção foi buscar entender de que forma o professor percebe a formação continuada no âmbito do seu cotidiano e a implicação da mesma nas suas ações. Trabalhamos com um instrumento de pesquisa (questionário) junto a 05 professores da educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Esse universo corresponde ao número de professores que têm alunos com necessidade educacional especial nessa instituição, de forma proposital.

Utilizamos uma metodologia baseada na observação da prática diária do sujeito pesquisado, observação das atividades e ações realizadas em sala de aula, conversas informais e questionário sistematizado junto aos professores sobre a formação continuada (Apêndices A e B).

O instrumento utilizado foi um questionário, com perguntas abertas e fechadas, contemplando as seguintes unidades temáticas: importância da formação continuada; como se constitui a formação no ambiente de trabalho; a descentralização da formação continuada; a participação dos profissionais nesse contexto, organização, objetivos, temas, recursos utilizados, metodologia e

estratégias; como se estabelece a escolha dos temas e qual a relação com o cotidiano; a continuidade dos mesmos; se ocorrem formações voltadas para a inclusão escolar, em que tempo e espaço; qual a opinião do sujeito pesquisado acerca de como deveriam ser organizadas as formações continuadas no seu ambiente de trabalho; e observações e/ou contribuições para a pesquisa para finalizar (Apêndice B).

Em primeiro plano, nosso interesse estará voltado para o sujeito pesquisado, por meio de suas respostas quanto ao tema em questão. O questionário foi aplicado em menor escala (5 pesquisados) e, após o tempo combinado, recebemos o instrumento respondido por todos. Nossa maior dificuldade foi o fator tempo, porém o fator entendimento da pesquisa parece ter ficado claro aos pesquisados. Os dados foram analisados e interpretados por categorias de respostas, conforme citadas acima e todas foram consideradas por meio de gráfico.

As respostas foram positivas e importantes para a pesquisa, pois por meio delas pudemos analisar os referenciais teóricos consultados e embasar o que ora tentamos defender, ou seja, a importância da formação continuada nesta modalidade de ensino. Segue cronograma organizacional para realização desse trabalho:

Quadro 2 – Cronograma organizacional para a realização da pesquisa.

PERÍODO	ATIVIDADE	PÚBLICO
Outubro/10	Observações de Aulas e Registro das atividades realizadas em sala.	Alunos e Professores
Outubro/10	Sistematização das Entrevistas e aplicação das mesmas.	Professores/Sujeitos da Pesquisa
2 ^a Quinzena/Novembro/10	Sistematização e organização da coleta de dados acima.	Pesquisador e Orientador
Dez./10 a Março/11	Elaboração da monografia	Pesquisador e Orientador

Março/2011	Entrega da Monografia.	Pesquisador e Orientador
------------	------------------------	--------------------------

3.2 – Instrumentos de pesquisa

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa tem cunho qualitativo e que estimulou os sujeitos da pesquisa a dizerem o que pensam sobre o tema, construímos um questionário com 8 perguntas específicas que serviram de parâmetro para definição das categorias de análise, além de uma reunião após o horário de trabalho com as professoras envolvidas para falarmos sobre a pesquisa, por quê e para quê, esclarecendo os objetivos e convidando as mesmas a participarem da pesquisa. A pesquisa qualitativa tem caráter exploratório e o processo de produção de ideias é muito importante para os resultados da mesma, juntamente com literatura pesquisada.

Sistematizamos também um pequeno roteiro de observação à sala de aula destes professores (Apêndice A), objetivando perceber como estava sua interação com seus alunos cotidianamente, para podermos fazer uma interface entre o que se diz e o que se pratica.

O primeiro instrumento foi construído com a colaboração da orientadora, já que demonstrei interesse de realizar esta observação em sala. No segundo instrumento, sistematizamos com o objetivo de subsidiar o foco central da pesquisa, ou seja, destacar a importância e os desafios da formação continuada na educação infantil, por isto formulamos perguntas que nos trazem inquietações na práxis diária, para percebemos assim o que e como pensam os nossos pesquisados acerca da formação no seu cotidiano (Apêndice B).

3.3 – Local

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Pública Municipal (CMEI), localizada nesta cidade, que conta hoje com aproximadamente 550 alunos matriculados na faixa etária de 1 a 7 anos, tendo como total 600 vagas. Uma equipe escolar de 100 servidores (prestadores de serviço na área de limpeza, refeitório e vigilância), 4 pedagogos, 1 gestor, 4 assistentes administrativos, 5 cozinheiras, 4 vigilantes, 16 auxiliares de educação infantil, 4 estagiários de pedagogia e 3 de educação especial, 28 professores regentes, 6 auxiliares de limpeza, 2 profissionais especializados para atendimento ao ANEE (matutino e vespertino), 3 professores de educação física e 2 professoras de artes.

O CMEI está inserido em uma comunidade bastante diversificada economicamente falando, tendo crianças de várias classes sociais. A região do CMEI ganhou grande importância por estar próxima ao único aeroporto do Estado e da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), grande centro de pesquisa e que encaminha estagiários para a instituição pesquisada constantemente. Essa Instituição foi inaugurada na atual sede em junho de 1995, portanto tem hoje 15 anos de existência. A Instituição atende atualmente cerca de 22 crianças em situação de risco social (internamente- regime integral) e o Projeto Brincarte com 45 crianças, que no horário alternativo vão para outro espaço fora do CMEI (no turno oposto ao de estudo da criança) para realização de atividades alternativas.

A comunidade apresenta um nível sócio-econômico considerado entre médio e baixo. Grande parte da comunidade escolar é assalariada, diaristas e domésticas, ou vivem da pesca do caranguejo, bem como alguns comerciantes, e outros que possuem grau de escolaridade a nível de ensino fundamental, médio, médio incompleto e alguns com nível superior.

Esses dados nos fornecem um perfil social de onde estão inseridos nossos alunos. A comunidade escolar participa ativamente de eventos realizados pelas ONGs, órgãos públicos e igrejas. Temos também como tradição a recuperação do manguezal, tendo em vista que várias famílias sobrevivem da cata de caranguejos, ostras e sururu. O folclore da região onde está localizado o CMEI é riquíssimo, pois

mistura influências indígenas e africanas, como o tão conhecido congo do povo capixaba.

