



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LAURA MACIEL DA COSTA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE
NA CRECHE MUNICIPAL IRMÃ EUFRÁSIA MARIA DE BELÉM EM
ABAETETUBA

ABAETETUBA – PA
2019

LAURA MACIEL DA COSTA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE NA CRECHE MUNICIPAL IRMÃ EUFRÁSIA MARIA DE BELÉM
EM ABAETETUBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Sociais, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariza Felipe Assunção

ABAETETUBA – PA
2019

LAURA MACIEL DA COSTA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA
DOCENTE NA CRECHE MUNICIPAL IRMÃ EUFRÁSIA MARIA DE BELÉM
EM ABAETETUBA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação e
Ciências Sociais, como requisito parcial para
obtenção do Grau de Licenciatura em
Pedagogia, pela Universidade Federal do
Pará.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariza Felipe
Assunção

Aprovado em: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Mariza Felipe Assunção – UFPA
Orientadora – Faculdade de Educação e Ciências Sociais – CAAB/UFPA

Prof.^a Dr. Waldir Ferreira Abreu – UFPA
Examinador – Faculdade de Pedagogia – ICED/UFPA

Prof.^a Dra. Maria do Socorro Pereira Lima – UFPA
Examinadora – Faculdade de Educação e Ciências Sociais – CAAB/UFPA

A minha mãe professora: Maria do Rosário Maciel, por ser meu exemplo e minha inspiração como mulher e como profissional! Amor infinito e além!

AGRADECIMENTOS

Á Deus meu escudo, minha rocha, minha fortaleza... trouxe-me até aqui e me faz vitoriosa a cada empreitada, dirige meus passos diariamente demonstrando imensurável amor, cuidados e proteção para seguir em frente sempre.

Aos meus pais Maria do Rosário Maciel e Hahilton Costa, meus irmãos Larissa e Lucas e minha avó Maria Maciel por serem minhas melhores referências, minhas raízes. Eles são meu alicerce e fundamentam meus princípios em cada caminhada nessa vida.

Ao meu querido Renan Carvalho, por seu apoio, incentivo, companheirismo e amor durante o tempo de curso e na vida.

Aos meus colegas de graduação: Andréa, Anderson, Evem e Lucas pela parceria nessa jornada.

Ao GEPEIF (Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Filosofia), e ao professor Dr. Waldir Ferreira de Abreu por ter me dado a oportunidade de ser bolsista de pesquisa durante três anos, aos quais foram essenciais para minha formação e conseqüentemente para a escolha do tema baseados nas formações que o grupo promovia. Aos meus colegas do grupo de pesquisa pelo companheirismo durante todo o tempo que convivemos.

Aos mestres que fizeram parte dessa jornada, pelos valiosos ensinamentos. Em especial a minha orientadora: Dra. Mariza Felipe Assunção, por todo apoio e paciência ao longo da elaboração do meu projeto. Por seu, afeto e amizade.

A Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém, a gestora Maria da Conceição Pontes, as coordenadoras, professoras, técnicos e todos que fazem parte dessa instituição. De modo especial ao maternal I “A” (2018) por fazerem despertar o meu amor pela educação infantil, sou muito grata.

A todos que de alguma forma contribuíram para que esse trabalho fosse concretizado, todos que direta ou indiretamente fizeram parte dá minha formação, o meu muito obrigada.

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A referida pesquisa tem por objetivo geral analisar como os professores da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém investem em seus processos de desenvolvimento profissional. O objetivo específico é caracterizar os aspectos referentes à formação continuada dos professores, bem como analisar a relação entre esta e o desenvolvimento profissional e seu reflexo na sala de aula. Esse estudo é importante pois contribuirá para que o professor repense a sua prática docente, o seu preparo profissional e a condução do processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a importância da realização de outros estudos a partir das reflexões feitas durante a realização desse trabalho. A metodologia utilizada se apoia na pesquisa qualitativa e as técnicas de coletas de dados deu-se a partir da aplicação questionário aplicado a 15 professoras e posterior análise de dados que se apoiou em autores como: Sacristán (1995, 1999), Novóia (1999) e Schön (1992; 2000).

Conclui-se que a Formação Continuada se torna uma ferramenta fundamental, capaz de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente, fortalecendo vínculos entre os professores e os saberes científico-pedagógicos no contexto do objeto pesquisado.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professor Reflexivo. Profissão Docente.

RESUMÉN:

La referida investigación tiene por objetivo general analizar cómo los profesores de la Guardería Municipal Irmã Eufrásia María de Belém invierte en sus procesos de desarrollo profesional. En este estudio, el objetivo es específicamente caracterizar los aspectos referentes a la formación continuada de los profesores, así como analizar la relación entre ésta y el desarrollo profesional y su reflejo en el aula. Este estudio es importante porque contribuirá a que el profesor repita su práctica docente, su preparación profesional y la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando la importancia de la realización de otros estudios a partir de las reflexiones hechas durante la realización de ese trabajo. La metodología utilizada se dio a partir de la utilización de un cuestionario aplicado a 15 profesoras y posterior análisis de datos que se apoyó en autores como: Sacristán (1995, 1999), Novóa (1999) y Schön (1992; 2000).

Se concluye que la Formación Continuada se convierte en una herramienta fundamental, capaz de contribuir al perfeccionamiento del trabajo docente, fortaleciendo vínculos entre los profesores y los saberes científico-pedagógicos en el contexto del objeto investigado.

Palabras clave: Formación Continua. Profesor Reflexivo. Profesión Docente.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Entrada da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém 32

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
DCNEI– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
GEPEIF– Grupo de Estudos em Educação, Infância e Filosofia
INSA– Instituto Nossa Senhora dos Anjos
LDB– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOGSE– Ley Orgánica General del Sistema Educativo
PAIC –*Programa de Aprendizagem na Idade Certa*
PAR– Plano de Ações Articuladas
PEI– Programa de Educação Infantil
PPP–Projeto Político Pedagógico
PROINFÂNCIA– Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RENAFOR–Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
SEMEC– Secretaria Municipal de Educação e Cultura
PAIC– (Programa de Aprendizagem na Idade Certa)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. SECÇÃO I: A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO TEÓRICA.	13
1.1 As Contribuições de Gimeno Sacristán para a Formação Docente.	15
1.2 As Contribuições de António Novó para a Formação Docente.	20
1.3 A Perspectiva Crítico Reflexiva em Donald Schön.	25
2. SECÇÃO II: A CRECHE MUNICIPAL IRMÃ EUFRÁSIA MARIA DE BELÉM COMO PALCO DAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.	30
2.1. Os Lócus da Pesquisa e a Caracterização dos Professores da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém.....	32
2.2 O Perfil dos Professores da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém.	34
2.3. Sobre a Prática Pedagógica dos Professores da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém.	38
CONCLUSÃO	45
REFERÊNCIAS.....	47
ANEXOS	51
IMAGENS	56

INTRODUÇÃO:

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tem sido uma das amplas discussões que envolvem pesquisas nacionais e internacionais. No Brasil contamos com um número significativo de cursos de pós-graduação, que produzem inúmeras dissertações, teses, artigos, voltados para a formação de profissionais da educação. Organizações como a ANPED- (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ANFOPE - (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), tem contribuído para uma análise crítica e para a própria definição das políticas de formação de professores no Brasil.

Realizar uma pesquisa sobre como os professores dos anos iniciais pensam e fazem a sua formação continuada foi pensado a partir das formações que participei no GEPEIF (Grupo de Estudos em Educação, Infância e Filosofia) e de trabalhos que apresentei como bolsista de pesquisa que eram referentes a formações de professores. Daí surge o interesse de desenvolver um trabalho para conhecer e contribuir mais sobre esse processo e seus efeitos na sala de aula. Segundo Pimenta, (1999, p.29) “a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciados nos contextos escolares”

Para a realização dessa pesquisa que tem como tema; “Formação de Professores e o Processo de Reflexão-Ação na Prática Docente” procurou-se verificar as formações continuadas e relatar sobre a sua prática na sala de aula, tendo como foco central o seguinte questionamento: Como os professores da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém investem em seus processos de desenvolvimento profissional? Identificar como tem se dado a formação continuada dos professores que atuam na Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém e Apontar qual a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores na sala de aula.

A metodologia empregada para a realização da pesquisa é de caráter qualitativo pois, foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais. Segundo Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e analisados subjetivamente pelo pesquisador, pois nesta modalidade a preocupação é com o fenômeno.

A metodologia utilizada se deu a partir da utilização de um questionário aplicado a 15 professoras e posterior análise de dados que apoiou-se em autores como: Sacristán (1995;1999), Novóia (1999), Schön (1992;2000), Perrenoud (2000).

A priori será apresentada a seção A Profissionalização Docente: Uma Reflexão Teórica com As Contribuições de Gimeno Sacristán (1999) para a Formação Docente, As Contribuições de Antonio Novóia (1999) para a Formação Docente, A Perspectiva Crítico Reflexiva em Donald Schön (1992;2000). A posteriori, será mostrada a seção que se refere a Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém como palco das reflexões sobre a Formação Docente, tendo como respectivos sub-tópicos: A Formação Continuada dos Professores da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém; O Lócus da pesquisa e a Caracterização dos Professores da Creche M. Ir. Eufrásia Maria de Belém, e por último Sobre a Prática Pedagógica aos Professores da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém.

