

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS PRÓPRIOS PROFESSORES CURSISTAS

Naire Jane Capistrano
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
naire@digizap.com.br

Este trabalho objetivou investigar a avaliação de professores acerca de um curso de especialização promovido pelo Paideia/UFRN. Trata-se de parte de uma pesquisa de doutorado que analisou a formação continuada em Educação Física na Educação Infantil. Adotou-se princípios da pesquisa qualitativa, definindo-se como locus o Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, como sujeitos vinte e três professoras da Educação Infantil e entrevista e questionário como instrumentos de construção de dados. Os dados construídos, baseados na Análise de Conteúdo, constataram a avaliação das professoras acerca da formação proposta como exitosa, devido ao caráter reflexivo, da relação entre teoria e prática e da formação centrada em uma prática próxima à realidade de todos e de cada sujeito envolvido.

Palavras-chave: Formação Continuada - Professores de Educação Infantil – Avaliação

LA FORMACIÓN CONTINUADA EN VISTA DE LOS PROPIOS MAESTROS PARTICIPANTES.

Este estudio tuvo como objetivo investigar la evaluación de maestros sobre un curso de especialización promovido por Paideia/UFRN. Se ha adoptado principios de la investigación cualitativa y se definió como locus el Curso de Especialización en la enseñanza de Arte y Educación Física en la niñez, como sujetos veintitrés maestros de la Educación Infantil y la entrevista y el cuestionario como una herramienta para la construcción de datos. Los datos construidos, basados en el Análisis de Contenido, constataron la evaluación de las profesoras sobre la formación propuesta como exitosa, debido al carácter reflexivo de la relación entre teoría y práctica y de la formación centrada en una práctica que se acerca de la realidad de todos y de cada uno sujeto involucrado en la investigación.

Palabras clave: Formación continuada- Maestros de Educación Infantil- Evaluación.

Este trabalho teve por objetivo investigar a avaliação de professores cursistas acerca de um curso de especialização, promovido pelo Paideiaⁱⁱⁱ/UFRN. Trata-se de um recorte de uma pesquisa que foi realizada em nível de doutorado que analisou a formação continuada em Educação Física na Educação Infantil, desenvolvida pelo Paideia/UFRN. A discussão sobre a formação e a profissionalização dos professores emerge e tem se acentuado desde o final do século XX, mundialmente, inserida na luta pelo reconhecimento dos direitos da comunidade por uma educação de qualidade. Os processos de formação de professores têm sido colocados como imprescindíveis para uma prática docente de qualidadeⁱⁱⁱ. A formação de professores tem ocupado, desde os anos 80 do século XX, no Brasil, lugar central nas discussões sobre a educação, fomentada pela luta dos educadores e pela pressão dos organismos internacionais que situam a educação como fator indispensável para propiciar um determinado grau de competitividade entre os países, nos moldes que a conjuntura econômica exige. Consideramos necessário reconhecer que as políticas educativas nacionais, inclusive para a formação docente e para a Educação Infantil, são marcadas por determinadas orientações indicadas por organismos internacionais que vão sendo apropriadas pelos Estados (CAMPOS, 2008). Desse modo, compreende-se, tal como ressaltam Cabral Neto e Rodriguez (2007, p. 13), que “as reformas educativas implementadas atualmente, na maioria dos países da América Latina, são decorrentes, portanto, do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo”. Assim, as reformas educativas, aparentemente com perfil nacional, foram estruturadas em consequência de articulações entre governos da região e organismos internacionais. Projetos, programas, planos de ação, que ocorrem, muitas vezes, sobrepostos, paralelos, mesmo visando a objetivos comuns, são, por um lado, apoiados por organizações financeiras, como: o Banco Mundial/BM e o Fundo Monetário Internacional/FMI; por outro, pelas Nações Unidas, através de agências, programas e comissões, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO -, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF -, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD -, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL - etc. (CAMPOS, 2008). No âmbito dessas políticas, a formação docente emerge como aspecto importante. Podemos citar, como exemplos, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe – PPE- e o Projeto Regional