Educar e cuidar andam atrelados para os profissionais deste CMEI, mas enfatizam sempre o lado pedagógico, por meio dos planejamentos, das ações culturais, dos projetos de sala ou institucional.

No que tange à formação continuada no CMEI, nos anos anteriores, até 2006 aproximadamente, eram previstas em calendário pelo órgão central cerca de seis a oito formações em serviço. Dessas formações, seis eram organizadas pelo próprio CMEI, e as outras duas eram organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), geralmente com palestrantes de outros Estados.

Assim, traçamos de forma sucinta um perfil objetivo do CMEI onde realizamos a pesquisa exploratória, junto aos professores que lá atuam.

3.4 – Participantes

Participaram da pesquisa 4 crianças (no quesito observação) com necessidades educacionais especiais entre 4 a 7 anos de idade (2 espectros autistas, 1 com paralisia cerebral e 1 com transtorno global do desenvolvimento); e os 5 professores destes alunos que atualmente trabalham com o grupo 4 (4 anos) até o 1º ano do Ensino Fundamental (7 anos), todas com formação em pedagogia, 3 pós-graduados e 1 com especialização em educação especial. Estes alunos que serão observados são acompanhados por um professor especialista que atua no CMEI.

3.5 – Materiais

Os materiais de consumo que deram suporte de base à pesquisa foram: papel, impressora, caderno e xerografia. Estes possibilitaram os registros das observações em sala de aula, registro das conversas informais junto aos pesquisados, confecção do instrumento de pesquisa para coleta de dados, entre outros.

3.6 – Procedimentos de Construção de Dados

A escolha desta Instituição Infantil para a pesquisa se deve ao fato de estar vivenciando este contexto (educação infantil) como pedagoga há 20 anos e, portanto, me encontro bastante envolvida nas suas demandas e na sua dinâmica diária. Sendo assim, percebo as necessidades e os percalços desta unidade educativa. No cotidiano não conseguimos um momento específico para discutir, pesquisar, rever o que temos feito de positivo para o desenvolvimento dos nossos alunos e do nosso trabalho. Isto tem sido fator inquietante para mim enquanto profissional deste Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), ou seja, como é possível profissionais da educação trabalharem sem refletir e discutir sua prática, suas dificuldades, seus progressos, seus avanços, seus retrocessos; estamos como num círculo e por isto nem todos estão tecendo uma rede de conhecimentos que se faz necessária à nossa prática educacional, tendo em vista um cotidiano dinâmico e imprevisível. O que pensam nossos profissionais acerca disto? De que maneira os momentos de formação continuada podem contribuir para isto? Enfim.

Quanto à escolha dos profissionais desta instituição, ocorreu em torno dos professores que estavam atuando com ANEE's, porquanto são os profissionais que mais reivindicam formação continuada dependendo da deficiência do (a) aluno (a) e do seu grau de dificuldade para lidar com ele.

Em primeira instância, realizamos uma reunião com estes profissionais para expor os objetivos desta pesquisa, ou seja, a importância da formação continuada no âmbito da educação infantil, sua importância e seus desafios. Antes de entregar o questionário, explicitarei quais eram as ideias acerca deste tema, falei das minhas inquietudes e preocupações com relação à formação continuada em nosso âmbito de trabalho. Todos os presentes ouviram atentamente, dois profissionais questionaram-me se era para ser dita a verdade, obviamente respondi que sim, com toda a certeza. Lemos o instrumento de pesquisa, tiramos algumas dúvidas possíveis e então me solicitaram tempo de mais ou menos 2 semanas, devido às suas tarefas de final de ano como professores. Portanto, cada professor respondeu sua pesquisa individualmente após a apresentação do instrumento e da reunião coletiva. A devolução dos mesmos foi bem informal, cada um no seu tempo, tendo

em vista a falta de disponibilidade dos sujeitos pesquisados para nos reunirmos novamente, sendo que este era o meu objetivo. Ressaltamos que mantemos vínculo com apenas 3 (três) dos sujeitos pesquisados, no total de 5 (cinco), os outros profissionais são recém-chegados ao CMEI.

Com o retorno dos instrumentos de pesquisa, o que demorou na verdade cerca de 3 (três) semanas aproximadamente, imediatamente realizamos a leitura integral de cada um. Trabalhamos da seguinte forma a análise das respostas: a pergunta de nº 01, por exemplo, sobre a importância da formação continuada, foi analisada concomitantemente, separamos respostas semelhantes, proximais e opostas, pois nosso foco era, por meio de gráficos, sistematizar o percentual de respostas que atendessem nossos objetivos, como o leitor verá no item resultados da pesquisa.

Nosso objetivo junto ao instrumento de pesquisa era demonstrar os resultados de forma clara e concisa, indo direto ao foco da questão e em seguida apresentar a discussão teórica sobre os mesmos.

Segue quadro demonstrativo para melhor ilustrar as fases e as informações no procedimento de construção de dados:

Quadro 3 – Cronograma das reuniões efetuadas para a realização da pesquisa.

Nº DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	PRODUTO
01	04/10/10 2ª - feira	Explicar a realização da pesquisa neste CMEI e convidar as professoras a participarem.	Aceitação por parte das Professoras convidadas a fazer parte da pesquisa.
02	11/10/10 2ª-feira	Reunião coletiva com os sujeitos da pesquisa para apresentação do tema e e dos objetivos.	Das 7 professoras convidadas, 5 compareceram e levaram o questionário para ser respondido.

03	11/10 a 12/11	Aguardando devolução do Questionário e realizando algumas observações em sala de aula (in loco).	As observações de sala de aula Serviram de base na análise de dados do questionário individual.
-	17/11	Devolução de todos os Questionários informalmente, tendo em vista impossibilidade dos sujeitos pesquisados se reunirem novamente com a pesquisadora.	Início da leitura e análise de dados do instrumento da pesquisa.
-	15/01/11	Término da leitura e análise de dados.	Início da sistematização dos resultados apontados no instrumento de pesquisa.

3.7 – Procedimentos de Análise

A análise dos resultados partirá, em primeira instância, pautada nos objetivos a que nos propusemos nesta pesquisa: importância da formação continuada na educação infantil, saberes e desafios.