SEÇÃO I: A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

A reflexão sobre a profissão docente e a compreensão sobre a sua inserção na construção da modernidade é o ponto de partida no desenvolvimento da unidade curricular. Será a compreensão sobre o lugar sociocultural e histórico da profissão docente que permitirá problematizar as transformações que hoje afetam a educação escolar pública e que estabilizam as convenções e as identidades modernas, colocando desafios à profissionalidade docente. Em coerência com a racionalidade organizadora da unidade curricular, mobilizam-se resultados de investigação que desenvolvem no decorrer dos anos e se considera importante para se refletir sobre a educação pública e a profissão docente na atualidade.

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições (Contreras, 2002).

No Brasil, a temática da formação continuada de professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 em seu artigo 63, bem como o “aperfeiçoamento profissional continuado” está em seu artigo 67. Assim, as recomendações da nova lei tornam necessária a implementação de investimentos, objetivando a melhoria da ação pedagógica. Vê-se, a partir daí a necessidade de se formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional. Dessa maneira, o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes através de sua compreensão e (re)organização alcançados pela interlocução entre teoria e prática.

A profissionalização docente é um tema cuja reflexão e estudos têm assumido novas e importantes configurações nas últimas décadas. Uma nova leitura sobre esse tema, em uma nova perspectiva, vem se desenvolvendo e conquistando, na literatura nacional e internacional, cada vez maior relevância. Procedente especialmente da realidade norte-americana, com autores como Sykes (1992) e Burbules e Densmore (1992), o tema gerou múltiplas análises sobre a profissão docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores.

Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos pesquisadores mobilizaram-se na investigação e sistematização desses saberes, com a intenção de melhorar a formação de professores, buscaram também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência. No Brasil, a introdução dessa temática acontece na década de 1990, especialmente, pelas obras de Schön, Tardif e, posteriormente de Gauthier, Nóvoa e Zeichner, dentre outros que direta ou indiretamente vêm tratando do saber docente.

Para além de uma visão idílica da profissão (Esteve, 1999), ou da sua percepção como semi-profissão, ressalta-se a importância e a necessidade da profissionalização docente numa perspectiva de "[...] esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve, quanto na sua posição na sociedade" (Veiga, 1998, p. 76).

A contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das

escolas enquanto espaço de formação contínua, contribui para o reconhecimento do professor como investigador e produtor de conhecimento, ao ressaltar que este profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilite o pensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas, em que envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias para que de fato ocorra a formação continuada.

Libâneo (1998) o entendimento sobre a necessidade de resgate da profissionalidade¹ docente, de redefinição das características da profissão na busca da construção da identidade profissional como requisitos que, entre outros, são necessários para que seja possível favorecer aos que passam pela escola, melhores condições de exercer a liberdade política e intelectual. E, que, ainda, são necessários para que o coletivo dos professores desenvolva, desde a formação inicial, uma nova cultura profissional, estando mais próximo de alcançar as aspirações de maior credibilidade e dignidade profissional.

A identidade profissional possibilita a consciência crítica da educação e de sua funcionalidade. Nessa linha de pensamento, Libâneo (2004: 227) defende:

A formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

1.1: AS CONTRIBUIÇÕES DE GIMENO SACRISTÁN PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

José Gimeno Sacristán nasceu em Vilueña, uma pequena vila agrícola de Zaragoza, na Espanha. Em meados dos anos sessenta iniciou seus estudos na Universidad Complutense de Madrid, na área de pedagogia.

¹ A palavra profissionalidade não está ainda dicionarizada; trata-se de um neologismo empregado entre autores brasileiros, dentre os quais Libâneo (2001) e Rios (1997). Por isso a empregamos, com o mesmo sentido.

Em 1974 começou sua carreira como professor universitário e em 1975 adquiriu o título de doutor em Pedagogia. Apenas três anos depois, foi considerado o mais jovem professor na Espanha.

Foi professor nas universidades Complutense de Madrid e de Salamanca e Professor Visitante em outras universidades espanholas e estrangeiras. É especialista em currículo, gestão de equipes, ensino e inovação educacional e Professor de filosofia oriental. É autor de diversas publicações sobre cultura, ensino e educação, tendo ainda participado em diversas coletivas. Colabora habitualmente em inúmeras revistas sobre educação.

Sacristán é pedagogo e sempre pesquisou sobre a escola e seus problemas educativos, mais especificamente o currículo, criticando, a listagem de conteúdos obrigatórios. Afirmando que o currículo deve fornecer meios para que o aluno se posicione em relação à sua cultura e à sociedade e que o professor precisa ter consciência das teorias, valores e crenças que embasam a organização curricular da escola.

Como colaborador do Ministério da Educação e membro do Conselho Estadual de Escolas, esteve envolvido ativamente com outros pesquisadores na proposta de padrões estaduais, como a LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo). Seu modelo educacional capturou-o (junto com autores como Pérez Gómez ou César Coll) na chamada Linha de desenvolvimento curricular. Essa corrente aparece com base nos postulados cognitivistas pedagógicos, como os da Escola de Genebra de Jean Piaget ou da Escola Soviética de Lev Vygotsky. Esses foram resumidos na necessidade de investigar e analisar os processos mentais do professor ao planejar, organizar, intervir e avaliar em sala de aula. Em adição criticar o modelo curricular comportamental clássico, elevar o modelo curricular como um instrumento flexível, aberta e globalizada, contextualizado e adaptado à realidade de cada professor em sala de aula incentivando um modelo para se tornar um pesquisador crítico que dá mais importância para o processo de educação do que para os resultados finais. Atualmente ele continua a colaborar com diferentes instituições para modernizar a escola de espanhol.

Em seus estudos este autor frisa, o Processo de Formação Contínua de Professores, pois esta possibilita ter consciência das delimitações da ação pedagógica bem como a busca de autonomia. Para ele, a formação continuada apresenta-se, então, como um

processo inacabado próprio da formação de um profissional às exigências do exercício de sua profissão.

Em tese, quando nos referimos à formação continuada deveria ser entendida como algo que deva ser levado adiante, contínua e de longa duração. Ela deve ocorrer durante toda a vida do profissional para uma constante atualização de métodos, conceitos, teorias referentes à área profissional na qual ele atue. No entanto, nem sempre os professores têm condições financeiras e algumas vezes o tempo é escasso para buscar capacitação por meio de palestras, cursos, seminários e simpósios os quais muitas vezes são custosos. Mas esse fator não pode ser impedimento para o professor se atualizar. É essencial que a escola procure parcerias e meios que propiciem capacitação aos profissionais que nela atuem. Quanto aos profissionais, estes devem se empenhar em buscar atualização para garantir a competência ao ensinar. Sacristán (2006) faz três advertências sobre a questão em relação a investigação sobre a formação de professores que serve para reflexão:

A primeira é de que os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar que não tem a capacidade de fazer discursos. Esta situação sociológica, política e epistemológica pode ser uma explicação do que tem sido a investigação sobre os professores. A segunda advertência é de que não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. Isso quer dizer que o fato de o professor da universidade falar sobre o professor em geral, que quase sempre é o professor do ensino fundamental, é algo suspeito. A terceira advertência: quando consultamos os repertórios bibliográficos da produção científica em revistas e catálogos que editam livros sobre nossa especialidade, encontramos o professorado como um dos temas de investigação preferidos [...]. Suspeito que a maior parte da investigação sobre os professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas (Sacristán, 2006, p.81).

A profissionalização docente requer mais que uma apropriação do conhecimento, requer um compromisso com a função que exerce. Nesse sentido se faz a autonomia docente, cujas bases podem estar no comprometimento, na criatividade, na inovação, na determinação, enfim a partir da responsabilidade na ação da prática educativa. Para legitimar essa autonomia o professor deve participar na definição dos objetivos e métodos de trabalho. Dessa forma, é uma maneira do professor se sentir respeitado e envolvido como profissional da educação, capaz de atuar, perceber e sobretudo compreender os

processos pedagógicos. Essa não deve ser uma função somente do especialista para que não se torne uma prática descontextualizada, como cita Sacristán (2006).

Assim, a formação continuada apresenta-se como fator importante para uma atuação repleta de significação, possibilitando ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação as exigências do ato de ensinar, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial. O professor que participa de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas e trabalho diário.

Deste modo, o educador que dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades que o fizerem competente no exercício da docência pode ser considerado um profissional.

Nesse sentido, afirma Sacristán (1995, p. 63): “Entendemos por profissionalização a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

Conforme Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois, parte-se do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa.

Um professor que possui experiências variadas e ricas vivências, como afirma Sacristán (1999), tende a ter uma prática pedagógica mais consistente, melhor fundamentada, pois está ensinando o que se viveu, aquilo que se experienciou, conforme se depreende das seguintes palavras:

As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos. (GIMENO SACRINTÁN, 1999, p.75).

A diversidade de situações que o docente enfrenta cotidianamente proporciona condições para construir uma experiência única, fazendo com que ele tenha uma prática

diferenciada, apesar do ponto de partida ser a experiência socializada com muitos outros professores.

Na abordagem de Sacristán (1999) aprendemos de formas complementares e postas, por meio das quais se adquire e se enriquece a experiência docente. Para o autor citado, experiência é o ensino ou a aprendizagem que se adquire com o uso, trata-se de situações vividas, é a própria forma de se relacionar com o mundo.

