

Confronto e conflito no processo de formação continuada e as práticas alfabetizadoras

Daniele Marques Vieira (Mestre)
Curso de Pedagogia – Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

Esta pesquisa tem como foco a prática docente em turmas de alfabetização do primeiro ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um município da Região Metropolitana de Curitiba (Paraná), no período de outubro de 2007 a março de 2009. Objetiva compreender o processo de construção da prática docente do alfabetizador frente às necessidades do processo educativo, por meio das ações pedagógicas do programa de formação do município. Contextualiza suas demandas educacionais e a constituição do referido programa na intencional integração da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para o qual teoriza o desenvolvimento de uma proposta metodológica inspirada na pesquisa-laboratório. Na aplicação dos procedimentos previstos por essa proposta possibilitou às professoras reconhecer os conhecimentos prévios da turma acerca da escrita, assim como rever as práticas que representam métodos fechados de alfabetização em prol de práticas que atendam à diversidade presente nesse processo. Nesse contexto as professoras confrontam suas práticas e experimentam conflitos que podem gerar desconfiança e resistência, ou ainda, o prazer em descobrir novos caminhos.

Palavras-chave: práticas; formação continuada; alfabetização; saberes docentes.

Abstract

This survey focuses on teaching practice in literacy classes of the first cycle of the Initial Years of elementary school in the municipality of metropolitan region of Curitiba (Paraná), in the period from October 2007 to March 2009. Aims to understand the process of building the circulation staff of teacher front to the needs of the educational process, through actions pedagogical training program. Points their educational demands and the Constitution of the said program in intentional integration of Child Education and Early elementary Years for which develops a methodological proposal inspired research laboratory. In application of the procedures envisaged by that proposal allowed teachers recognize the grounding of the class about writing, as well as review practices that represent closed methods for literacy practices that meet the diversity present in the process. In this context the schoolroom confronting their practices and experiencing conflicts that can generate mistrust and resistance, or even happy to discover new paths.

Key words: practice; continuing education; literacy; teacher knowledge.

Na última década, muitas têm sido as ações voltadas para o cumprimento do Plano Nacional de Educação, prevista na Lei 9394/96, com a finalidade da ampliação do Ensino fundamental de nove anos. Dentre elas, destacam-se os programas de formação continuada e de capacitação docente para a adequação da prática educativa com a criança de seis anos de idade nesse novo sistema, e em contrapartida a adequação da educação infantil em suas especificidades.

Mesmo que alguns estados e municípios tenham se preparado para a implantação do ensino fundamental de nove anos de duração, após sua indicação legal, nota-se uma maior atuação do Ministério da Educação a partir de 2004¹ com a proposição de debates e organização de documentos orientadores a fim de “alavancar” tal processo.

Tendo em vista o necessário diálogo entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental a fim de que a criança pequena seja respeitada em suas particularidades em seu processo de inclusão no âmbito escolar, ressalva-se, em 2006, o documento: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, encomendado pelo MEC, o qual configura um campo teórico-metodológico adequado para o atendimento dessa criança. Tal documento teve a colaboração de

¹ BRASIL, 2004.

diversos pesquisadores na área de educação infantil, o que trouxe não só visibilidade para o conhecimento acerca dessa faixa etária, como também possibilitou uma maior valorização do trabalho pedagógico com a criança pequena.

Frente à relevância dessa discussão, o referido documento² foi editado novamente em 2007, garantindo sua distribuição para todo o território nacional. Nesse quesito, é importante ressaltar que a sua efetiva utilização pelos sistemas públicos depende do real comprometimento das equipes pedagógicas envolvidas, a fim de promover uma intervenção objetiva sobre o entendimento dos profissionais que atuam com a criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo, no primeiro ano.