Por meio de gráficos demonstrativos com os resultados em percentual e descritivo, apresentaremos os itens questionados junto aos pesquisados e suas respostas, mantendo a integridade da descrição: importância da formação continuada na educação infantil; constituição da formação continuada; a descentralização da formação; escolha do tema para a formação continuada; temas e relação com o cotidiano; quantitativo de formações durante o ano letivo e como devem ser organizadas em seu ambiente de trabalho.

Nossa intenção é trazer reflexões e pistas teóricas sobre as relações: tempo, saberes profissionais e a formação continuada nesse ambiente educacional.

IV- RESULTADOS

Apresentamos, no presente capítulo, os resultados construídos por meio da aplicação de questionário, observações e conversas informais com os pesquisados. Lembramos que cada categoria está relacionada às questões dirigidas aos pesquisados através de um ou mais dos instrumentos utilizados na construção das informações.

4.1 – Importância da formação continuada em serviço

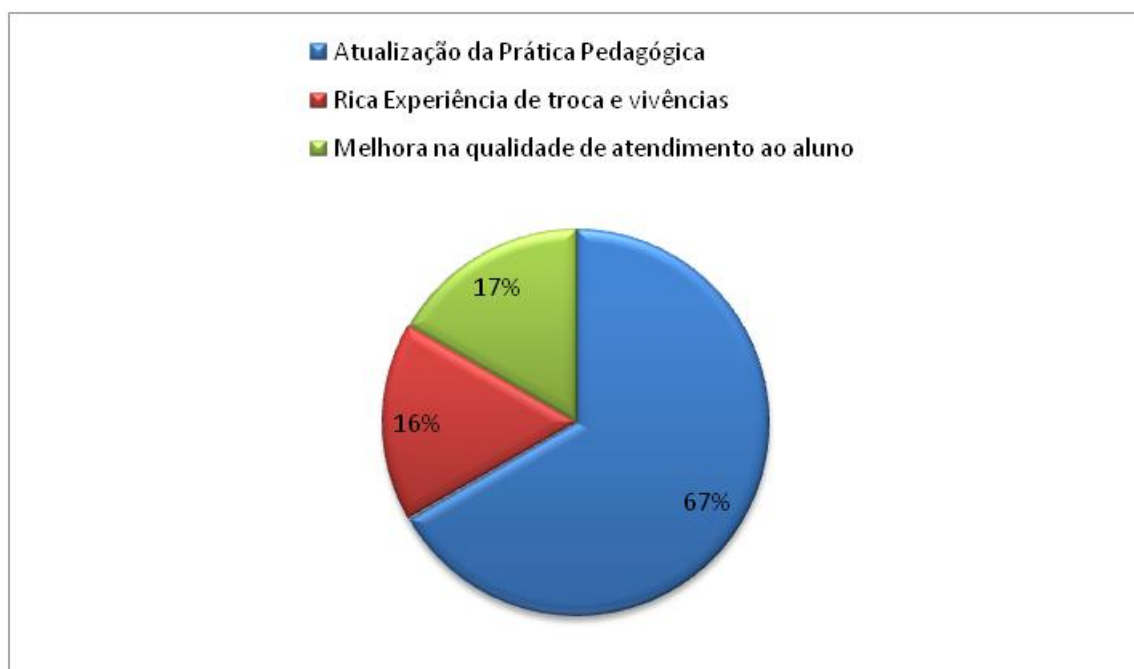


Gráfico 1: Importância da formação continuada em serviço.

Por meio do gráfico acima podemos perceber que os sujeitos pesquisados reconhecem a importância da formação continuada na práxis pedagógica do educador infantil, bem como o quanto a mesma influencia na melhora do atendimento ao aluno. Assim nos apontam as professoras B e C:

“É de grande importância a formação continuada, pois é uma maneira de nos aperfeiçoarmos, trocarmos experiências e melhorar a qualidade do atendimento às necessidades dos alunos.” (B)

“A formação continuada configura-se em uma rica experiência de trocas e vivências, bem como recicla o conhecimento acerca das práticas e das teorias pedagógicas.” (C)

4.2 – Como se constitui a formação continuada nesse espaço?

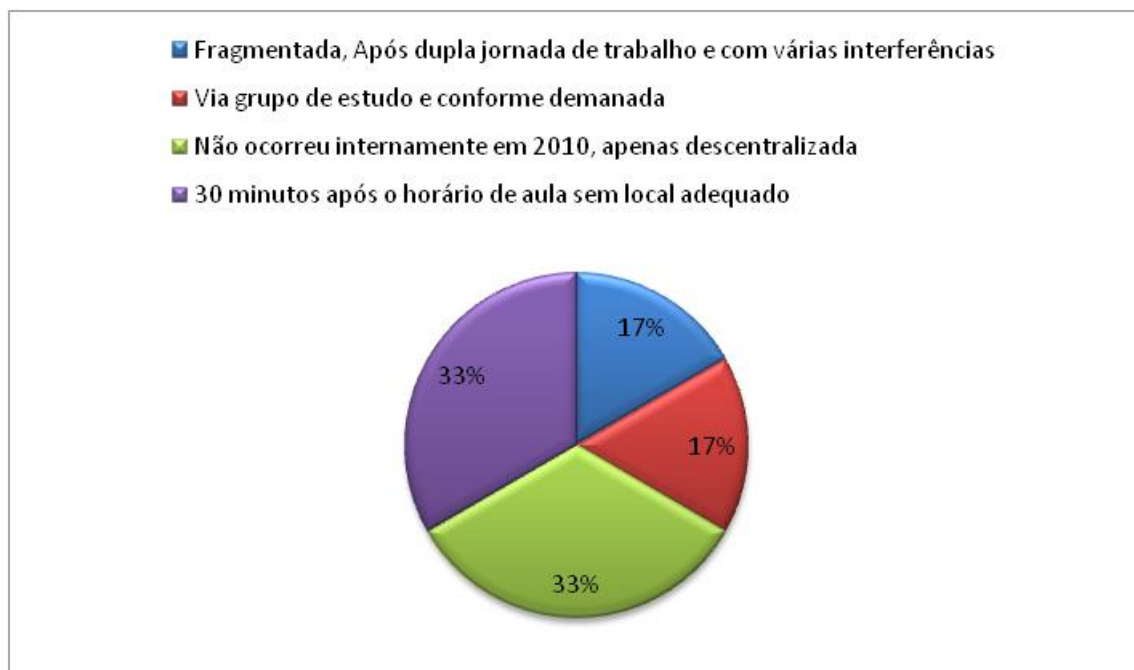


Gráfico 2: Como se constitui a formação continuada nesse espaço?