Para o professor é uma construção realizada pouco a pouco, mas que possui um significado. O espaço de sala de aula permite uma maneira própria na atuação profissional ao mesmo tempo em que os professores possuem características pessoais, históricas, visão de mundo e crenças particulares. Por mais que a experiência seja bem própria de cada professor, ela não deixa de ser também a expressão do coletivo, pois sempre há um grupo que divide o mesmo universo de trabalho. Essa noção de experiência diz respeito a situações e significados pelas quais a experiência de cada um é também, de alguma forma, a experiência de todos.

O contato com os docentes que estão próximos possibilita acesso a diversos significados, dos quais se recebe e se transfere as experiências.

Isso significa que a bagagem cultural do professor estará sempre presente nas suas ações educativas, contribuindo para a construção dos saberes no exercício da docência. Nas situações concretas de sala de aula, o professor ensina e aprende, além de demonstra suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos acumulados e transforma seu saber em saber escolar que será transmitido ao aluno.

Sacristán (1999) coloca que os efeitos das ações realizadas em sala de aula permanecem na pessoa, influenciando suas atitudes, os recursos utilizados no futuro, possibilitando uma análise do que se fez. O autor coloca que a prática é a solidificação coletiva das experiências. Esse mesmo autor também definiu que as ações utilizadas com frequência e solidificadas na rotina pedagógica podem ser alteradas a partir de ações interativas com outros docentes.

Durante seu processo de formação deve-se garantir análises dos significados e das interpretações que os professores atribuem a mudança de como ela afeta e os confronta em suas crenças e suas práticas. Nesse sentido afirma, os profissionais, nas diferentes profissões, desenvolvem determinados comportamentos, destrezas, valores,

atitudes, constroem conhecimentos que constituem o que é específico da profissão, ao que se chama de *profissionalidade* (Sacristán, 1995). No que diz respeito ao professor, refletir sobre ela, segundo Sacristán (1995, p. 65), remete ao “[...] tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente”.

Neste sentido a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente (Sacristán, 1999)

Deste modo, mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento em uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. É nesta perspectiva que Sacristán defende a necessidade de aperfeiçoamento dos professores como um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado (1990, p. 18)

Sacristán (1999: 76), em suas análises sobre a formação de professores, afirma que “a transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas: o ‘crescimento’ profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos”.

1.2: AS CONTRIBUIÇÕES DE ANTÓNIO NÓVOA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é um professor universitário português, doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra) e História Moderna e Contemporânea (Paris-Sorbonne). Atualmente, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade.

É autor de mais de 150 publicações, entre livros, capítulos e artigos, editadas em 12 países. As suas investigações e interesses incidem sobre história e psicologia da educação, educação comparada, e formação de professores.

A formação inicial é, sem dúvida, um dos espaços de grande importância para o desencadeamento da construção dessa nova cultura profissional, por isso torna-se relevante que ela se desenvolva, como sugere Nóvoa (1995), num modelo profissional, fundamentado na relação de parceria entre escolas e Universidades. O autor ressalta que seja integrada, nesse nível de formação, a compreensão do contexto ocupacional e dos fatores que o determinam, bem como a compreensão da natureza do papel profissional, da competência e do saber profissional, da natureza dessa aprendizagem, do currículo e da pedagogia, aspectos que favorecerão a formação da identidade e da profissionalidade docente.

A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1995, p.28).

A formação tem como desafio “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (NÓVOA, 1995, p.29).

As contribuições de António Nóvoa para a formação docente, discorrem da formação continua como sendo um importante instrumento para o aperfeiçoamento do professor. Para Nóvoa a formação:

Vai além de uma formação contínua informal. Para ele, “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NOVOA, 2012, p. 38-39)

António Nóvoa (1992) nos convida a refletir acerca das condições atuais da formação docente diante do processo histórico da formação docente. Diante disso, o desenho de conhecimentos técnicos sustentados pela era moderna não constituiu a única finalidade associada à formação pedagógica. O professor, em formação, também, era visto como um ser levado a assumir uma gama de normas e valores de ordem moral e religiosa que se destacavam em relação aos saberes específicos e pedagógicos. Depois de a instituição escolar passar da responsabilidade da Igreja para a do Estado, o professor teve sua ação voltada a objetivos sociais e políticas, concretizando, assim, uma maneira de idealizar sua profissão fortemente marcada pelo controle das políticas de estados e das

instituições acadêmicas. Em virtude disso, esse estilo cruza toda a trajetória profissional docente, reforçando, uma imagem do professor que atravessa as referências ao magistério docente, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso abarcado numa coroa com algo figurado da valorização das qualidades de relação e compreensão da pessoa humana (Nóvoa, 1992, p.16).

As instituições do Estado, ou seja, escolas, formaram instrumento para validar o conhecimento da profissão docente, locus da difusão dos conhecimentos necessários à prática educativa. Depois, as escolas superiores de educação também passaram a ocupar espaço na formação de professores, configurando novos debates sobre a profissão docente. Para Nóvoa (1992), a trajetória dos cursos de formação desloca-se da tutela político-estadual à responsabilidade científico-curricular que de uma maneira mais sutil, por meio de seus programas e reformas, vem instaurando controles crescentes sobre a profissão docente.

O autor aponta que a formação de professores é fundamental na configuração da profissionalidade docente, sendo esta, necessitada de articulação com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Nóvoa oferece uma abordagem sobre os estudos da profissão docente, contrapondo-se à compreensão de uma formação reduzida da formação, que acaba desvalorizando a prática dos professores. O autor, salienta a dimensão pessoal e profissional como essenciais na produção de sentidos sobre os processos de formação e ressalta ainda que se é necessário investir nos saberes dos professores, colocando-os como protagonistas do desenvolvimento profissional e da prática de políticas educativas nos contextos em que interferem. A escola, para o autor, é o espaço de formação contínua, espaço do trabalho coletivo e do diálogo, que desenvolve o exercício autônomo e diversificado.

Segundo Nóvoa (2008), é importante compreender a evolução histórica do ensino numa visão crítica, evitando que a educação exclua a valorização do saber, as novas relações com o trabalho, sua complexidade e as questões que se remetem a imprevisão. Neste sentido, o impacto das tecnologias que redimensionam novas formas de conhecer e aprender: questões que impactam a profissão docente, uma vez que seu saber específico não é devidamente reconhecido.

Dessa maneira, é que se aponta, algumas ideias de Nóvoa (2008) como problematizações. Apesar de o autor ter embasamento na perspectiva reflexiva, ele traz

alguns abordagens e necessidades nesse enfoque. A reflexão, segundo o autor, afasta-se da consolidação capaz de organizar escolas conforme modelos muito idênticos. O trabalho pedagógico, para Nóvoa, é um processo de escuta, de observação e de análise, exige tempo, aponta uma relação forte com o campo universitário e implica a divulgação de resultados. Se esse aspecto não for levado em conta o trabalho docente cairá facilmente numa retórica inconsequente do docente como pesquisador e não do prático reflexivo (Popkewitz & Nóvoa apud Nóvoa, 2008, p.232).

Para o autor, a reflexão é parte integrante do trabalho do professor, um componente natural que corre risco quando é convertido num esforço autocentrado sobre sua própria experiência, excluídas as relações da escola com a comunidade, tempo e espaço.

Nóvoa (1991) aponta três aspectos, pessoal, profissional e organizacional, como fundamentais no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade. O desenvolvimento pessoal do professor mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente (identidade) a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face ao controle administrativo e às regulações burocráticas do Estado; e o desenvolvimento organizacional, onde as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

O autor destaca, especialmente, a capacidade de a pesquisa promover o diálogo, a reflexão entre professores, de abrir espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados. Nesse sentido, cabe realçar que a pesquisa precisa deixar suas marcas não apenas na reflexão dos sujeitos, mas nos espaços administrativos que assim se transformarão em espaços pedagógicos.

Para comprovar essa concepção Novão (1991) afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. (NÓVOA, 1991, p.30).

Essa linha de pesquisa se constitui em uma importante iniciativa de reflexão no domínio educacional. É um espaço de pesquisa promissora e bem explorado, mas que ainda tem muito a contribuir com o saber sistematizado da prática docente.

De acordo com Nóvoa apud Lüdke e Cruz (2005), através de pesquisas, aponta a necessidade tanto da teoria quanto da prática nos cursos de formação. O autor ressalta a discussão em relação pesquisa e educação, destacando que a ação reflexiva não pode se tornar um obstáculo ao campo teórico, pois a pesquisa seria um recurso necessário à investigação crítica da prática profissional.

Diante disso, Nóvoa apud Zeichner (2008), questiona a possibilidade concreta de formação de professores reflexivos. Através de sua experiência e pesquisa com o trabalho docente, considera que a persistência da racionalidade técnica, ao desconsiderar a relação entre teoria e prática, limita o processo reflexivo às estratégias do ensino.

À medida que o trabalho na educação é construído coletivamente na compreensão dos docentes, se tornam cada vez mais possíveis a autonomia e intervenção nessa modalidade de ensino, bem como a reorganização do currículo e das práticas pedagógicas. Essa perspectiva é corroborada por Nóvoa (1995: 26), quando afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (...) que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente”.