Além de fomentar a discussão sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos de duração, o MEC tem propiciado ações mais diretas sobre a capacitação docente, promovendo reflexões sobre a prática educativa dos profissionais envolvidos nesse processo por meio de editais dirigidos às instituições públicas de ensino superior. Dentre as ações, destaca-

se a realização de projetos de formação continuada com ampla abrangência no que se refere às temáticas educacionais³. Na efetivação desses projetos, todo o custo de infra-estrutura – materiais, hora/aula dos docentes e respectivas diárias – é responsabilidade do MEC, e a contrapartida dos municípios dá-se com a garantia da organização do tempo e do espaço destinados para os cursos. Com isso, torna-se viável, principalmente em regiões de baixo IDEB⁴, onde normalmente o IDH⁵ é menor do que a média nacional, que os municípios promovam a capacitação docente, mesmo quando há limites drásticos em relação às verbas para a educação.

Alguns municípios, no entanto, passaram a assumir politicamente a formação continuada como uma prioridade diante das prerrogativas legais que concernem à implantação do ensino fundamental de nove anos desenvolvendo programas assessorados por especialistas. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, oriunda das indagações realizadas durante o período de assessoria pedagógica, desta pesquisadora, junto a um município da Região Metropolitana de

2 BRASIL, 2007.

3 Cita-se o Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores (CINFOP)/UFPR, que atua desde 2004, na região do Vale do Ribeira/ PR, e também em outras regiões do país, por meio do qual foi possível a esta pesquisadora participar como docente em oficinas realizadas durante os anos de 2007 e 2008, no Vale do Ribeira (PR) e em Cacoal (RO).

4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

5 Índice de Desenvolvimento Humano.

Curitiba (PR)⁶, a qual se destinava à realização de uma proposta de formação continuada problematizadora da prática educativa na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.

Sendo assim, os aspectos que serão analisados neste artigo são oriundos do programa de formação continuada que será relatado a seguir, com o objetivo de compreender o processo de construção da prática docente do alfabetizador frente às necessidades do processo educativo, por meio das ações pedagógicas do referido programa. Para tanto, deverá contextualizar as demandas educacionais desse município e a constituição do seu programa de formação continuada na intencional integração da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental diante do desafio de implantação do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos de duração.

Destaca-se, desse programa, o desenvolvimento de uma proposta metodológica realizada ao longo dessa formação continuada, inspirada na pesquisa-laboratório desenvolvida no Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná, “Alfabetização,

Letramento e suas metodologias”⁷. Dentre os aspectos que direcionam a abordagem dessa proposta metodológica, considera-se a diversidade⁸ presente em turmas de 1º ano do ensino fundamental como fator determinante para as intervenções pedagógicas, tanto em relação aos conhecimentos das crianças acerca da língua – hipóteses, habilidades e uso social -, quanto em relação à sua condição sociocultural – experiências e oportunidades. Seus pressupostos teórico-metodológicos enfatizam uma prática alfabetizadora baseada nos conhecimentos prévios das crianças para propor estratégias diversificadas a fim de fomentar a sua reflexão em torno da escrita e promover o avanço da aprendizagem, frente à diversidade já mencionada. Nesse processo, as crianças ampliam o seu repertório e a compreensão do sistema alfabético por meio da interação, sendo esta mediada pelo professor.

No entanto, a alfabetização aqui entendida como processo se conflita com a concepção de muitas professoras atuantes no 1º ano, as quais têm como referência práticas recorrentes no ensino fundamental, tal como a cópia no caderno, a mecanização do traçado

6 De outubro de 2007 a junho de 2009.

7 Esse projeto envolve alunas do curso de Pedagogia, que aplicam as estratégias de coleta de escrita espontânea de acordo com as orientações preconizadas em seu aporte teórico-metodológico, por meio das disciplinas de “Alfabetização e Letramento II” e de Estudos Interdisciplinares “A diversidade no processo de alfabetização”, para a investigação dos conhecimentos prévios das crianças e posteriormente propor ações efetivas para promover o avanço da aprendizagem.