de Educação para América Latina e o Caribe – PRELAC - (UNESCO, 2008; RODRIGUEZ; CABRAL NETO, 2006). Nesse âmbito, os últimos encontros regionais do Comitê Intergovernamental do PPE para América Latina e o Caribe reconheceram a questão docente como aspecto chave e, em especial, a formação e a profissionalização. Em sua primeira reunião em Havana/Cuba, em 2002, o Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe – PRELAC –, que dá continuidade ao PPE/ PROMEDLAC^{iv}, indica cinco pontos estratégicos para orientar as ações dos países da região. Entre eles, o segundo ponto “Os professores e o fortalecimento do seu papel nas mudanças para que a educação atenda às necessidades dos alunos”, que trata mais especificamente da questão docente, recomenda o apoio às políticas públicas que reconheçam a função docente e valorizem sua contribuição na transformação dos sistemas educativos (RODRIGUEZ; CABRAL NETO, 2006). Essa articulação entre local e global não se faz de modo linear, unidirecional, consensual. Ela é resultante do jogo das forças supranacionais e forças políticoeconômicas de cada país, provenientes de suas tradições de política social e educativa (DALE apud CAMPOS, 2008). Nesse panorama, é notório que as ações desenvolvidas vêm provocando, em todo o mundo, novos questionamentos também das especificidades do trabalho com crianças e da infância. Tomando como base o exposto, pretendemos esclarecer que nossos comentários, análises e discussões sobre documentos, leis e ações relacionadas à formação docente não desconsideram tais articulações. Entendemos que é também responsabilidade do Estado, no atual contexto das políticas para a educação, mesmo considerando as organizações civis, políticas que respeitem os direitos dos professores e das crianças. Entretanto, as políticas não têm efeito automático; dependem de múltiplos fatores entre eles, as condições reais em que se desenvolvem as atividades do aluno e do professor e a formação dos professores, que, inclusive, são, em grande parte determinadas por políticas.

Assim, com base em especificidades inerentes à formação para professores e, no caso deste trabalho, professores da Educação Infantil, bem como, e sobretudo, às condições reais dos diversos contextos do território brasileiro, consideramos, além da raduação em Pedagogia, também como formação inicial curso em nível médio, na modalidade Normal, conforme o Art. 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), Apesar de reconhecermos a pertinência do texto da referida lei em relação à (im)possibilidades de defesa pela formação inicial do

professor de Educação Infantil em nível universitário, consideramos que essa deve ser uma das bandeiras de luta a favor de um processo de melhoria da qualidade para o início do exercício da atividade docente como profissional dessa etapa. Nesse processo de construção de uma educação de qualidade, vale a pena destacar a laboração dos documentos “Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006b), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c) e “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a), elaborados com base em discussões e encaminhamentos de diversos seminários nacionais e com a colaboração de entidades representativas de segmentos organizados em educação, com a presença de organismos como: UNESCO, UNICEF, MIEIV^v e OMEP^{vi}. No Brasil, vale realçar, nesse cenário em que se identificam políticas voltadas para a expansão e qualidade no atendimento, a luta dos movimentos sociais organizados, sobretudo para que cada esfera do governo – município, estado e união – cumpra seu papel de responsável, na perspectiva de que se deve discutir e buscar garantias da qualidade sem perder de vista a preocupação com a igualdade de oportunidades no acesso aos programas, ou seja, as dimensões quantitativas e equitativas das políticas. Mas, em que pese os reconhecidos avanços desse panorama especialmente na legislação, ainda nos deparamos com sérios entraves, sobretudo em relação às condições concretas de trabalho e aos profissionais, ao seu desenvolvimento profissional^{vii}. A atual conjuntura educacional brasileira aponta para a necessidade de se repensar a formação continuada. Entendemos a formação continuada como necessária e inerente à formação profissional de todos os professores, independente da qualidade de sua formação inicial, visto que a função dos docentes exige clareza de que a formação tem seus limites, mas é inacabada, faz parte da existência humana que se encontra em um constante vir a ser (ALARCÃO, 2001; FREIRE, 1996), mas já sendo. Para nós, trata-se de criar condições de transformação permanente da prática educativa em que se opere a passagem de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de um professor que articule diferentes saberes^{viii} para fazer a leitura das situações vividas e encontrar soluções pertinentes para os novos desafios com que se defronta no cotidiano. A formação continuada, nesses moldes, deve possibilitar situações em que o professor, sujeito do processo, reflita, coletivamente, sobre seu percurso formativo, sobre sua prática pedagógica e de seus pares, propiciando emergir aspectos relacionados aos diferentes