No que se refere às diversas formas de formação e embora haja diversidade de opiniões, ficou claro que cada um percebeu a formação continuada nesse espaço de uma forma diferenciada, chegando ao ponto de percebê-la como inexistente, o que ficou evidente no relato das professoras A, B, C e D:

“Bastante fragmentada, principalmente pelo horário de 30’ ao final do expediente, a maioria dos professores estão cansados pela jornada dupla de trabalho; a quantidade de filhos de funcionários circulando e também a concepção de formação descentralizada por parte da Secretaria de Educação.” (A)

“No horário de planejamento (30’ após a aula) com a participação do corpo técnico administrativo, diretor, professores, auxiliares de

educação infantil. Ainda não possui um local adequado para acontecer os encontros.” (B)

“Nesse CMEI durante o ano de 2010 ainda não ocorreu, apenas tivemos 01(um) seminário organizado pela secretaria de educação.” (C)

“Não está acontecendo devido à demanda do cotidiano escolar.” (D)

4.3 – O que é descentralização na formação continuada?



Gráfico 3: O que é descentralização na formação continuada?

É importante observar que os professores demonstram o seu parecer sobre o que seja uma formação continuada de forma descentralizada, assim apresentada na fala dos professores A, B, C e E:

“A descentralização da formação continuada pressupõe algumas questões e pré-requisitos que neste CMEI não são valorizadas.” (A)

“É quando a formação continuada pode ser ministrada por professores, pedagogos, diretor, e quando o tema da formação é escolhido pelo corpo docente e não pela secretaria de educação do município.” (B)

“Nunca ouvi falar nesse termo.” (C)

“É quando um profissional capacitado oferece a formação, podendo este ser até mesmo do próprio CMEI. No nosso CMEI quem faz essa formação é o pedagogo, na medida do possível.” (E)

4.4 – Participação/Organização/Objetivo/Temas/Recursos/Métodos/Estratégias na formação continuada



Gráfico 4: Participação/Organização/Objetivo/Temas/Recursos/Métodos/Estratégias na formação continuada.

Quanto ao que está estabelecido para a organização da formação continuada, no que diz respeito à participação, organização, objetivos, temas, recursos, métodos, estratégias, enfim, como os sujeitos pesquisados se colocam

diante destes tópicos importantes para a organização da mesma no interior dessa instituição, eles apresentaram as seguintes opiniões manifestadas pelos professores A, B, C, D e E:

“A participação depende do interesses pessoais, a organização ainda deixa a desejar, os temas ainda são bizarros...parafraçando um pensamento chinês...devemos mudar tudo para continuar como está.” (A)

“Participam os professores, CTA, diretor e auxiliares de sala; a formação acontece com estudos dirigidos, filmes, estudo de casos, discussão dos conteúdos abordados, troca de experiências e conhecimento.” (B)

“Como esse ano ainda não aconteceu uma formação continuada no CMEI, eu não posso discorrer sobre esses itens.” (C)

“Quanto a esses itens acerca da formação continuada no meu CMEI, não tenho como avaliar neste instante, pois nesse ano até o momento não está acontecendo.” (D)

“A participação dos profissionais é vinculada ao horário de trabalho, o que garante uma boa frequência. A organização é feita pelos pedagogos, cujos objetivos na maioria das vezes são informes do cotidiano no CMEI e os temas são rotinas e interesses pessoais para o nosso crescimento. Os recursos são discussões em grupo, vídeos, textos e relatos.” (E)

4.5 – Como ocorre a escolha dos temas para a formação continuada

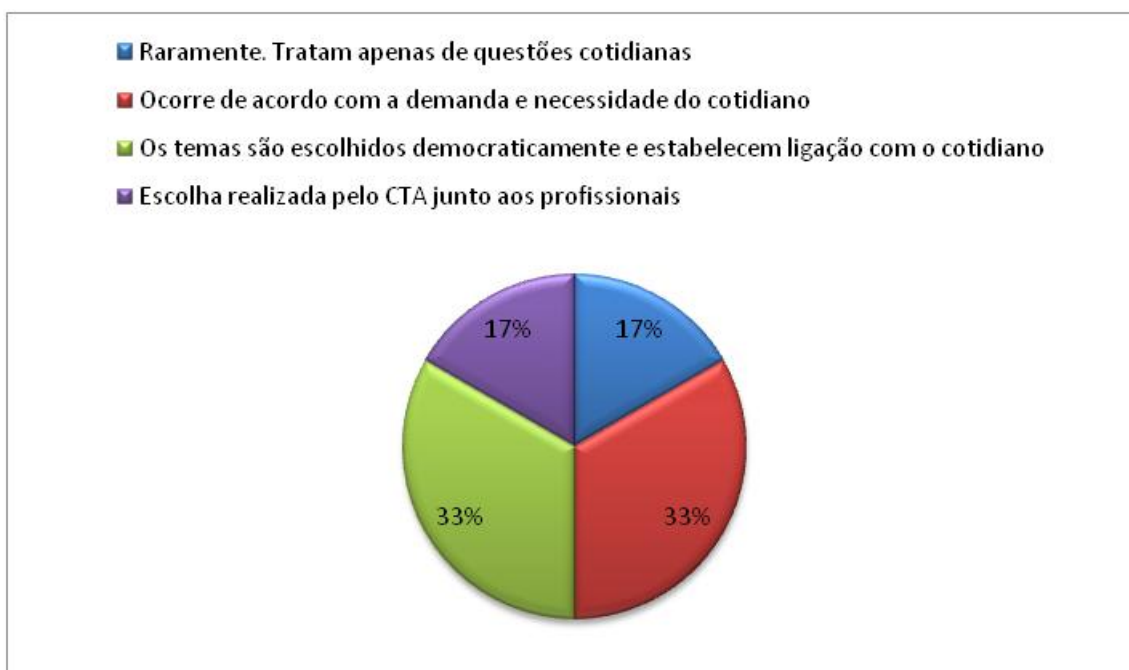


Gráfico 5: Como ocorre a escolha dos temas para a formação continuada.