8 Ressalta-se, aqui, a diversidade como expressão das diferenças que caracterizam as sociedades humanas, do ponto de vista social, cultural e do desenvolvimento infantil.

das letras e a apresentação de métodos que utilizam como princípio a junção das partes menores da língua para a formação de palavras. Tais práticas propõem como caminho para a aquisição da escrita a reprodução e a repetição, sem considerar os conhecimentos prévios das crianças ou dar-lhes oportunidades para refletir a respeito de suas hipóteses.

Esse quadro suscita um questionamento: Quais estratégias poderiam ser propostas ao programa de formação continuada a fim de desencadear nas professoras uma reflexão sobre a sua prática alfabetizadora e confrontá-la com os pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica do município para o 1º ano do ensino fundamental?

Em relação a essa problemática, a discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos seria suficiente para a sua compreensão? Como seria a sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula? Seria possível às professoras transpor para a prática tais pressupostos sem uma mediação pedagógica?

Para tentar responder a essas perguntas foram propostas algumas ações que compuseram o programa de formação continuada e possibilitaram compreender

a construção da prática docente nesse contexto, são elas: o diagnóstico da turma por meio da coleta de escrita espontânea; o planejamento de propostas diversificadas com os jogos de linguagem; a avaliação da aprendizagem com registros periódicos sobre o conhecimento das crianças e seu desempenho frente aos desafios propostos; e por fim o desenvolvimento de um projeto compartilhado.

Confrontando práticas, constituindo experiências

Como proposta inicial, o referido programa de formação continuada pretendeu atender à demanda mais urgente referente ao quadro de profissionais da educação infantil tendo em vista o processo de construção de uma prática pedagógica necessária e consistente e a elaboração da Proposta Pedagógica do Município⁹. Nesse momento, que compreendeu o período de outubro a dezembro de 2007, estabeleceu-se como prioridade pelo município a qualificação de profissionais da educação infantil¹⁰, no que tange a sua compreensão acerca de conhecimentos fundamentais

9 Tal problemática foi identificada pela equipe pedagógica do município a partir das discussões realizadas nos eventos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná durante os anos de 2005 e 2006 (Seminários Regionais, Simpósios, Reuniões) - encontros com profissionais e gestores da educação infantil, com intuito de ampliar as discussões a respeito do significado da Proposta Pedagógica e desta forma iniciar um movimento coletivo de construção de um documento que subsidiasse as instituições na elaboração e revisão de suas Propostas.

10 A denominação "profissionais da educação infantil" pretende abarcar educadores - maioria em formação em curso de Pedagogia a distância - estag-

para a realização da prática pedagógica com essa faixa etária.

O primeiro encontro realizado no município foi com as gestoras¹¹, uma vez que o seu entendimento é fundamental para a continuidade do trabalho de formação continuada, pois é o gestor que pode orientar as situações cotidianas enfrentadas pelos profissionais e elucidar aspectos tratados nos encontros, mas que somente ao serem confrontados em sua prática é que serão compreendidos.

Em 2008, o processo teve continuidade na semana pedagógica do município, quando se ampliou a proposta de formação continuada para a implantação do 1º ano do ensino fundamental. Assim, o município promoveu o processo de transição do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, promovendo a interlocução entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental¹², de certa forma assegurada uma vez que as professoras que assumiriam as turmas de 1º ano eram em grande parte oriundas da educação infantil. Nesse momento inicial do ano, tanto as profissionais da educação infantil como as professoras do 1º ano

do ensino fundamental tiveram cursos de capacitação em diversas áreas, além das orientações teórico-metodológicas acerca do encaminhamento da proposta do município, o que foi integrado ao processo de formação continuada por meio do acompanhamento¹³ das práticas realizadas durante o primeiro semestre deste ano.