Nóvoa (1995), destaca que a reflexão enfatizada nos cursos de formação é desconectada das questões mais amplas da educação. O foco na reflexão individual, sem análise do contexto social do ensino, ocasionaria o fracasso individual dos professores e o conseqüente esgotamento docente, ou seja, a preocupação em considerar os problemas educacionais exclusivamente seus.

A partir da superação do modelo da racionalidade técnica, os programas de formação docente reconhecem o professor como sujeito ativo, valorizando seus conhecimentos e subjetividade. Os programas procuram organizar o ensino para além da lógica disciplinar, pautando-se pela demarcação do que é visto como necessidades profissionais, sendo notável a crescente busca, em âmbito nacional e internacional, por uma formação de professores que responda ao que é visto como necessidades educacionais e sociais contemporâneas.

Nóvoa apud Dominicé, (1986), A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.

A troca de experiências também colabora no processo de reflexão-ação, esse aspecto é corroborado por Nóvoa (2002, p. 39) quando diz “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O processo de formação continuada vai além de um aperfeiçoamento na sua profissão está ligado ainda a formação pessoal.

Nóvoa (2002, p. 38-39) Para ele, “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

É importante ressaltar a práxis reflexiva na cultura da formação, visto que os saberes adquiridos na experiência ficam relevados ao “ostracismo” e não são canalizados e sistematizados para um saber acadêmico.

Na concepção de Nóvoa (1995), com a qual é possível concordar, os professores precisam preocupar-se com a profissão, estabelecendo normas e valores que estejam de acordo com a prática profissional necessária para atender às questões atuais da profissão, do processo ensino - aprendizagem e da sociedade. Precisam preocupar-se com a construção da identidade profissional, aspecto que está relacionado à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional e à cultura do grupo de pertença.

Entende-se que com relação as formações sejam elas iniciais ou continuadas não podem deixar de ocorrer, mas, ao mesmo tempo, não deve ser tomado como forma exclusiva relacionadas ao seu campo de trabalho, mas, também sobre sua ética enquanto profissional e participante da comunidade escolar. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1995) salienta que para que os professores possam prestar serviços de qualidade, o novo profissionalismo deve basear-se em regras éticas e que a ética precisa ser uma componente pedagógica. Por conseguinte, é importante que a formação oportunize situações de reflexão sobre a ética no exercício profissional, não só como orientadora das ações dos docentes em sentido amplo, mas especialmente com todos os envolvidos no

processo educativo, bem como com os demais profissionais, sejam eles professores ou não.

1.3: A PERSPECTIVA CRÍTICO REFLEXIVA EM DONALD SCHÖN.

Donald Schön, no início da década de 1990, foi o principal formulador do conceito de reflexão. Baseado em John Dewey, no filósofo Michael Polanyi, no conhecimento tácito (conhecimento mobilizado na ação) formulado por Luria elegeram, como referência fundamental, os ateliês de arquitetura como espaço concreto da sua prática, enquanto professor, para pensar o ensino e o aprendizado, de modo a facilitar a aquisição do talento artístico entre os alunos (Barreiro; Gebran,2006)

Schön concebe a reflexão - entendida como uma forma de conhecimento - como uma análise e proposta global que orienta a ação. Da mesma forma, o conhecimento teórico ou acadêmico passa a ser considerado um instrumento de processos de reflexão, levando em conta que esse caráter instrumental só ocorre quando a teoria é integrada de forma significativa, imbricando-se nos esquemas de pensamento mais genéricos que são ativado pelo professor em sua prática. Ou seja, entende-se que a teoria integrada apenas em parcelas de memória semântica isoladas não pode ser posta a serviço da ação docente.

Donald Schön, desenvolve a teoria do professor reflexivo pelo processo de reflexão-na-ação. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo em que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese.

É importante conhecer o pensamento prático para se aprofundar mais no conceito sobre o profissional reflexivo de Schön. Dessa forma, a descrição do modelo de Schön é compreender o que é o pensamento prático enunciado pelo próprio autor e quais são as fases ou elementos que o compõem.

Para compreender melhor este importante componente da atividade do profissional prático é necessário distinguir três conceitos diferentes que integram o pensamento prático no seu sentido mais nítido é necessário conhecer os três conceitos que integram o pensamento reflexivo: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer. A reflexão-sobre-a-ação, para Schön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação. Esse distanciamento da ação presente, para refletirmos, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Esse momento é designado por Schön como o da reflexão-sobre-a reflexão-na-ação, que é caracterizado pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria ação.

Na prática do profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos limites de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. Segundo o autor “O processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (SCHÖN, 1987, p.36).

Nas suas descrições do profissional prático reflexivo e da supervisão reflexiva, Schön (1987) descreve diferentes modos de estimular os docentes a utilizarem o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas.²

A formação do profissional reflexivo demanda formas de investigação novas para a maioria das escolas formadoras de profissionais docentes: a reflexão sobre a reflexão-

² Schön (1987) propõe três características de tutoria para caracterizar um *practium* reflexivo: “follow me (sigam-me)”, “joint experimentation” (experimentação conjunta) e “hall of mirrors” (hall de espelhos).

ação, características dos práticos competentes que centram suas práxis no diálogo como elemento essencial para sua tarefa comunicativa, na qual estão implicados sentimentos e conhecimentos.

A reflexão é referida por Schön (1987) como eixo norteador de todo o trabalho, que perpassa pelos saberes escolares e “faz fronteira” com as habilidades técnicas e os conhecimentos científicos.

O autor destaca a reflexão individual, pensada, consciente e refletida a partir de sua própria prática, negando o propósito do rotineiro, do pronto, acabado e que deve ser simplesmente repassado. Exige do professor o compromisso da análise e da reflexão.

Para Schön (1992, p. 83) “é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação”. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.

Pérez apud Schön, (1992) o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schön, 1992). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Professor reflexivo termo utilizado por Schön é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões. E ele que atende aos contextos em que trabalha, os interpreta e adapta a própria atuação. Nos contextos educacionais em que atua não há um igual ao outro, por isso, utiliza de práticas diferentes de acordo com o grupo.

Na base destas perspectivas, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta (Schön, 1987, p. 36).

O que Donald Schön defende: quem age em situações instáveis e indeterminadas, como é o caso de quem leciona, tem de ter muita flexibilidade, pois, a experiência conta muito, mas tem de ser amadurecida. E sob essa perspectiva, surge nas últimas décadas uma tendência denominada genericamente de formação de professores reflexivos, fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando, bem como praticando novos caminhos, não mais separando de forma drástica a formação inicial da continuada, tendo como referencial a prática docente. Além de identificar nos bons profissionais uma brilhante combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita o professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente metacognitivo, onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala em reflexão permanente.

A profissionalização no ofício do professor pode ser entendido como um importante acréscimo a parte profissional a formação. Na teoria, um profissional deve reunir as competências para elaborar conceitos e executá-los.

Perrenoud apud Schön, de certa forma Schön (1983,1987,1991,1994,1996) revitalizou e conceituou mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do conhecimento da ação.

Schön contribuiu de modo pessoal com essa construção. Seu ponto de vista sobre a ação, reflexão, aprendizagem e o saber dos profissionais são realidades que em partes podem ser teorizadas levando em consideração o conteúdo dos problemas que possam vir a enfrentar.

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (SCHÖN, 1990).

Assim, a referência ao profissional reflexivo é apresentada como: Schön apud Le Petite Robert (2008) “Uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não é suficiente. A formação atribuí-lhe, equivocadamente, a parte do leão, pois, explicita pouco os *savoir-faire* e os funcionamentos mentais exigidos pelas situações “clínicas” complexas.

Schön (1987, 1991,1994,1996) “distingue a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Para ele “Refletir sobre a ação é formar nossa própria ação como objeto de reflexão, seja para compará-la como modelo prescritivo, o que poderíamos

ou deveríamos ter feito, o que outro profissional tenha feito, seja para explicá-la ou criticá-la”.

Portanto, a reflexão não se limita a uma ação singular, a reflexão sobre ela tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. A reflexão passa por uma crítica, uma análise, por uma relação com regras, teorias e outras ações imaginadas ou realizadas em uma situação análoga

A ação presente, isto é, o período em que permanecemos na “mesma situação” varia consideravelmente e um caso para o outro, e com frequência, permite algum tempo e reflexão sobre o que estamos fazendo. Vejamos o exemplo de um médico que aplica um determinado tratamento para curar uma doença, de um advogado que prepara uma causa ou de um professor que se ocupa de um aluno em dificuldade. Nesses casos, trata-se de procedimentos que podem prolongar por semanas, meses e mesmo anos. Em alguns momentos, tudo flui de modo muito rápido; porém, no intervalo, eles têm todo tempo possível para refletir” (Schön, 1996, p.331-332).

A reflexão é, na maior parte das vezes, prospectiva quando ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento ou de um problema novo. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica do problema depende da construção prévia de um modelo bem definido.

Contudo, são precisamente estas zonas indeterminadas da prática aquelas que os profissionais práticos e os observadores críticos têm a vir considerar, ao longo das últimas décadas e de uma forma cada vez mais clara, como centrais para a sua prática profissional (SCHÖN, 1987, pp. 6-7)

O êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica (Yinger, 1986). Esta competência também de conhecimento prático, é analisada por Schön (1983,1987) como um processo de reflexão-na-ação ou como um diálogo reflexivo com uma situação problemática concreta.