saberes, de modo que signifique e ressignifique a ação pedagógica, na medida em que, simultaneamente, a reconstrói. Para isso, o contexto escolar pode/precisa ser compreendido como eixo primordial e não exclusivo para a reelaboração/ressignificação dos seus saberes. Nesse contexto e no decorrer de suas produções, o professor deve articular, de modo explícito e coerente, as dimensões ética, científica, emocional e afetiva, situando-as em um mesmo patamar de importância (FREIRE, 1996). Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2002), Tardif (2006), Imbernón (2009), entre outros, evidenciam a troca de experiências e a partilha de saberes como espaços por excelência de formação mútua, nos quais cada professor/a assume o papel de formador/a e de formando/a. O debate internacional destaca a formação continuada como espaço de atualização e aprofundamento de conhecimentos, em função dos desafios provenientes das situações pedagógicas e das novas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008). Assim, compreendemos que a participação em um curso de formação continuada pode propiciar aos/as professores/as constituírem processos em que vão se construindo profissionalmente (essa construção se dá indissociável da dimensão pessoal). Tendo em vista o panorama nacional e considerando que a

está diretamente relacionada às possibilidades e necessidades de melhoria da qualidade do ensino, diante da multiplicidade da oferta atual de propostas de educação continuada nas diversas áreas, surgem preocupações no sentido de que sejam adotadas medidas para garantir certa qualidade quanto à criteriosidade, validade e eficácia dos programas e educação continuada para professores ou de outros segmentos escolares (GATTI, 2008). Nesse sentido, salientamos que práticas de avaliação vêm sendo implantadas, mas, geralmente, as medidas avaliativas visam atender a determinações de organismos nacionais e/ou internacionais, vinculadas às propostas de reformas educacionais, associadas a financiamento e assessoria. A avaliação de cursos de formação continuada na perspectiva dos sujeitos cursistas é uma prática frequente, entretanto, tal iniciativa limita-se, geralmente, à aplicação de questionários. Estes são constituídos, geralmente, por questões de respostas fechadas, nas quais os juízos de valor são expressos por números (1 a 10) ou conceitos (muito/pouco, suficiente/insuficiente, frequente/raramente...), abarcando diferentes áreas temáticas: conteúdos, métodos, meios e equipamentos, condições de formação e qualidades dos formadores. Em alguns dispositivos de formação, observamos, também, questionários com uma estrutura inicial mais fechada e,