Neste item os sujeitos apontam suas opiniões em percentual um pouco paritário, porém divergente. Vejamos a seguir suas respostas:

“De acordo com a demanda do CMEI, os temas escolhidos são baseados nas necessidades apresentadas no cotidiano escolar.” (B)

“Quando ocorrem formações, os temas são escolhidos de maneira democrática, bem como estabelecem relações com o cotidiano.” (C)

“Quando acontece dá-se de forma democrática e estabelece relação com o cotidiano.” (D)

“A escolha é feita pelo CTA com uma prévia dos profissionais. Penso que os temas deveriam ser sugeridos no início e no decorrer do ano, de acordo com a demanda do CMEI e junto com todos os profissionais.” (E)

4.6 – As discussões sobre os temas escolhidos prevalecem?

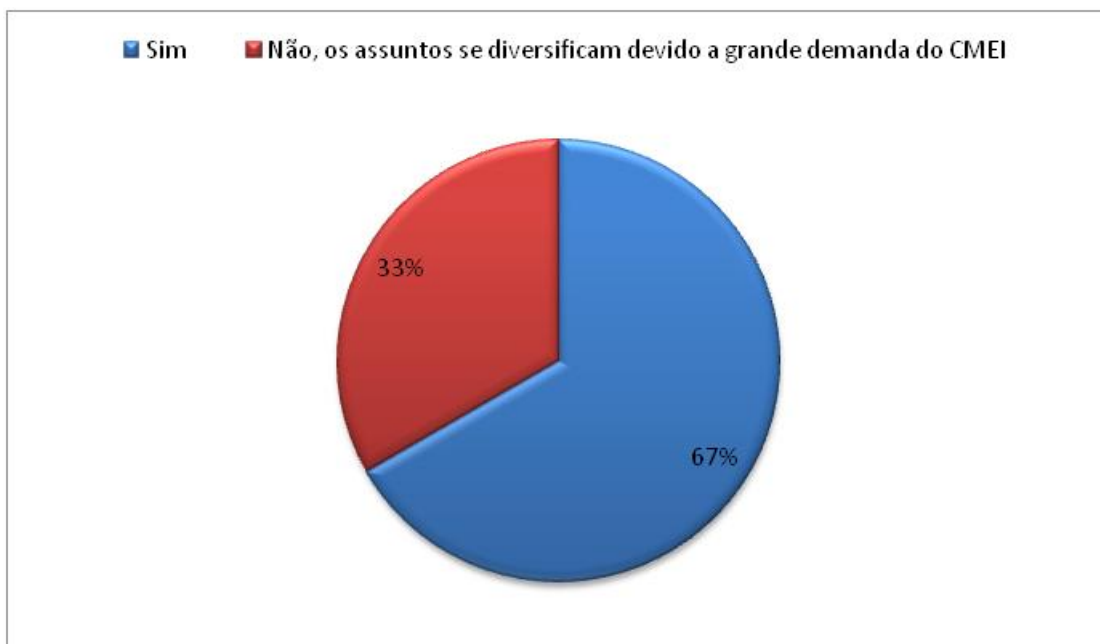


Gráfico 6: As discussões sobre os temas escolhidos prevalecem?

Neste item não tivemos a oportunidade de esclarecermos mais a questão, tendo em vista que os sujeitos pesquisados foram extremamente objetivos em suas respostas.

4.7 – Nos últimos 2 anos foram organizadas formações voltadas para a inclusão?

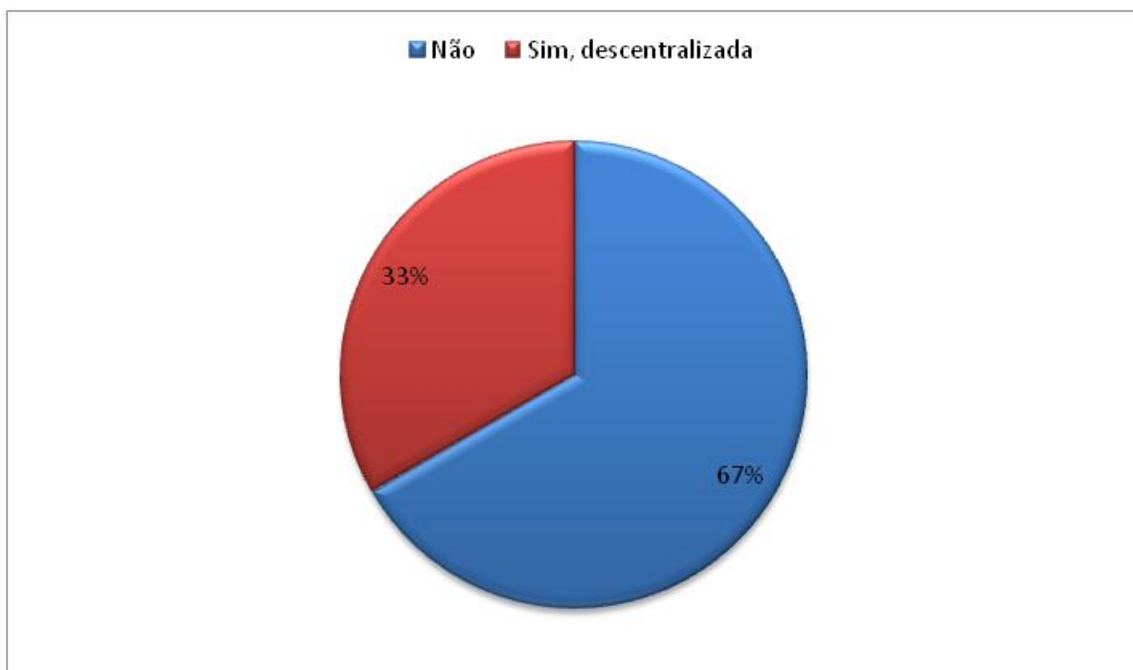


Gráfico 7: Nos últimos 2 anos foram organizadas formações voltadas para a inclusão?