SEÇÃO II: A CRECHE MUNICIPAL IRMÃ EUFRÁSIA MARIA DE BELÉM COMO PALCO DAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.

O interesse pelo tema da Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Segundo dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 analisados por Catrib et al. (2008), 701.516 desses profissionais, de um total de 1.542.878, participaram de alguma atividade ou curso, presencial, semipresencial ou a distância, nos dois anos anteriores, oferecidos quer por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, estados e municípios, quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por ONGs, sindicatos, ou ainda pelas próprias escolas.

A formação continuada para professores atuantes na educação infantil oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.

Apoiada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na qual a infância passa ser entendida como sujeito de direito a espaços públicos, a uma educação e saúde. Mas, é na década de 1990 que o Brasil apresenta novos rumos à educação no âmbito geral, e também, à educação infantil. É nesse momento que a educação infantil assume um lugar de preocupação no sistema educacional e, passa a ser entendida como primeira etapa da educação básica, de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual deixa de pertencer a Assistência Social e passa a ser de responsabilidade dos municípios, por meio de suas Secretarias de Educação. A partir desse momento, se torna claro que a educação da infância vive intensos momentos de mudança, desde a concepção de criança, até a prática educativa, agora fundamentada no tripé educar-cuidar-brincar, sendo os mesmos atos indissociáveis. Esses avanços ligados ao reconhecimento da criança como sujeito de direito, tem gerado, como defende (Arroyo (2011), mudanças na qualidade das escolas e seus papéis sociais, que ainda precisam ser fortalecidos e respeitados como ambiente de desenvolvimento humano e não de extensão da maternagem.

Dessa maneira, cultivava-se uma criança encarada como pré- humano, pré- cidadão inferior, não sendo preciso o reconhecimento enquanto sujeito de direito, e por consequência, não merecedora de políticas públicas. Essa ideia começa a se transformar apoiada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na qual a infância passa ser entendida como sujeito de direito a espaços públicos, a uma educação e saúde.

O Ministério da Educação, em 2005, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica-RENAFOR integrando centros de pesquisa de várias universidades. A Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade. Com isso, propiciou-se o desenvolvimento, em universidades, de materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados a professores em serviço, trazendo contribuição para instrumentalização de práticas educativas em salas de aula. Muitas ações específicas foram desenvolvidas em estados e municípios por esses centros. A articulação de ações de educação continuada avança, também, com a expansão do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em torno de 75% dos municípios brasileiros estão com seus planos elaborados, e, através deles, programas de formação continuada vêm sendo demandados e realizados, muitos pelos Centros da Rede Nacional, integrando também outras iniciativas do Ministério da Educação, como o Pró-Infantil (destinado a professores da educação infantil), o Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental) e o PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa) Programa que atende docentes de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º anos do ensino fundamental

A educação infantil assume um lugar de preocupação no sistema educacional e, passa a ser entendida como primeira etapa da educação básica, de acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual deixa de pertencer a Assistência Social e passa a ser de responsabilidade dos municípios, por meio de suas Secretarias de Educação.

Na área da educação de modalidade Creche as formações são de responsabilidade dos municípios, No caso da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém a formação para professores advém da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura).

2.1: O LÓCUS DA PESQUISA E A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA CRECHE MUNICIPAL IRMÃ EUFRÁSIA MARIA DE BELÉM.

A Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém foi inaugurada no dia 24 de Agosto de 2011 no Salão denominado José Ubirajara Medeiros no Centro de Desenvolvimento do Cidadão, “Casa Bem-me-Quer”, cedido pela Ordem Franciscana Secular do Brasil no Bairro de Francilândia no Município de Abaetetuba/PA, por meio de convênio mantido pela Prefeitura Municipal de Abaetetuba sobre a Gestão da Prefeita Francineti Maria Rodrigues de Carvalho e do Vice-prefeito Ronald Margalho Ferreira e da Ordem Franciscana Secular do Brasil representada pelo Ministro Nacional o Senhor Antônio Benedito de Jesus da Silva. Fica localizada as margens do Rio Jarumã, sito à Travessa Alagoas, nº 7051.

Imagem 01 – Entrada da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém



Fonte: acervo da autora, 2018.

Ao observarmos a foto da escola, em sua placa destacamos o nome Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém. Questionamos a foto – fonte iconográfica: quem foi a Irmã Eufrásia Maria de Belém? Assim, sobre a escolha do nome dado a CMIEMB, esta representa uma homenagem a Irmã Eufrásia Maria de Belém, freira da Congregação das Freiras Capuchinhas do Instituto Nossa Senhora dos Anjos (INSA) pela sua história

de vida, missão, dedicação e abnegação pelos pobres e experiência vivida durante anos trabalhando com o povo neste município.

A Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém conta no ano letivo de 2018 com 226 alunos distribuídos em 10(dez) turmas: Berçário I e II, Maternal I “A”, Maternal I “B”, Maternal II “A”, Maternal “B”, Período I “A”, Período II “B”, Período II “A”, Período II “B”.

A estrutura física da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém possui uma área total de 10.510m², assim distribuídos: prédio com 06(seis) salas de atividades 01 (um) bloco de banheiro masculino contendo 03(três) pias, 02(dois) mictórios e 01(um) box para banho coletivo com 05(cinco) chuveiros; 01(um) bloco feminino contendo 01(um) mictório adulto, 01(um) mictório infantil e 01(um) box para banho coletivo com 05(cinco) chuveiros; 01(uma) copa-cozinha, 01(uma) área de recreio coberto e 01(um) bloco administrativo dividido em 01(uma) sala da direção, 01(uma) sala que funciona a secretaria escolar e 01(uma) capela.

A estrutura funcional docente e administrativa: a equipe gestora é formada por 01 uma gestora, 02 (duas) coordenadoras pedagógicas e 01 (uma) supervisora escolar.

A equipe de profissionais em atividade de docência de 22 (vinte e duas) professoras tendo a sua maioria suas graduações em Licenciatura em Pedagogia. O que já denota a presença feminina como majoritária em toda a equipe gestora da escola e do corpo docente.

A equipe técnica administrativa possui: 01(uma) secretária e 03(três) professoras readaptadas.

A equipe de profissionais de serviços educacionais é formada por: 02(duas) auxiliares de merenda escolar, 04(quatro) serventes, 03(três) auxiliares administrativos, 06(seis) auxiliares educacionais, 02(duas) profissionais de apoio a PCD (Pessoa Com Deficiência) e 05(cinco) vigias.

A escolha deste campo justifica-se por se tratar de uma instituição de educação infantil, campo onde atuei por 06(seis) meses, em que realizei atividades profissionais como professora auxiliar no turno vespertino com a turma de maternal, I “A”.

2.2: O PERFIL DOS PROFESSORES DA CRECHE MUNICIPAL IRMÃ EUFRÁSIA MARIA DE BELÉM.

Com a LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), que se tem um novo perfil do curso de Pedagogia e a formação docente, na qual a educação infantil assume seu espaço junto à sociedade. Até então, não era necessário ter formação específica e os leigos poderiam atuar nesse campo educacional sem nenhum problema, sendo a mesma encarada como extensão da família.

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 (BRASIL, 1996).

Tal artigo deixa claro que, com o magistério pode-se atuar na educação infantil, mas preferencialmente volta-se para o curso em nível superior, em específico a Pedagogia, que apresenta fundamentação teórica e prática na área, além de estudos e pesquisas sobre este campo de atuação. É nesse universo da década de 1990, que surge paralelo à LDB9394/96 (BRASIL, 1996), as discussões em torno da formação inicial desse profissional, assim como, a formação continuada, posteriormente trazendo à tona, o professor enquanto um intelectual transformador. Entender o professor como um profissional é romper com a ideia de que o trabalho do mesmo é o prolongamento dos cuidados do lar, de sua mãe. Nesse sentido, a formação do professor não pode ser mais fragmentada e ligada à ruptura entre teoria e a prática. Igualmente concorda-se com Tozetto (2011), que a escola tem em mãos o poder de formar pessoas passivas ou críticas, dessa maneira, a educação é o diferencial para a construção da cidadania.

Quando se busca informações sobre quem são os professores que atuam na educação infantil, chega-se à questão do perfil. Compreender alguns aspectos do perfil dos professores da educação infantil da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém. Dessa maneira, compreende-se que, o desenvolvimento da profissão docente acontece paralelamente à escola (Nóvoa, 1991), ou seja, ambos estão interligados, pois quando a função do professor de creche deixa de ser assistencialista e assume uma postura de

educador, a escola nesse momento deixa de ser vista como depósito de crianças e passa a ser uma instituição voltada não só ao cuidado, mas ao educar e o brincar, como viabilizadora do desenvolvimento integral da criança, a qual é tida como ser histórico.

Para traçar o perfil das docentes atuantes na creche foram aplicados 22 (vinte e dois) questionários, que foram respondidos por apenas 15 (quinze) educadoras. Algumas professoras ainda estavam arredias e não responderam o questionário.

Entre os 15 (quinze) questionários respondidos 02 (duas) não responderam sobre a pretensão de dar continuidade a sua formação. Das respostas obtidas com relação a formação de ensino superior 08 (oito) tiveram sua formação no curso de Pedagogia, 07 (sete) fizeram outras graduações: 01 (uma) em Física, 01 (uma) em Letras, 01 (uma) em Geografia, 01 (uma) em História e 02 (duas) em Biologia e 01 (uma) em Matemática. 03 (três) também mencionaram que fizeram Magistério.