ao final, perguntas de respostas descritivas. Contudo, pouco se sabe sobre os usos que, posteriormente, se fazem dessas informações e seus desdobramentos. De modo geral, o que os professores expressam nessas avaliações não serve de base às decisões político-pedagógicas. Entre outras medidas criadas/adotadas para a melhoria da qualidade da formação docente, com destaque para programas de formação continuada, o Ministério de Educação/MEC propôs a criação da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Rede, com vistas a institucionalizar a formação continuada de profissionais da educação desse nível de ensino. Assim, inúmeros projetos foram elaborados com o objetivo de desenvolver programas de formação continuada de professores/as e gestores/as e geração de tecnologias, destinados às redes públicas de ensino em áreas específicas, de acordo com a Portaria /MEC nº 1403/2003. O nosso engajamento em pesquisas e ações de formação continuada na área de Educação Física propiciou nossa participação, junto a outros professores da UFRN, em 2003, na elaboração de um projeto para concorrer à convocação nas áreas de Arte e Educação Física para constituir a referida Rede. A opção do MEC pelo projeto da UFRN propiciou a criação do Paidéia – Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física. O Paidéia elege, entre outros objetivos, discutir os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Física e Arte, buscando redefinições no fazer pedagógico dos professores na educação infantil e no ensino fundamental; qualificar profissionais egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Educação Física e Educação Artística das diferentes regiões. Acreditamos, tal como Tardif (2006), que a formação continuada, tendo as universidades como parceiras, pode atender, de forma mais consistente, as questões/necessidades provenientes dos processos de re-elaboração de saberes e de desenvolvimento/produção de subjetividades vivenciados pelo professor. Sendo assim, cabe às instâncias de formação atentar para os múltiplos sujeitos – professores e alunos - e para os múltiplos contextos a fim de alcançar uma melhoria na aprendizagem. Entretanto, a ausência de investigações não nos permitia afirmar com consistência acerca da apropriação pelos professores de saberes que promoveram mudança de discurso e do cotidiano com as crianças, posterior às nossas intervenções e interlocuções, nos cursos de formação continuada. Concordamos com a indissociabilidade dos saberes teóricos e práticos, por isso, optamos pelo uso da expressão saber docente nos moldes definidos por Tardif (2006, p. 18), referindo-se a saber como

sendo “[...] plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Com base nessa concepção de saberes, levamos em conta que possibilitar aos aprendentes, professores e crianças, respeitando a condição de cada sujeito e do coletivo, o acesso aos conhecimentos das diversas áreas e a sua apropriação poderá favorecer novas leituras do mundo; e a produção de novos produtos culturais, os diferentes contextos educativos poderão/deverão propiciar a construção e ressignificação de saberes relacionados à polivalência de sua equipe de profissionais que trabalham com crianças. Reconhecemos que, na Educação Infantil, o processo de ensino-aprendizagem assume dimensões específicas. Sem negar a intencionalidade educativa e a necessária sistematização do processo de ensinar/aprender, a Educação Infantil tem, como foco, as relações educativas estabelecidas entre crianças na faixa etáriaix até cinco anos de idade, adultos e natureza, marcadas, por sua vez, pelas especificidades das crianças pequenas, o que impõe distinções em relação à organização da educação em outros níveis (BRASIL, 2006). Sabemos também da tensão existente em relação à estrutura disciplinar no que diz respeito à organização curricular ou pedagógica na Educação Infantil. Contudo, entendemos que, sem fragmentar a construção dos conhecimentos por parte das crianças, a explicitação das especificidades das áreas pode permitir ao professor uma compreensão mais ampla de seu papel junto às crianças em suas necessidades e possibilidades e maiores subsídios para atuação/intervenção no cotidiano educativo. Para nós, considerar os saberes construídos sócio-historicamente pelas áreas não significa, necessariamente, conduzir a uma escolarização precoce das crianças. As singularidades das crianças devem e precisam ser respeitadas pelos professores e práticas pedagógicas. Nesse sentido, consideramos pertinente propor um diálogo, constituir teias de possibilidades entre os diferentes componentes curriculares para que cada envolvido no processo de ensino-aprendizagem reconstrua as muitas realidades em um processo que seja, ao mesmo tempo, coletivo e individual. Do mesmo modo que a criança, enquanto sujeito social e histórico, se constitui como humano na medida em que se apropria da cultura por meio das interações que estabelece com o mundo, mediadas por parceiros mais experientes, através de afeto e linguagens – gestos, palavras, sons, ações, reforçamos que os professores (des)continuamente se apropriam de saberes, inclusive, saberes que envolvem o cotidiano