Com o total intuito de perceber como anda a formação inclusiva nessa instituição, perguntamos aos pesquisados se eles haviam participado de alguma formação voltada a esta temática durante o ano de 2010. Conforme o gráfico, fica evidente que a formação inclusiva não foi prioridade na instituição pesquisada.

Ressaltamos que esta temática foi de extrema importância para a pesquisa, pois tínhamos como objetivo verificar de que forma a inclusão tem sido entendida por estes profissionais no trabalho da educação infantil, bem como sua importância para os mesmos. Obtivemos as seguintes respostas dos professores A, B, D e E:

“Se houve ninguém parece ter percebido/aproveitado...” (A)

“Não, a última aconteceu em 2007, sobre inclusão e Educação Especial. Ainda não há uma preocupação da Secretaria de Educação com os profissionais que irão atender os ANEE e com os alunos. Trabalhar com ANEE é um desafio para os profissionais da Educação.” (B)

“Sim. Neste ano, por exemplo, tivemos um seminário que abordou essa temática, porém ocorreu em outro espaço, ou seja, não foi no CMEI.” (D)

“Para os professores regentes de sala de aula a nível de CMEI não aconteceram tais formações, já para os pedagogos e professores especialistas, sim.É fundamental que estas formações sejam estendidas aos demais profissionais que trabalham junto às crianças no CMEI.” (E)

4.8 – Como deveriam ser organizadas as formações continuadas no ambiente de trabalho?

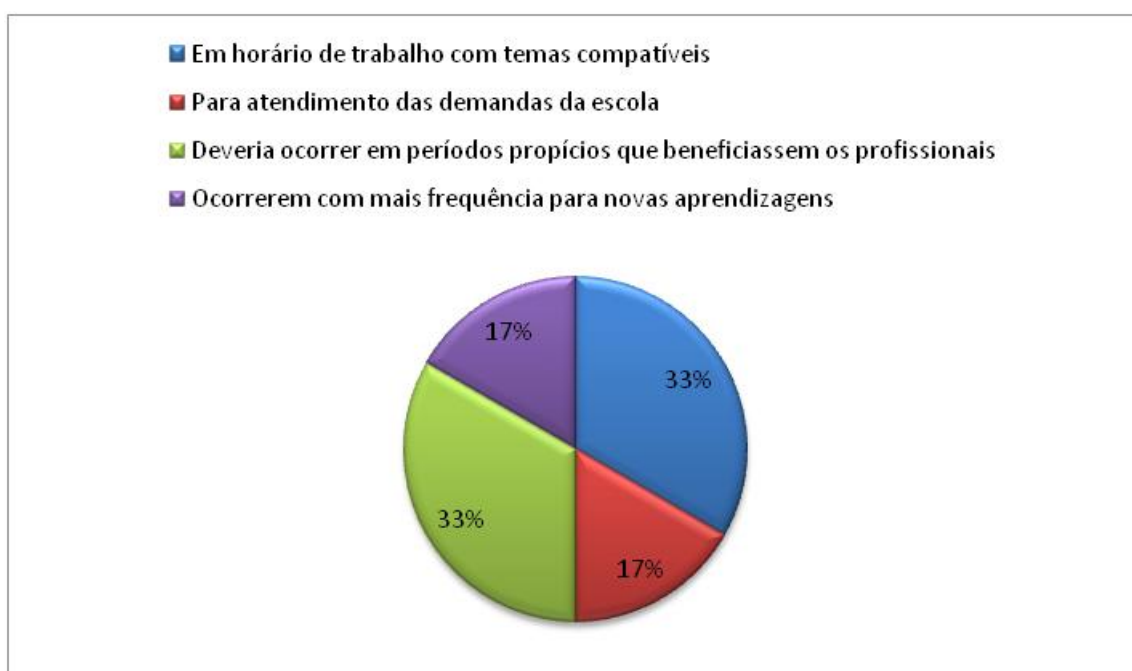


Gráfico 8: Como deveriam ser organizadas as formações continuadas no ambiente de trabalho?

Neste último tópico, os sujeitos pesquisados manifestaram suas opiniões nos dizendo que várias questões precisam ser modificadas para que de fato tenhamos uma formação continuada que reflita na sua prática diária, modificando-a e proporcionando novas aprendizagens. Vejamos a opinião dos professores A, B, C e D:

“Primeiramente, se for sério, que se estabeleça um horário digno,...é preciso falar da realidade, não adianta fazer formação continuada de temas que não fazem sentido para o professor...” (A)

“Acho que as formações continuadas deveriam acontecer com mais frequência, pois há estudos novos sobre diversos temas e o profissional necessita de se aperfeiçoar e conhecer, por exemplo, o ANEE e suas especificidades.” (B)

“Eu penso que deveriam ser organizadas dentro do horário de trabalho e na maioria das vezes no espaço do CMEI que atuo. Ademais, gostaria de ter acesso a uma quantidade plausível de formações”. (C)

“Eu penso que deveria acontecer durante todo o ano, ou seja, de forma a proporcionar mais momentos no CMEI a respeito de formação continuada.” (D)

“As formações continuadas devem ser por período, aumentado o tempo de duração e que não sejam relatos de experiências. Os relatos devem partir dos profissionais no debate sobre os conceitos apresentados por aqueles que promovem esses momentos.” (E)

V - DISCUSSÃO

“Uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar na formação permanente dos profissionais que nela atuam. Como os professores/educadores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem professores/educadores se tornarem construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas para implantá-la? Qual o requisito para tornar uma proposta um fato presente? Além das condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área de educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento...” (KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 1996, p.19).

Com base nos resultados obtidos em nossa pesquisa, analisamos a visão do docente acerca da formação continuada na educação infantil e percebemos que de fato o programa de formação exerce de maneira positiva grande influência na prática educativa diária, bem como nos afirma a citação acima.

Ao procurar compreender esse processo de formação continuada que vem sendo vivenciado pelos professores da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Vitória e até mesmo entender os sentidos que eram atribuídos à mesma em seu cotidiano, percebemos que a formação está imbricada de ações de busca pelo conhecimento e trocas profissionais com seus pares, bem como o desejo de novas aprendizagens.