Com relação a continuidade da formação em nível de Pós-graduação 05 (cinco) pessoas fizeram especialização em Educação Especial, uma em Psicopedagogia, uma em História da África, uma possui especialização em Educação Infantil e Gestão Escolar.

Das pessoas que responderam 01 (uma) está na faixa-etária dos 27 anos, 06(seis) têm entre 31 a 38 anos, 03 (três) têm entre 42 e 44 anos, 01(uma) está na faixa dos 50 anos e 04 (quatro) não responderam. A resposta sobre a idade presente no questionário era de caráter optativo. Com relação ao gênero o grupo é majoritariamente feminino.

A questão referente ao tempo de atuação na educação revela que o grupo em sua maioria é experiente pois, 02 (duas) possuem 02 anos de trabalho, 01(uma) possui 03 anos, 02 (duas) possuem 07 anos, 01 (uma) possui 10 anos, 02 (duas) possuem 12 anos, 01 (uma) possui 15 anos, 02(duas) contam com 18 anos, 01 (uma) com 19 anos, 01(uma) com 20 anos e 01 (uma) com 23 anos, 01 (uma) não respondeu seu tempo de atuação.

Quanto a atuação na rede municipal, 13 (treze) educadoras são concursadas, 02 (duas) contratadas.

Após a realização da aplicação do questionário, percebeu-se que a maioria das docentes da creche tem suas formações continuadas advindas de suas próprias pesquisas, especializações e prática no dia-a-dia. Nas falas presentes nos questionários aplicados as mesmas se denota a princípio que a maioria busca de alguma forma aperfeiçoar a didática.

Pois, como muitas alegam, para se trabalhar com crianças é necessário a constante atualização da didática e metodologias de ensino.

Dessa forma, a profissão docente comporta, segundo Imbernón (2011) e Tardif (2012), conhecimentos polivalentes, advindos das diversas áreas, que contribuem com a prática pedagógica. Esses conhecimentos e saberes contribuem para o desenvolvimento profissional, não só pedagógico, mas para a compreensão de si e da educação.

Uma reflexão sobre o papel do professor de educação infantil, ora tido como um assistente de atendimentos básicos à criança de creche (alimentação, higiene, saúde), ora um enfermeiro, um pediatra, psicólogo, especialista em desenvolvimento infantil, um cuidador e, finalmente, um educador. Pode-se salientar que o docente de educação infantil, além de pertencer a uma classe menos reconhecida pela sociedade, que acredita que qualquer leigo pode cuidar de crianças e vê a creche como um depósito, o profissional dessa etapa, acaba por atender a todos os aspectos da educação infantil integradamente, não sendo só o educador, mas um “faz tudo”, despreendendo-se do seu real sentido, que seria formar crianças integralmente envolvendo o desenvolvimento psíquico, motor e social.

Um profissional reflexivo não se limita ao que se aprendeu no período de formação inicial, nem ao que se se descobre nos primeiros anos de prática. Essa postura reflexiva e o hábito correspondente a ela não se constroem de forma espontânea. Se deseja-se transformar o ofício e professor em uma profissão pena e integra, a formação inicial e contínua deve desenvolver a postura reflexiva e oferecer os saberes e o *savoir-faire*³ correspondentes.

Um “profissional reflexivo” não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala e aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma e identidade e de satisfação profissionais. (SCHÖN, 1983, 1987, 1991).

A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constituiu seu funcionamento e seu desenvolvimento. Portanto, ela não pode ser separada do debate global sobre a formação inicial, sobre a alternância e a

³ **Conhecimento processual** ou **saber-fazer** (em [inglês](#): *know-how*; em [francês](#): *savoir-faire*) são termos utilizados para descrever o conhecimento prático sobre como fazer alguma coisa.

articulação entre teoria e prática, sobre o procedimento clínico, sobre os saberes, sobre as competências e sobre os hábitos dos profissionais.

Expõe-se que a formação, se constrói em um processo de relação com o saber e o conhecimento, não sendo a mesma só construída por acumulação, mas por um trabalho em conjunto com a reflexividade crítica das práticas e teorias que conduz a uma reconstrução da identidade pessoal (Nóvoa, 1997).

O ofício de professor não está ligado totalmente ao meio-científico, mas nas condições e ambições da sua prática e isso faz com que sua formação inicial se transforme.

Neste cenário há a conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), que tratam de questões voltadas à educação infantil, os princípios, condições de ensino e avaliação, bem como, questões de formação do docente. Esse pensamento conduz a uma reflexão sobre o papel do professor de educação infantil, ora tido como um assistente de atendimentos básicos à criança de creche (alimentação, higiene, saúde), ora um enfermeiro, um pediatra, psicólogo, especialista em desenvolvimento infantil, um cuidador e, finalmente, um educador.

“A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais, tendo em vista que ela constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento. Portanto, ela não pode ser separada do debate global sobre a formação inicial, sobre a alternância e a articulação entre a teoria e a prática, sobre o procedimento clínico, sobre os saberes, sobre as competências e sobre os hábitos profissionais”. (PERRENOUD, 2002, p.20)

2.3: SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA CRECHE MUNICIPAL IRMÃ EUFRÁSIA MARIA DE BELÉM.

Para conhecer sobre a prática pedagógica dos professores da creche foi necessário a busca da veracidade dos fatos de forma verificável. Mostra-se, pois, de vital importância para as ciências sociais a pesquisa social. Respalhando essa afirmativa, tem-se em Marconi e Lakatos que “a pesquisa tem importância fundamental no campo das ciências sociais, principalmente na obtenção de soluções para problemas coletivos” (p.18).

Angrosino (2009, p. 31) “[...] usar um acúmulo descritivo de detalhes para construir modelos gerais ou teorias explicativas”, sobre a formação continuada das professoras da instituição estudada, na inter-relação com a cultura profissional e suas práticas pedagógicas.

Segundo o PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição, como sendo a primeira Creche criada no um município de Abaetetuba, muitas foram as dificuldades e os desafios. Porém, a Equipe Técnica de Educação Infantil da Unidade Mantenedora SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), orientou e acompanhou os servidores com formações continuadas e oficinas que subsidiasse as atividades desenvolvidas com bebês e as crianças pequenas.

No ano de 2015 essa proposta passou por um significativo processo de reestruturação, apoiados pela adesão do município ao programa Pro-Infância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil) e selecionado para participar do PEI (Programa de Educação Infantil) uma parceria do Banco Santander e o Ministério da Educação com objetivo de “fortalecer políticas públicas de Educação Infantil por meio de qualificação técnico-pedagógica do atendimento oferecido às crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas de municípios com unidades do Pro Infância em funcionamento”.

Dessa forma, formou-se um ciclo de formação tendo como foco a capacitação dos profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos de acordo com a Política Nacional de Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, considerando duas áreas de atuação: Atuação na área pedagógica e atuação na área de Gestão em saúde e bem-estar.

Foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário que continha a identificação contendo: idade (opcional), tempo de serviço na educação e a formação (graduação). Logo em seguida decorriam cinco (05) perguntas relacionadas a formação continuada.

Entre as diversas técnicas de coletas de dados:

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas

por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A partir dos questionários aplicados e da tabulação de dados concluída identificou-se que os professores ao serem questionados sobre a qual a atividade de formação continuada esses participavam pela SEMEC houveram divergências em suas respostas onde a maioria respondeu que o órgão ministra atividades que são repetitivas e não inovadoras “sempre mais do mesmo” segundo, a fala de uma professora. Enquanto que uma minoria demonstra que a SEMEC desenvolve atividades que são de maneira contributiva para a didática.

Quanto as respostas advindas do questionário na primeira pergunta que falava sobre qual atividade de formação continuada as mesmas participavam pela SEMEC. Na sua maioria as respostas assimilavam no ponto de que o órgão responsável por essa formação promovia cursos “repetitivos” para a comunidade escolar. Nas outras respostas sobre a pergunta. Afirmavam que ainda não tiveram nenhuma formação no decorrer do ano, e ainda não participaram de nenhuma até o presente momento da aplicação do questionário.

Na segunda pergunta, pedia-se que a docente descreve-se de forma detalhada como se dava essa formação. A respostas em sua grande parte foram que as formações aconteciam em momentos separados do cotidiano escolar. E a minoria respondeu que até o momento da aplicação do questionário não haviam participado de nenhum tipo de formação, mas que no ano seguinte voltariam a investir na respectiva.

Na terceira pergunta, perguntava-se de maneira particular se a docente investia na sua formação. Toda as respostas foram positivas de que investiam através de: leituras, compras de materiais pedagógicos, pesquisas na internet e cursos específicos para a educação e especializações nas áreas de: educação infantil e educação especial.

Na quarta pergunta, pedia-se para expor se esse curso que a docente estava realizando tinha a ver com o trabalho que este desenvolvia na creche. Na totalidade das respostas foram que sim. Nelas contavam que os cursos que realizavam eram voltados para a educação infantil e que estes contribuía com suas práticas na sala de aula.