pedagógico. Nessa perspectiva, o professor está sendo concebido como ator social, sujeito ativo, profissional que, no desenvolvimento de sua atividade docente, mobiliza, articula, transforma e produz saberes específicos, de acordo com possibilidades e limites relacionados à sua história de vida e ao contexto e às situações reais de atuação – a escola concreta. Falar em constituir-se humano implica falar do processo de formação de um sujeito humano, falar do desenvolvimento desse sujeito, sendo esse concebido como processo inacabado, prolongado, em espiral, constituído de relações, interações e significações... de aprendizagens (CHARLOT, 2000; VIGOTSKI, 2007, 1987; PINO, 2005). Inacabado, pela incompletude que marca a espécie humana; prolongado, pois, em decorrência de seu inacabamento, ele se dá por toda a vida; em espiral, já que passa por um mesmo ponto a cada nova transformação. Visto que ninguém aprende sozinho, que o desenvolvimento humano acontece mediado por um outro mais experiente e pelos signos (VIGOTSKI, 2007; OLIVEIRA, 2000; SIRGADO, 2000; PINO, 2005), como os sujeitos observam, analisam essas apropriações? O professor tem direito de ser ouvido no que diz respeito à sua própria formação. Segundo Estrela (2005), as discussões sobre saberes docentes têm sido crescente, entretanto ocorrem em fóruns acadêmicos e sem a participação direta dos/as professores/as. Enfim, sabe-se pouco sobre o que pensam os/as professores/as sobre seus saberes e sobre sua formação. Levando em conta que o sucesso dos dispositivos de formação continuada está relacionado à sua repercussão nas práticas escolares, é preciso que conheçamos a perspectiva dos professores acerca do seu processo de transformação. Desse modo, poderemos ter novas pistas para repensar os currículos dos cursos de formação. Reconhecemos, portanto, como ponto de partida de nossa investigação, que considerar as perspectivas de professores cursistas é fundamental, visto que é com base e através de suas experiências pessoais e profissionais que os sujeitos constroem seus saberes. Ancorada nesses pressupostos, esta pesquisa descritivo-interpretativa (AMADO, 2009), com base na Abordagem Qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), procurou construir um discurso com base nas reflexões e falas dos sujeitos cursistas acerca dos processos coletivos e individuais da formação continuada, a partir de seus interesses, anseios, necessidades, contextos e de suas trajetórias de formação. Na produção de discursos, os lugares e os papéis ocupados pelos sujeitos interferem nos sentidos produzidos. Pretendemos, desse modo, apresentar, na perspectiva dos sujeitos cursistas, a

avaliação de uma ação da Rede, via ressignificação de saberes que possibilitaram uma mudança efetiva nas situações sociais e nos modos de discurso. Definimos como lócus da pesquisa o Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, com carga horária de 360h, desenvolvido no Rio Grande do Norte/Brasil, envolvendo 150 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do referido estado. Essa escolha foi feita por considerar as seguintes condições: o referido curso atender a professores da Educação Infantil; contemplar os conhecimentos da área de Educação Física; ter uma carga horária relevante. Com a intenção de construir o objeto de estudo deste trabalho, utilizamos questionário e entrevista. O questionário foi aplicado com todos os professores cursistas, e a partir dele, identificamos e caracterizamos vinte e três sujeitos, de acordo com os seguintes critérios: professores que atuavam na Educação Infantil durante a realização do Curso; atuavam como regentes ou especialistas em Educação Física; aceitaram participar da pesquisa. A entrevista semi-estruturada, desenvolvida com base em um guião^x, foi considerada como o procedimento principal. Pela sua organização, esse tipo de entrevista se coloca como uma oportunidade ímpar para a investigação, na medida em que, por um lado, permite maior liberdade ao entrevistado de abordar o tema proposto e, por outro, possibilita ao pesquisador esclarecimentos imediatos das respostas, suscitados pela atenção aos comportamentos verbais e não verbais (AMADO, 2009). Nessa perspectiva, o discurso assume um significado vivo. Conforme Bakhtin (1997, p.95), “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (grifos do autor). Segundo Vygotsky (2000), nas relações sociais concretizadas nas práticas sociais, os sujeitos compartilham os signos, produzindo novos sentidos. Então, reafirmamos que o contexto é imprescindível para a interpretação de um texto. Os dados construídos, com base na técnica de Análise de Conteúdo (AMADO, 2009), permitiram constatar a necessidade e a busca pela melhoria da formação docente, visando ao aprimoramento da prática educativa. As/os reflexões/comentários das professoras cursistas acerca de sua formação docente espelham e revelam as relações estabelecidas entre as suas experiências ao longo da vida, as situações da atividade docente na escola e os estudos desenvolvidos. Melhor dizendo, as professoras avaliam suas