Como forma de ampliar o entendimento das profissionais e professoras em relação aos conhecimentos teórico-metodológicos estabelecidos como parâmetros na proposta de formação continuada, e, sobretudo, propiciar a vivência da prática coletiva como modo de aprender com o outro, é que se estabeleceu como perspectiva um projeto coletivo e compartilhado a ser realizado tanto na educação infantil como no 1º ano do ensino fundamental que partiria de um tema geral.

Esse projeto foi delineado inicialmente para todas as turmas envolvidas, resguardando as especificidades em relação às faixas etárias, e discutido coletivamente a fim de equiparar ao máximo os entendimentos acerca dos objetivos idealizados. Uma vez estabelecida a estrutura

iários – alunos de ensino médio e alunos de pedagogia – e professores – com magistério ou formados em Pedagogia, sendo a maioria a distância.

11 A equipe de gestoras no município é formada por diretoras, pedagogas e coordenadoras pedagógicas (ainda em formação).

12 Para subsidiar as discussões acerca da implantação do ensino fundamental de nove anos, a Secretaria de Educação do município disponibilizou a todas as instituições o documento já citado anteriormente “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, sob a responsabilidade das gestoras.

13 Esse acompanhamento se deu pela parceria dos gestores e da assessoria pedagógica da proposta de formação continuada, em encontros realizados nas instituições e na Secretaria Municipal de Educação.

do projeto, tendo como eixo “Brincadeiras Populares”, os objetivos e as estratégias foram adequados a cada realidade a fim de realizá-los conforme os interesses e demandas da turma.

Durante os encontros de formação continuada, ocorreu a troca de experiências e reflexões coletivas acerca dos avanços e dificuldades enfrentadas na execução do projeto. Ressalta-se que as gestoras das instituições tiveram participação constante em todas as etapas do processo e puderam acompanhar o desenvolvimento do projeto coletivo, identificando situações-problemas que foram compartilhadas em encontros específicos para as necessárias adaptações da proposta de formação continuada conforme as demandas percebidas.

Nesse sentido, durante o processo de implantação da proposta de formação continuada, verificou-se que esta deveria estar atrelada substancialmente às demandas dos profissionais envolvidos. Uma vez que a educação infantil teve sua história marcada pelo atendimento assistencialista que caracterizou as instituições públicas voltadas à primeira infância no país, sem que houvesse qualquer exigência em relação à formação desses profissionais, tais demandas também deveriam considerar as prerrogativas legais, conforme citado na LDB 9394/96 em seu art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Tendo em vista, sobretudo, as especificidades que implicam o trabalho com a criança pequena, e a necessária adequação do profissional que atuará com ela, segundo a autora (Freire In. Kramer, 2007).

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua formação da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos. (p. 78).

Portanto, entende-se que a formação continuada é essencial para o aprimoramento constante do profissional da educação, sendo considerada como uma importante estratégia dos municípios para a constante qualificação do profissional da educação infantil, o qual, segundo a autora (Kramer, 2005),

[em sua] maioria recebe uma formação em serviço episódica e fragmentada: as professoras parecem se confrontar com uma frágil identidade profissional num horizonte marcado pela desconstrução de uma profissão em vias de se fazer. Contudo,... encontramos

intenções, desejos, num movimento em defesa da formação continuada, vista como lugar e espaço de instituição profissional, de constituição de alternativas de formação. (p. 13).

Constata-se, com isso que o programa de formação continuada realizado no referido município promoveu a valorização da educação infantil como etapa inicial da educação básica que exige a adequação pedagógica de seus profissionais, e também a possibilidade de um maior entendimento acerca da função da educação infantil e suas repercussões no processo educativo das crianças. Diante desse quadro, as discussões nos encontros com os professores do 1º ano do ensino fundamental passaram a ser delimitadas pela compreensão da continuidade desse processo, localizando a sua proposta diante das demandas da faixa etária¹⁴.