Na quinta e última pergunta, pedia-se para que as educadoras comentassem sobre o que as mesmas pretendiam para o seu futuro profissional. Dentre as respostas obtidas

estavam: melhorar a prática afim de facilitar o trabalho realizado na sala de aula, adquirir novas técnicas de aprendizado, aprimoramento das ações para resultados excelentes no trabalho com as crianças, fazer mestrado e doutorado para ganhar o merecido por seus conhecimentos.

Progressivamente, a formação continuada de docentes tem se configurado como contribuição imprescindível para a melhoria e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Isso demonstra uma conscientização por parte dos professores em progressivamente aperfeiçoar seu trabalho, pois, como se sabe, ser professora é uma tarefa complexa e não é suficiente prender-se apenas ao domínio de determinado conteúdo do currículo escolar, há que se investir em uma variedade de saberes, dentre eles os saberes da formação. A formação continuada constitui maneiras de subsidiar e até mesmo expandir as perspectivas dos professores em relação ao seu trabalho. Investindo na sua carreira profissional, o professor adquire novos conhecimentos, expande suas ideias, desenvolve habilidades, dentre outros quesitos, mediante os saberes compartilhados com outros educadores.

Sendo o processo educativo multidimensional, quanto mais os professores se dedicarem ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, melhor será a visão de si mesmo como educadores, o que potencializa seu desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, entende-se “a formação como, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional, representando, nesse caso, um processo de construção de identidade pessoal e profissional” (Brito, 2005, p. 46). A formação inicial compreende um momento importante de elaboração dos saberes docentes, no entanto, devido a seu caráter provisório, não contempla conhecimentos que muitas vezes serão cobrados em situações práticas. Mesmo porque “os processos de aprender a ensinar e de aprender a profissão, ou seja, de aprender a ser professor, de aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido a priori” (Mizukami, 1996, p. 64).

A formação inicial, é tão importante tanto quanto a formação continuada. Segundo Nóvoa (1997), a formação continuada de professores não pode ser vista só como uma reciclagem dos mesmos, mas uma qualificação para a docência. Ousa-se afirmar, a partir do posicionamento de Imbernón (2011), ao esclarecer que a formação precisa transpor o ensino como mera atualização científica, pedagógica e didática em possibilidade de transformação de espaços participativos, de aprendizagem e adaptação em momento de

ruptura com ideologias impostas, de autonomia compartilhada na qual divide seus conhecimentos com o contexto.

A partir dessas ideias, o entendimento que surge é que a formação continuada dos docentes, à medida que proporciona aos professores a possibilidade de produção, atualização e (re) contextualização de seus saberes, com as condições reais das práticas educativas escolares. A realização dessa formação, que é contínua e permanente, exige diversos investimentos, tanto institucionais quanto pessoais, e deve acontecer com vistas ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, aspecto que se articula à melhoria, à qualificação de trabalho docente.

No âmbito da educação infantil e suas especificidades, a formação de professores para atuar nesse nível de ensino requer processos diferenciados, que considerem as necessidades docentes para se movimentar em uma prática extremamente complexa. As práticas pedagógicas dos professores da educação infantil, embora tenham a mesma formação, são bem distantes das práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pois considera-se que as crianças na fase pré-escolar necessitam de uma atenção diferenciada em que a ludicidade é bem mais presente. É necessário, pois, que as práticas de formação em serviço destinadas feitas pelos professores de educação infantil contemplem a compreensão da criança como um todo, além da reflexão permanente acerca da educação infantil e seus fundamentos, princípios e finalidades, seus mecanismos e estratégias de ação. Neste sentido, também são pertinentes investimentos institucionais e pessoais para a ressignificação dessas práticas e suas repercussões no movimento de elaboração e ressignificação dos saberes dos professores, na constituição de seus fazeres profissionais.

Concluiu Mendes (2013, p. 190) em seu estudo, somente a formação inicial não basta, faz-se “necessária uma formação continuada que contemple a realidade vivenciada nas instituições, sendo fundamental o desenvolvimento de um projeto político pedagógico articulado e adequado à Educação Infantil”.

Dessa forma, a profissão docente comporta, segundo Imbernón (2011) e Tardif (2012), conhecimentos polivalentes, advindos das diversas áreas, que contribuem com a prática pedagógica. Esses conhecimentos e saberes contribuem para o desenvolvimento profissional, não só pedagógico, mas para a compreensão de si e da educação.

Os professores não alteram e não devem alterar as suas práticas apenas porque uma diretriz lhe é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual e a prática e o feedback, a fim e que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 20002, p. 114)

Hargreaves (2002, p. 115) aponta que “Uma inovação bem sucedida implica mais o que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão os professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. Assim, a um projeto de formação deve garantir a análise dos significados e das interpretações que os educadores conferem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas.

A cultura profissional está intrinsecamente ligada à formação continuada, à prática pedagógica e à produção de saberes mobilizados e compartilhados pelos professores de educação infantil, mediante o entendimento que a cultura profissional engloba o sujeito em todas as nuances pertinentes à cotidianidade do trabalho do professor.

Perrenoud (1993) acrescenta que “o desenvolvimento da escola obrigou a construção de uma cultura profissional docente”, e isso, na visão de Silva e Catani (2011, p. 198) “é um conceito especialmente útil porque permite atentar para as especificidades do modo de funcionamento e trabalho do grupo”

Em relação à formação continuada, Nóvoa (1995) destaca três dimensões de desenvolvimento dos processos escolares de ensino: a primeira diz respeito ao desenvolvimento profissional, que significa produzir a profissão docente. Para ele, a formação continuada pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente, sendo importante para isso a valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A segunda diz respeito ao desenvolvimento pessoal, que significa produzir a vida do professor, o que implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, Para isso, faz-se necessário construir espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que permita aos professores

apropriarem-se dos percursos de formação e dar-lhes um sentido no contexto de suas histórias de vida. Desse modo, enfatiza Nóvoa, a formação não se realiza por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, que torna fundamental investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A terceira diz respeito ao desenvolvimento organizacional, que significa produzir a escola, onde a formação consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, ou seja, onde trabalhar e (se) formar não sejam atividades distintas. Nesse sentido, diz Nóvoa, a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao cotidiano dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

A prática pedagógica na educação infantil se constitui como um conjunto de interações entre professores e alunos, as quais apresentam princípios, saberes, valores e outras ideias e conceitos que se sobrepõem à simples ação de transmitir conteúdos por parte do professor. Nesse processo, o professor busca constantemente ativar seu compromisso em busca do conhecimento com vistas ao seu desenvolvimento profissional e pessoal, envolvendo diversas áreas do conhecimento, conhecendo novas metodologias de ensino.

Nesse sentido, Sacristán (1999, p.28) define a prática como:

[...] a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando um transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Assim, as práticas pedagógicas na educação infantil, segundo as atuais configurações legais e sociais sobre o desenvolvimento da criança pressupõem que o professor possua um amplo repertório intelectual que lhe proporcione alcançar resultados favoráveis no processo de aprendizagem dos pequenos.

[...] o (a) professor (a) deveria se converter em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança,

a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. (IMBERNÓN, 2006, p.23)

No exercício da docência, o ato de ensinar crítico-reflexivo implica que o professor saiba fazer, sabendo explicar o que faz, e permanentemente pensando e avaliando em que vai atuando. Portanto, a ação docente numa perspectiva crítico-reflexiva, possibilita um olhar mais atento e mais comprometido à sua prática pedagógica. Assim, consideramos o contexto da formação de professores como um campo de pesquisa fértil em face do desenvolvimento da sociedade globalizada em benefício principalmente dos avanços da tecnologia e da comunicação, bem como ao que se refere à complexidade e as peculiaridades do trabalho docente. É importante ressaltar a necessidade de uma formação com o fazer especializado e pautada num processo crítico-reflexivo formativo como elemento catalisador da reelaboração do conhecimento docente, esse aspecto é imprescindível para a prática pedagógica bem-sucedida, uma vez que essa prática exige conhecimentos específicos, pedagógicos para que a preparação do professor possa atender às demandas educacionais e sociais requeridas pelo momento sócio-histórico da sociedade contemporânea.

CONCLUSÃO:

A Formação Continuada torna-se uma ferramenta fundamental, capaz de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente, fortalecendo vínculos entre os professores e os saberes científico-pedagógicos. Também, favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, que conduzem docentes e discentes em direção a práticas pedagógicas capazes de ressignificar a aprendizagem e habilitar os estudantes a elaborar e desenvolver projetos que redimensionarão sua escolaridade e o papel destes na sociedade.

São grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes faz desse profissional o diferencial necessário a profissão e são poucos os profissionais nas palavras de Nóvoa (2000, p.23) “O aprender continuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”.

Nesse sentido, discutir sobre a formação dos professores significa assumir uma postura de auto-afirmação enquanto profissional docente e neste caso, da educação

infantil, podendo o educador observar que o seu perfil se constrói no cotidiano, no ambiente escolar, na prática pedagógica, no convívio social, nas suas concepções de mundo, de educação, de prática, enfim, é em um movimento dialético de cunho individual e social.