experiências formativas, estabelecendo uma relação entre o vivido e a utilização/mobilização/articulação/produção de saberes nas situações reais do processo ensino/aprendizagem. Enfim, as avaliações/recomendações correspondentes ao curso realizado se referem às suas interrelações teoria e prática, movidas por um contexto escolar de insatisfação, condicionante de ajustamento e/ou transformação. Teceremos, assim, algumas considerações, com base nas reflexões/análises desencadeadas por meio da pesquisa realizada:

- ☐ A formação docente se dá no processo de apropriação de saberes, em contextos de objetividade e subjetividade, fruto da sua inserção e vivência em práticas sociais, sempre mediado por outros e por signos.
- ☐ Na organização dos saberes docentes, as professoras mobilizam, simultaneamente, saberes provenientes de suas experiências pessoais e de suas experiências profissionais.
- ☐ As necessidades de formação continuada e os saberes construídos estão, indissociavelmente, relacionados às situações de vida pessoal e profissional, às concepções acerca de formação, de ensino-aprendizagem, do papel de professor.
- ☐ As motivações para a formação estão, muitas vezes, relacionadas com possíveis mudanças na prática com as crianças, com possíveis aprendizagens das crianças.
- ☐ Ao refletir sobre a formação continuada, as professoras foram provocadas a pensar sobre outros cursos de formação e evocar diferentes representações, tais como, a de escola, de escola de e com crianças, de ser professor/a, de estudante, de situações de ensino/aprendizagem...
- ☐ Mesmo sem encontrarmos a expressão profissionalização explicitada no Projeto Político-pedagógico do curso, podemos dizer que a formação proposta pautada no diálogo teoria e prática, na interdependência ensino e aprendizagem, na

relação ensino e pesquisa e escola e sociedade, na concepção da prática pedagógica como prática social, favorece o desenvolvimento profissional dos sujeitos.

- ☐ As experiências vividas no curso investigado atendem à formação de professores reflexivos, ou seja, correspondem à estratégia de formação reflexiva, na medida em que se considera primordialmente a pessoa do professor, toma como ponto de partida suas práticas e sua profissão intrincadas reflexivamente com a ação na escola, em diálogo com os pares.
- ☐ Verificamos que, segundo as professoras, a universidade não é o único centro de formação, mas ocupa lugar de destaque no processo formativo.
- ☐ O currículo estruturado em módulos é considerado pelas cursistas uma proposta adequada diante da demanda e do cotidiano do trabalho docente.
- ☐ As situações de interlocuções (em interações com os pares, com os professores/as formadores/as, outros/as profissionais da área ou/e áreas afins, entre outras) foram indicadas pelas professoras cursistas como momentos mais relevantes para a resignificação dos saberes. Nas falas das professoras, percebemos que os saberes do Outro eram confrontados com as histórias profissionais de cada uma e tomados como referência para construção de novos saberes.
- ☐ As novas significações decorreram, impreterivelmente, em virtude do lugar que a prática docente passou a ter para as professoras: espaço de ação-reflexão-ação.
- ☐ Mesmo considerando importante a relação teoria/prática, a maioria das professoras destaca os aspectos considerados práticos como relacionados às aprendizagens mais eficazes, possibilitadoras de mudanças com as crianças.