Partindo do pressuposto de que toda ação humana é investida de sentidos e construída por meio de um processo dinâmico, os sujeitos pesquisados, ao responderem o questionário, apontaram que, embora haja diversidade de opiniões, em alguns itens também encontramos muitos pontos comuns, como a importância

da formação em suas vidas profissionais; a importância de termos um momento para discussão das questões cotidianas e outro momento para aprofundamento teórico, saberes e aprendizagens; que as escolhas dos temas devam ser priorizadas conforme necessidade do cotidiano em alguns momentos; que devemos ter um local apropriado para a realização das mesmas; que ocorram em horários compatíveis onde o professor possa participar com mais dedicação; entre outras.

Podemos ainda, por meio das respostas dos pesquisados, perceber que a formação continuada supre “deficiências” da formação inicial de professores e possibilita acesso às novas teorias e práticas educacionais, como relatam em suas respostas no instrumento de pesquisa.

Os relatos dos professores nos apontam para uma visão da formação continuada que fundamente, por meio de teorias, a resolução de problemas práticos do cotidiano, levando-o a refletir diante das novas situações que se deparam, tanto no processo de ensino e aprendizagem como nas relações diárias com os alunos.

Neste contexto a formação deverá primar por um trabalho que não exima as exigências educacionais contemporâneas, logo, que ofereça subsídios para o professor atuar nesse espaço-tempo de forma significativa.

Reportamo-nos neste instante a Morin (2001), quando cita que o ensino fornece conhecimento e saber, portanto uma tradução, seguida de uma reconstrução, uma reflexão muito importante para o profissional da educação nos momentos de formação.

Analisamos neste momento, por meio da literatura pesquisada e pela fala inexistente dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que o conhecimento e saberes dos professores ocorrem em muitos instantes, muitos lugares, em várias fases da vida, portanto para além da formação continuada no âmbito educativo. Logo, ao chegar no espaço educativo não podemos desconsiderar sua bagagem cultural e histórica.

Percebemos também, através de nossos referenciais teóricos, que os cursos de formação devem propor uma postura crítico-reflexiva nos docentes e criar atitudes autônomas, bem como incentivar e valorizar as ações dos professores em prol da melhoria educacional.

Ainda sobre a autonomia, ressaltamos que há um longo processo a ser percorrido e alcançado no grupo pesquisado, tendo em vista que os mesmos demonstraram acreditar que a formação continuada deva ser oferecida pelo seu

ambiente de trabalho, não a percebendo como uma ação de busca contínua e necessária.

Esta autonomia e participação docente no âmbito escolar colaboram para que várias questões do cotidiano sejam resolvidas de forma democrática e coletiva. Os sujeitos pesquisados, dentro do seu grupo de trabalho, têm força e podem mudar, transformar o ambiente em que trabalham, por meio da colaboração e da ação.

Diante à literatura pesquisada e às respostas dos sujeitos, fica evidente a contribuição da formação continuada centralizada e/ou descentralizada para o crescimento profissional do professor, pois percebemos que as mudanças profissionais ocorridas se efetivam não só no sujeito professor, mas no sujeito como pessoa, como cidadão.

A capacidade do professor/indivíduo em se perceber aprendiz e inacabado, de se colocar em um grupo e escutar seus pares, interagir com a escola, com os alunos, com a comunidade, demonstra que as formações in loco não só podem contribuir em teoria, mas reverter práticas que são capazes de transformar parte da realidade educacional, por mais difícil que demonstrem ser.

Contamos ainda com o fato de que a evolução, o crescimento profissional do professor e suas competências são adquiridos também com o tempo e com a experiência de trabalho, por um domínio maior do que realiza e do bem estar pessoal no que diz respeito aos alunos e às exigências da profissão (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Sintetizando esta seção, consideramos que, tanto por meio da literatura consultada quanto na pesquisa de campo, a formação continuada centralizada e descentralizada mostrou-se de fato muito importante para a carreira profissional do professor e está totalmente ligada a cada sujeito e sua história, ao fator tempo, saber e aprendizagem, além do domínio progressivo das situações de trabalho.

Os autores Tardif e Raymond (2000) ressaltam que o saber profissional possui também uma dimensão identitária, levando-o a ter um compromisso durável com a sua profissão e a aceitação de todas as suas consequências, inclusive as mais difíceis, como: turmas grandes, relações tensas com pais, parceiros, gestores, programas, currículos, livros didáticos, diretrizes e regras, etc, e essas dimensões citadas, entre outras, parecem desempenhar um importante papel na busca da autonomia profissional e dos saberes experienciais na vida do professor.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a intenção de abordar uma discussão de caráter teórico e investigativo sobre a importância e os desafios da formação continuada junto aos profissionais da educação infantil no Município de Vitória e informar, a partir de um recorte da realidade, como ocorre a construção dos saberes e conhecimentos dos professores no início e ao longo de sua carreira, a influência de sua história e sua vida nessa construção.

A análise das informações contribuiu para que compreendêssemos o quanto é fundamental a constituição do espaço de formação continuada no interior da instituição de educação infantil, em primeira instância pela possibilidade de interlocução entre os professores e seus pares, possibilitando a construção dos saberes pedagógicos. Em segunda instância, é preciso redefinir quem será o formador dentro da instituição, principalmente se a formação for descentralizada, alguém para organizar, sistematizar, registrar, colaborar nas reflexões e coordenar o grupo. Na terceira instância está a escolha dos temas, que são de grande importância para o grupo de professores. Eles devem ser ricos de conhecimentos e úteis para a prática diária. A quarta instância nos aponta para local e horários definidos previamente, como forma de respeito ao professor e trabalhador em educação, que geralmente tem jornada dupla de trabalho e, portanto, precisa de dignidade. Dentro da quinta instância destacamos o respeito à bagagem cultural que o professor traz e à que está sendo construída neste espaço tempo, pois quando tratamos de saberes e conhecimento o tempo é fundamental. Na sexta instância afirmamos que a descentralização foi um fator primordial para o avanço da formação continuada no interior das instituições, porém sem condições estruturais e sem formadores preparados vamos continuar sem uma política de formação verdadeira que almeje de fato o crescimento dos nossos educadores.