Em relação ao acompanhamento da implantação da proposta do município pelas gestoras, durante o primeiro semestre de 2008, partiu-se de um encaminhamento comum em que se priorizou o diagnóstico inicial para a realização de um planejamento compatível com as demandas das turmas. Nesse momento, foi necessária a interlocução

constante entre instituição e família tendo em vista as expectativas dos pais frente ao aprendizado do “ler e escrever”, uma referência atrelada ao contexto do ensino fundamental.

Mas, observou-se também que havia por parte de algumas professoras, principalmente, aquelas que já vinham atuando com a 1ª série e que assumiram turmas de 1º ano¹⁵, um entendimento conflitante com a proposta do município, uma vez que as elas continuaram a desenvolver práticas pautadas no contexto da 1ª série do ensino fundamental de oito anos de duração. Apesar de participar dos encontros durante o programa de formação continuada, ao longo do acompanhamento realizado pelas gestoras das instituições tais professoras não demonstraram considerar o fator idade como pertinente para a sua prática, sobrepondo o ensinar às condições da criança que ora estava ingressando no primeiro ano desse novo sistema, respaldadas, contudo pela sua experiência como alfabetizadoras. Com isso, gerou-se o confronto de posicionamentos, o que constituiu desafio para as gestoras das instituições envolvidas com relação à adequação da prática com a proposta do município. Aqui, vale ressaltar,

14 No ano de 2008, as turmas de 1º ano do ensino fundamental nas escolas municipais contemplaram a faixa etária de 6 a 7 anos de idade.

15 Apesar da maioria das professoras atuantes no 1º ano serem oriundas da educação infantil, algumas professoras de 1ª série pediram para assumir essas turmas também, o diante do processo de formação continuada entendeu-se que talvez isso fosse positivo.

um dos questionamentos levantados no programa de formação continuada, baseado em pesquisas¹⁶ que viriam problematizar as práticas alfabetizadoras recorrentes em contextos do ensino público: “Por que, muitas crianças chegam ao final das séries iniciais (4ª série) semi-alfabetizadas?”.

Dando continuidade ao programa, estabeleceu-se um plano de ação conjunto para os gestores, os quais deveriam encaminhar junto aos seus profissionais e professoras, questões referentes ao acompanhamento do processo educativo, destacando a prática do registro tanto para a educação infantil como para o 1º ano do ensino fundamental, sobretudo em relação ao desempenho das crianças frente às estratégias desenvolvidas a partir do diagnóstico inicial. Porém, com a ressalva de que para este último, a avaliação deveria contemplar critérios das áreas do conhecimento explicitadas em seu currículo. Nos encontros com as profissionais e professoras, foi realizada a adequação do instrumento diagnóstico e avaliativo para atender às especificidades das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, quando se discutiu o que seria diferencial no 1º ano tendo em vista a criança de seis anos de idade e o currículo em processo de construção.

Na sequência do processo de formação continuada, o segundo semestre teve como propósito uma maior instrumentalização das professoras do 1º ano a fim de corresponder às demandas identificadas nas turmas. Nesse momento do ano, as professoras já demonstravam menos angústia frente à implantação da proposta, seja porque passaram a dominar mais o seu encaminhamento, seja porque as próprias crianças estavam demonstrando avanços em seu processo educativo. Disso resultou um maior envolvimento nos encontros, nos quais a auto-estima se evidenciava nas falas das professoras à medida que expunham suas experiências.

Ao final do ano de 2008, destaca-se como aspecto significativo observado na avaliação dessa trajetória, a credibilidade da proposta implantada, sendo esta apontada como um caminho possível para a prática pedagógica na transição e afirmação de uma educação para a infância, tal como se entende no município o ensino fundamental de nove anos.