- A participação das professoras, nas atividades durante o curso, era atribuída à relação feita por elas entre os conteúdos/temas em estudo e as estratégias metodológicas/atividades propostas e suas necessidades e aspirações.
- A Educação Física passou a existir nas reflexões, nos diálogos e nas ações do grupo tanto no curso de formação quanto na escola, na medida em que se constituía um espaço igualmente para se falar sobre práticas já vividas ou vistas, textos lidos, filmes assistidos, histórias contadas ou ouvidas, informações que já dispunham, e, assim, relacionar os temas discutidos nas aulas a outras referências, e vincular o grupo aos conteúdos/temas da formação. Desse modo, as aulas consistiram em uma série de condições constitutivas das possibilidades de apreciar, refletir, articular, mobilizar saberes e, assim, construir novos saberes, ressignificando os outros. As aprendizagens de cada um – professor formador e professor cursista - eram compartilhadas, narradas e ouvidas de outros jeitos, considerando as singularidades de cada sujeito e os limites do curso. E a partir daí, contadas, recontadas, tornando-se, possivelmente, referências de novas práticas. São palavras que se constituíram/constituem de muitos significados e produziram/produzem muitos sentidos. Diante do exposto, os dizeres das professoras exaltam os seguintes princípios e eixos organizadores de uma formação continuada:
- A experiência de formação docente é vivida por um sujeito adulto, na condição de aprendente, em uma perspectiva de quem deve assumir a prática educativa mediante a reflexão de suas diversas experiências.
- A postura reflexiva da prática pedagógica deve ser construída no processo permanente, inacabado de reelaboração de saberes.
- O professor, cursista e/ou formador, é aprendente, um ser complexo e não apenas cognição, além de emoção, motricidade. De acordo com suas condições

de trabalho, de formação, ele se forma e é formador nesse contexto, não se constitui sozinho.

- A figura do professor é fundamental no processo de ensino/aprendizagem, pois sua postura é sempre modelo/referência a ser seguido/a ou rejeitado/a.
- A partilha de saberes com os pares se faz necessária para a ampliação e aprofundamento das inquietações.
- A formação continuada deve oportunizar a cada um a seu modo, considerando a pluralidade do grupo, estabelecer relação com os saberes no sentido de produção de fins e de novos saberes que contribuam com a transformação do fenômeno educativo, que é uma das maiores preocupações dos cursistas para a docência.
- Os professores precisam reconhecer que uma proposta político-pedagógica é relação com os saberes e, portanto, ao mesmo tempo, teoria e prática.
- Os cursos de formação continuada demandam a inclusão das culturas da infância como referência na formação de professores de Educação Infantil – valorização e produção das culturas infantis; crianças como sujeito de direitos ativos e participantes e adultos responsáveis pela construção de um espaço onde as crianças se desenvolvam nessa perspectiva. Enfim, compreendemos tal como as professoras cursistas: o curso de especialização proposto corresponde, de fato, a mais uma experiência bem sucedida^{xiii}. Consideramos que, no contexto atual de cada vez mais a oferta de dispositivos de formação continuada, conhecer as perspectivas dos professores sobre formação continuada poderá contribuir para o debate teórico-metodológico no campo da formação docente e para a implementação de novas ações, possibilitando, com a construção de caminhos, cada vez mais exitosos, uma formação docente de mais qualidade. Uma formação que contribui com novas formas de atuação educativa pode ser considerada adequada e, se essas intervenções se incorporam à prática, tornam-

se um habitus. Esperamos que os novos saberes produzidos pela investigação possibilitem a organização de dispositivos formativos considerando os sujeitos participantes e seus processos históricos, sociais e culturais como imprescindíveis para outros desdobramentos em ambientes educativos diversos. Reafirmamos que a participação em cursos de formação não garante as mudanças, mas explicita a vontade por mudanças e, sobretudo, pode provocar mudanças da/na prática pedagógica. Por fim, consideramos que cursos de formação continuada, com base nos princípios destacados no curso investigado, podem oferecer elementos imprescindíveis para a ressignificação dos saberes do professor de educação infantil, contribuindo com o seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, segundo as professoras investigadas, as reflexões/análises dos resultados obtidos constataram uma avaliação das professoras em face da formação continuada proposta como exitosa, devido ao caráter reflexivo, da relação entre teoria e prática e da formação centrada em uma prática próxima à realidade de todos e de cada sujeito envolvido, professores, formadores e cursistas.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- AMADO, João. Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. FPCEUniversidade de Coimbra. 2009. Texto inédito.
- BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República. 1996. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, MEC/SEB. 2006.
- CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.).