Ao procurar compreender os processos de formação continuada na educação infantil, deparamo-nos com todas estas implicações que, se resolvidas e enfrentadas, podem se tornar grandes contribuições para a formação dos educadores desta modalidade de ensino. Desejamos acreditar em políticas públicas sérias e comprometidas com a qualidade da educação neste país, e a qualidade da educação perpassa por qualificação dos professores.

Por fim, a formação continuada no interior das instituições infantis ainda é uma grande conquista a ser alcançada de fato, ainda que existam muitos entraves a serem vencidos e que, por sua vez, quando vencidos, com certeza qualificarão cada vez mais o trabalho do professor de educação infantil, principalmente no processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. Considerando que os sujeitos pesquisados tinham em suas salas ANEE's, todos foram unânimes em afirmar a importância da formação inclusiva para aqueles profissionais que atendem a estes alunos, reiterando assim o objeto da nossa pesquisa.

Para concluir, gostaríamos de deixar como sugestão e encaminhamento para estudos posteriores a questão do tempo, saberes e identidade profissional, pois acreditamos estar totalmente ligada ao processo de formação individual do professor. Como nos afirmam Tardif e Raymond (2000, p.235):

“O professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, não somente intelectual... mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal...”

Estas questões estão totalmente implicadas no momento do trabalho de formação continuada, não temos como separar corpo, emoção e linguagem, pois elas afetam o indivíduo em qualquer ação em que ele esteja envolvido, revelando assim um caráter subjetivo, entre outros. Portanto, mais uma vez afirmamos que as questões fundamentadas aqui, denotam a formação continuada como extremamente importante na vida profissional e na carreira do professor, para sua realização e visando o atendimento ao aluno por meio de uma educação pública, gratuita e de qualidade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9394/96.

“O professor é alguém que, continuamente, se refaz mediante processos educacionais formais e informais variados, amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer.(ALDA JUNQUEIRA MARIN)

REFERÊNCIAS

BRANCO, A. U.; VALSINER, J. Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology and Developing Societies**, Local, 9, p. 35-64, 1997.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 de abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Parecer CEB nº 20/09, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 de dez. 2009. Seção 1, p. 14.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Conferência Mundial de Educação para Todos** (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). Brasília: UNICEF, 1991, p. 1-9.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem : os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro: n. 19, p.136, jan./abr., 2002.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ., 1997.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília-DF, 1994a.p.92.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. In: MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1996. p.2-19.

KRAMER, S. et al. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas psicol.** [online]. 2001, vol.9, n.1, pp. 63-75. ISSN 1413-389X.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coordenação de Educação Pré-Escolar: Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil**. Brasília: MEC/DDD, 1975.

_____. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994a.

_____. **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília: MEC, 1994b.

_____. **Educação infantil: bibliografia anotada**. Brasília: MEC, 1995a.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 1995b.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução.** Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo.** Brasília: MEC/SEF, 1998c. v. 3.

_____. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Org.). **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.** Rio de Janeiro: Garamond. 1999. p. 21-34.

_____. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3ª.ed. São Paulo. Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995b. p. 158.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROCHA, E. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 1999.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 256.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA/GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Educação infantil: um outro olhar**. Vitória: Multiplicidade, 2006. 104 p.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. ???, dez., 2000.

WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL. Declaração Mundial sobre Educação para todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, 1990.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

APÊNDICES

A – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES DE AULAS

Turma: _____ Data: __/__/__.Profº. _____

Dados a serem observados: análise do espaço interativo por observação do professor com os alunos, visando perceber o que acontece nesse espaço; às dificuldades e diferentes formas de interação utilizadas; interação entre as crianças e as intervenções e prática do professor; como utilizam os materiais da sala; como oferecem oportunidades para os ANEE para que se integrem; entre outros...

B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Nome do Entrevistado: _____

Formação: _____

Tempo de serviço no CMEI: _____

Tempo de docência: _____

Título da Pesquisa: **“FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPORTÂNCIA, SABERES E DESAFIOS”.**

Prezado Professor;

Gostaria muito de contar com a sua colaboração na realização desta pesquisa por meio deste questionário, conversas informais, observações de aulas e acompanhamento de seu trabalho visando o enriquecimento da mesma, conforme já dialogado. Desde já agradeço, atentamente,

Maria Nilza Loureiro.

1) Que importância você atribui a formação continuada em serviço?

2) Como se constitui a Formação continuada nesse Centro de Educação Infantil?

3) Você sabe o que vem a ser descentralização na Formação Continuada? A partir desse conhecimento, como acha que isso acontece no seu espaço de trabalho?

4) Discorra sobre os seguintes itens acerca da formação continuada no seu CMEI: participação dos profissionais; organização, objetivos; temas; recursos utilizados; métodos/estratégias.

5) Como ocorre a escolha dos temas para a formação continuada? Os temas escolhidos ou sugeridos estabelecem relação com o cotidiano escolar?

6) Durante as formações continuadas às discussões sob os temas prevalecem?

7) Nos últimos dois anos foram organizadas formações voltada para inclusão escolar? Em caso negativo, o que você pensa sobre isto?

8) Após estas reflexões, em sua opinião como deveriam ser organizadas as formações continuadas em seu ambiente de trabalho?

Observações e/ou Contribuições:

ANEXOS

A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



A(o) Diretor(a)

Escola....

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: **Coleta de Dados para Monografia**

Senhor (a), Diretor (a),

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF (pólos UAB-UnB de Santa Maria e Ceilandia). Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

È requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem

envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como conseqüência uma educação inclusiva.

Informo que foi autorizado pela Secretaria de Educação por meio do ofício nº. DEM datado de 28/10/2010, a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Informações a respeito dessa autorização podem ser verificadas junto a Secretaria de Educação por meio dos telefones nº.

O trabalho será realizado pelo Professor/cursista
sob orientação,.....
cujo tema é:, possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061) ou por meio dos e-mails:.

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

B – TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa _____ (RELACIONAR O QUE SERÁ FEITO: POR EXEMPLO gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs , INCLUSAÕ, ETC e, ainda, entrevistas (gravadas em áudio) com os professores no intuito de). Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone ou no endereço eletrônico [.....](#). Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda doUAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____