Dentre os determinantes desse processo no período de realização da proposta, ressalva-se a atuação das gestoras como mediadoras do processo, sem as quais a construção de uma proposta pedagógica efetiva

16 Aqui se ressaltam dados coletados na aplicação dos instrumentos investigativos da pesquisa “Alfabetização, letramento e suas metodologias” por alunas do Curso de Pedagogia da Universidade Tuiuti do Paraná. Ver Trabalho de Conclusão de Curso “A Atuação do Pedagogo na Organização do Trabalho Pedagógico diante o Processo de Alfabetização de Estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental”, pela acadêmica Mariângela Hoog Cunha, do Curso de Pedagogia da UTP, 2007.

estaria comprometida, bem como a sua continuidade. Outro determinante de suma relevância foi a prioridade com que o município tratou a proposta de formação continuada, garantindo no período destacado as condições para a implantação de todas as etapas do processo e a viabilidade operacional do assessoramento pedagógico. E, sobretudo, tão importante quanto os demais determinantes, é preciso enaltecer a disponibilidade com que grande parte das profissionais e professoras envolvidas realizou a difícil tarefa de auto-avaliação e reflexão sobre as suas práticas, e aos poucos, como se revela no próprio processo, desvelaram seus medos, angústias, preconceitos, substituindo a postura de resistência por uma atitude aprendente.

Conflitos: práticas na formação continuada

Em todo processo de formação de profissionais da educação, há que se considerar entre as nuances da relação teórico-prática, presentes nos discursos veiculados, as expectativas que esses profissionais têm acerca de soluções frente aos problemas encontrados no processo de ensino. Muitas vezes o que se espera nesses programas de formação continuada se constitui da falta que a própria formação inicial imprime na base fundamentadora da prática educativa. Daí, a

necessária reflexão acerca do entendimento sobre o papel dos programas de formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica na escola.

Em um programa de formação continuada, portanto, é de suma importância oportunizar aos profissionais situações em que estes possam aplicar propostas e fazer a transposição didática possível, ou seja, aquela que o seu entendimento lhes permite, para disso surgir a possibilidade de confronto entre a teoria e a prática.

Com a finalidade de provocar a discussão sobre as práticas alfabetizadoras presentes nas salas de aula, é que propôs a aplicação de procedimentos previstos na proposta metodológica do programa. Assim foi realizado o diagnóstico inicial, o qual possibilitou às professoras ter acesso aos conhecimentos da turma acerca da escrita, e na oportunidade de discussão com o grupo. Essas informações permitiram fomentar a discussão acerca das práticas que representam métodos fechados de alfabetização em prol de práticas que propiciem atender à diversidade presente nesse processo.

Ao se confrontarem com a sua prática, as professoras também experimentaram conflitos que, ora geram desconfiança e resistência, ora propiciam o prazer em descobrir novos caminhos. Sobretudo, no cotidiano da prática pedagógica em reuniões e na troca entre pares

que as professoras foram ampliando seu entendimento, e se assegurando daquilo que constituía parâmetro para a sua prática.

Nesse bojo, é possível identificar sob a luz da teoria da relação com o saber, preconizada por Bernard Charlot, o sujeito de saber que sobrepõe aos conhecimentos construídos coletivamente, práticas que solidificam a sua relação com o saber. Nas palavras do autor (2000).

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas, qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (p. 72).

Nessa perspectiva, é que se entende que um programa de formação continuada deve propiciar a reflexão sobre o modo como o professor pensa o mundo, e também como se identifica nesse mundo, tornando possível ampliar a sua compreensão acerca de novos pressupostos para a sua prática educativa.

Isso sugere a compreensão da cultura do professor como algo a ser constantemente construída, uma vez que “ninguém dá o que não tem... se [os professores]

não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura.” (Sacristán, In. Pimenta; Ghedin, 2006, p. 85).

A cultura é um aspecto determinante para a prática educativa, uma vez que é por meio dela que o professor realizará o fazer cotidiano, relacionando suas crenças e os pressupostos teórico-metodológicos com o que deverá seguir para a efetivação da prática pedagógica.