Pontos e Contrapontos da Política Educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007. p.13-84.

CAMPOS, Rosânia. Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ESTRELA, Maria Teresa. Os saberes dos docentes vistos por eles próprios. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 39, n. 2, 2005. p. 433-450.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 28. ed. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado. Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MELO José Pereira de; BORBA, Sandra Maria. A Importância do Ensino de Arte e Educação Física na Escola. Caderno Informativo do Paidéia. Natal: UFRN/Paidéia/MEC, 2006. p. 21-32.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e Desencontros na Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p.17-25.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sóciohistórica. Campinas: Cadernos CEDES, n. 35, jul, 2000. p. 62-77.

PINO, Angel. As Marcas do Humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto; CABRAL NETO, Antonio. A Política da Formação Docente no Âmbito do Projeto Principal Regional de Educação. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO – REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE . 6., 2006. Rio de Janeiro . Anais... Rio de Janeiro. Disponível: <www.fae.ufmg.br/estrado/cd...1/a_politica_form_docente.doc>. Acesso em: 25 jan. 2010.

SIRGADO, Angel Pino. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. 3. ed. Campinas, SP: Cadernos CEDES, n. 24, p.38- 51.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. Campinas, SP, n.13, 2000. p.5-24. _____. Saberes docentes e formação profissional. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

UNESCO. A UNESCO e a Educação na América Latina e o Caribe: 1987 a 1997.

UNESCO, Santiago (Chile), 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001128/1112...> Acesso em: 25 jan. 2010.
VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

i Doutora em Educação/UFRN.

ii Núcleo de Formação Continuada para Professores de Arte e Educação Física, centro integrante da Rede Nacional de Formação Continuada para Professores da Educação Básica.

iii Partilhamos com Moss (2005, p. 20) que “qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças”. Isso implica atribuir importância às formas como se estabelecem as relações sociais, em destacar o contexto em que ocorrem as situações de ensino-aprendizagem e em possibilitar que os sujeitos assumam um papel ativo no seu processo de produção de saberes e no das crianças.

iv PROMEDLAC – Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe.

v MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil.

vi OMEP - Organização Mundial para Educação Pré-Escolar.

vii O desenvolvimento profissional está sendo entendido como processo que não se limita a cursos de formação continuada, mas diz respeito à construção da vida profissional do/a professor/a. Retornaremos à referida temática posteriormente, em outro capítulo.

viii Em relação a saberes, assumimos o entendimento de Tardif (2000, p. 10-11), para quem o saber é compreendido em um sentido amplo, incluindo “[...] conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, isto é, aquilo que já foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

ix A Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 estabelece no seu artigo 32 o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade. O prazo de implementação da lei é até 2010.

x Guião baseado em modelo sugerido por Amado (2009). O referido instrumento teve como base a revisão de literatura e as experiências pessoais e profissionais.

xi Considerando o fato de que todos os sujeitos são mulheres, as referências serão utilizadas no feminino.

xii Esses momentos correspondem tanto aos momentos relativos à fase presencial e à fase vivencial quanto nos desdobramentos possibilitados pelas reflexões e construções suscitadas no curso de formação: promoção de eventos de formação, publicações de trabalhos realizados etc.

xiii Das vinte e três professoras apenas uma não ressalta aspectos positivos em sua avaliação.

xiv Tomado como “[...] certas disposições adquiridas na e pela prática real” (TARDIF, 2006, P. 181)