Por isso, para dar continuidade ao programa de formação continuada, no ano de 2009, propôs-se um diagnóstico com os professores dos 1º e 2º anos, tanto em relação aos seus conhecimentos pedagógicos como em relação aos seus conhecimentos socioculturais. Tal investigação teve como propósito identificar aspectos resultantes do processo que já vinha sendo realizado, bem como identificar demandas e possibilidades para a mediação pedagógica das gestoras estabelecida a partir de um encaminhamento comum, construído coletivamente e pautado na experiência do ano anterior.

Dentre as perguntas relacionadas aos conhecimentos socioculturais, destacam-se duas que vale ressaltar aqui, a primeira delas refere-se às *leituras realizadas no último ano, ou nas férias*, metade das professoras revelou que lê principalmente romances ou livros de auto-ajuda, e a outra metade mencionou livros da área da educação ou revistas especializadas e literatura infantil. Se por um

lado esses dados demonstram certa prática de leitura, por outro lado os exemplos citados podem ajudar na seleção de novos títulos a fim de fomentar uma visão crítica e mais ampliada de cultura.

A segunda questão a ser destacada refere-se a *o que é mais difícil na vida em comunidade, tendo em vista os grupos de interação e integração social: família, trabalho, trânsito, e as mais diversas formas de lazer*, e a grande maioria das respostas referiu-se à necessidade de compreensão do outro e para com o outro no cotidiano. O que sugere a intensificação das trocas entre pares, a fim de promover aproximação e entendimento de pontos de vistas, além da possibilidade de aprendizados coletivos.

Em relação aos conhecimentos pedagógicos, destaca-se a questão que se refere ao ano anterior sobre *o que você mudou na sua prática educativa e explique por quê*, para a qual as respostas mais significativas foram: flexibilidade e compreensão para com as crianças; realização de práticas diversificadas; utilização de jogos e outros materiais concretos com elementos lúdicos; a prática da observação e registro para atender às necessidades das crianças; tornar o cotidiano da prática educativa mais prazeroso; não dar nada pronto para as crianças. Tais respostas revelam indícios de aprendizados originários das novas práticas educativas relacionadas aos pressupostos teórico-metodológicos trabalhados na formação continuada, e mencionados

no diagnóstico. As respostas que foram mais evasivas de certa forma indicam que em todo processo de formação as lacunas existem, seja pela falta de comprometimento, seja pela própria condição em que o professor se encontra nesse processo.

Diante disso, pode-se depreender a necessária relação entre motivação (o que vem de dentro) e mobilização (o que vem de fora) em processos de formação continuada, a fim de que haja uma efetiva mudança da prática educativa. Tal como preconiza Bernard Charlot, “ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa”. (2000, p. 54).

A educação é antes um processo de desejo, em que impera a vontade de saber mais a partir da constatação do que não se sabe, ou seja, é preciso haver a falta do conhecimento para gerar a necessidade de aprender. “Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo.” (Charlot, 2000, p. 54).

O professor como aprendente, em processos de formação continuada, ou no contexto da sala de aula numa relação intrínseca entre ensino e aprendizagem, pode mudar a sua prática desde que deseje isso, portanto, há que se provocar o desejo nos professores,

por meio da motivação com exemplos do que é possível na prática educativa.

No entanto, é da falta de conhecimentos que a própria motivação causa, que o professor poderá sentir a necessidade e o desejo de saber mais, mobilizando-se com seus recursos, ou melhor, colocando seus recursos em movimento, para dirigir sua intenção em prol de si, desencadeando talvez, uma relação crítica com o seu saber.

Esse seria um propósito para os programas de formação continuada que pretendem tornar esse processo significativo para a efetivação de uma prática educativa em prol da criança. Em que o professor repense o seu fazer e promova por meio da reflexão da sua prática as adequações necessárias que respeitem as condições de todas as crianças, incluindo a realidade presente em seu cotidiano como dado fundamental e estruturante para o seu planejamento de trabalho.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, 2004.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília, 2007.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In.: KRAMER, Sonia (orgs). *Infância e educação infantil*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- KRAMER, S. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In. PIMETA, Selma G; GHEDIN, Evandro (org). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.