Dessa forma, os dados analíticos permitiram afirmar que a formação continuada se constituiu numa aprendizagem que se reflete no ensino e na aprendizagem. Durante a formação continuada as professoras relatam que procuram o seu crescimento como pessoa, em suas interações e aprendizagens imprescindíveis para sua prática docente. Desta forma, pode se confirmar que a contínua formação repercute positivamente na sua prática pedagógica na educação infantil, tendo em vista que amplia/aprofunda a produção de saberes que diferencia, implementa seu exercício docente. Esse conjunto de benefícios que possibilita a construção de conhecimentos se transmuta, referendando as contribuições da formação continuada na prática pedagógica dessas professoras na educação infantil. Nesse sentido, emergem as constatações de alguns constituintes formativos que integram a cultura profissional do professor da educação infantil, sendo estes: os cursos de formação continuada providenciados pela SEMEC, pelos estudos e experiências compartilhadas no cenário interno da Creche Municipal Irmã Eufrásia Maria de Belém e outros cursos e estudos que as profissionais estão e pretendem empreender ao longo de sua trajetória profissional.

REFERÊNCIAS:

- A. W. C. (Orgs.). **História da Profissão Docente no Brasil**. (pp. 197-228). Vitória:
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p
- ARROYO, Miguel. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Diálogos na Educação de Jovens e adultos/ Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R, A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**.
- BRITO, J.N.; LIMA, P.F.R.; PORTES, D.F. **Sistema de Informação e Gestão da**
- BURBULES, N.; DENSMORE, K. **Los limites de la profesionalización de la docência**. Revista Educación y Sociedad, Madri, n. 11, 1992.
- CATRIB, A. M. F.; et al. **A promoção da saúde na educação infantil**. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 12, n. 24, p. 181-192, 2008.
- Construções da Excelência Docente**. In Simões, R. H. S., Correa, R. L. T. & Mendonça,
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOMINICÉ, P. (1986). **La formation continue est aussi un reglement de compte avec sa escolarité**. Paris: Educacion et Recherche - 3/86. EDUFES.
- ESTEVE, José M. **O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru. Editora da Universidade do Sagrado Coração – EDUSC, 1999.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**, São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernadete A. In: BARRETO, Elba S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**— Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIL, Antônio Carlos, **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. (2004). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. (5.^a ed). São Paulo: Alternativa.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? :novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001a. In: CRUZ, Giseli Barreto da. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

Manutenção de Equipamentos Industriais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE MANUTENÇÃO, 2005, Belo Horizonte Anais. Belo Horizonte, 2005

MENDES, E. V. **25 anos do Sistema Único de Saúde: resultados e desafios**. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 78, p. 27-34, 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 59-92.

NÓVOA, A. (2008). **Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st century. Is there any way out ?** Zeitschrift für Paedagogische Historiographie (Zürich), 14 (2), 101-102.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.**

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Universidade de Lisboa.

NÓVOA, Antônio. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo.** In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992a. p.93-114.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógicas.** Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor.** 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores.** In: NÓVOA, Antônio et. al. (Orgs.). Tradução de Irene Lime Mendes; Regina Coréia; Luísa Santos Gil.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983. 374 p

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**, in Os professores e sua formação. Publicações Dom Quixote, 1995. SCHÖN, D. Educating the reflective practitioner; Donald Schön's presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC, 1987. Disponível em: <http://educ.queensu.ca/~russell/howteach/schon87.htm>. Acesso em: 2018

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**, São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, V. B. da & CATANI, D. B. (2011). **Cultura Profissional dos Professores:**

SYKES, G. En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa. **Educación y Sociedad**, Madrid, n.11, p. 85-96, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TOZETTO, S. (2011). **Os saberes docentes no processo de alfabetização**. *Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa*, 5(10), 48-68. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v5i10p48-68>

VEIGA, I. P. A. **As instâncias colegiadas da escola**. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto-político-pedagógico*. São Paulo: Papyrus, 1998a. p. 113- 126.

YINGER, R. J. (1986). **Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching**. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 263-282.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente**. *Educ. Soc.* [online]. 2008, vol.29

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO

ANEXO A – OFÍCIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

Mem. 01/2018

Abaetetuba, __ de novembro de 2018.

À Direção da Escola: CRECHE MUNICIPAL IRMÃ EUFRÁSIA MARIA DE BELÉM

Prezado(a) Diretor(a),

Vimos a V.S.^a solicitar permissão para a realização, nesta instituição, da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulada “Formação de Professores e o Processo de Reflexão-Ação na Prática Docente”, realizada pela discente de Licenciatura Plena em Pedagogia 2015.

Ressalta-se que a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa será preservada e a utilização dos dados será restrita a fins acadêmicos.

Agradecemos a disponibilidade e desde já nos colocamos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

LAURA MACIEL DA COSTA
DISCENTE

MARIZA HELIPPE ASSUNÇÃO
ORIENTADOR(A)

MARIA DA CONCEIÇÃO LOBATO PONTES
DIREÇÃO DA ESCOLA

ANEXO B – QUESTIONÁRIO APLICADO

Aplicação 01

Buliane



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 37 anos (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 15 anos

FORMAÇÃO: Especialista em Psicopedagogia com habilitação em Ed. Especial.

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARTICIPA PELA SEMEC?

Ultimamente não houve formação continuada gerada pela Semec. Apenas alguns encontros paralelos de cunho informativo e para as vezes formativos, mas sem pretensão de continuidade ao novo trabalho pedagógico.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

As vezes, sim. Pesquisas, leituras, cursos, compra de materiais de apoio e entre outros

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

Handwritten text, likely bleed-through from the reverse side of the page.

Handwritten text, likely bleed-through from the reverse side of the page.

Handwritten text, likely bleed-through from the reverse side of the page.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 50 anos (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 23 anos

FORMAÇÃO: Magistério - Ensino superior: História

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARTICIPA PELA SEMEC?

No momento Apenas a formação do PNAIC
~~Programa Plano Nacional de Alfabetização~~
na idade Certa.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Os professores recebem a formação de
acordo com as séries ou períodos que
exercem em sala de aula.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

No momento não, porém já investir
em outros momentos, principalmente na
área da Educação Infantil

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Sim. Os conhecimentos adquiridos são de extrema importância para sua finalidade em sala de aula.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

A educação ainda é um dos princípios de nossa cidadania, e ainda acredito no futuro, apesar dos poucos investimentos que os governantes fazem, ainda pretendo estar sempre em busca de novos conhecimentos e me aperfeiçoando para que as crianças recebam uma boa educação.

Aplicação 03



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: _____ (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: _____

FORMAÇÃO: _____

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARATICIPA PELA SEMEC?

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

~~1 - Desde o ano de 2015 ~~participo~~~~

1 - Desde o ano de 2015 participo da formação do PEI (Programa da Educação Infantil) que neste ano ano mudou de ~~nome~~ nome para PNATIC. (Plano nacional de alfabetização na idade certa).

2 - A formação é composta por uma metodologia interativamente dinâmica, na qual os formadores repassam seus conhecimentos, porém permitem que haja troca de experiências entre os professores, para que assim consigamos chegar no final com respostas positivas e respeito do seu Trabalho.

3 - Sim, pois ~~sempre~~ sempre participo da formação e constantemente procuro ler e ~~estudo~~ estudar textos que possam me ajudar em sala de aula.

4 - Sim, pois aprendemos muitas coisas novas da Ed. Infantil, principalmente com ~~inventivas~~ inventivas à leitura desde a infância.

5 - Pretendo a cada dia melhorar minhas práticas para que em sala de aula realize um bom Trabalho.

Aplicação 04



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 31 (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 7 anos

FORMAÇÃO: Especialista

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARTICIPA PELA SEMEC?

Participo das formações voltadas para a
educação infantil.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Geralmente um profissional da secretaria de
educação ou outro convidado conduz palestras,
roda de conversa, etc.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Principalmente com obtenção de materiais espe-
ciais como livros, apostilas, conteúdos em mídia e
constantemente pesquisas na internet. A participação em
congressos, palestras e outros, torna-se difícil pela
falta de tempo disponível para esse fim.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.


... para o futuro profissional...

... para o futuro profissional...

... para o futuro profissional...

... para o futuro profissional...

Aplicação 05


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:
IDADE: 27 a. (Opcional)
TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 2 anos
FORMAÇÃO: licenciatura Plena em Física

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARATICIPA PELA SEMEC?

Nenhuma; acredito que a mesma nem ofereça essa formação aos professores.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Não faço tal formação.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Sim, pois é importante que o professor sempre busque meios e métodos que possam lhe ajudar em sala de aula. O uso só é possível se ele investir em sua formação continuamente.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Sim, pois estou realizando um curso de educação especial, com ênfase em: professor cuidador, professor de Braille e Libras. Ele é voltado, principalmente, para o ensino infantil.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

Preendo continuar minha formação através de uma especialização e mestrado, pois quero ser um profissional mais preparado no mercado de trabalho.

Aplicação 06



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 34 (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 12 anos

FORMAÇÃO: Mágisterio e Pedagogia e Artes Visuais

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARATIFICA PELA SEMEC?

PEI, PNAIC, Programa direto na escola, Progra-
mas do livro, Siope, e outros Cursos de
Capacitações realizados pela semec.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Uma atividade de formação elaborada e aplicada
pela Coordenação de educação infantil e outras
Como Siope, Prog. direto na escola e do livro. ocorre
atraves de email e aulas presenciais com
tutores que vem de Belém para fazer essas formações aqui
em abetetuba organizada pela semec.

DE MODO PARTICULAR, VÓCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Sim, pois para se ter uma boa formação
sempre terá de investir, Para obter uma for-
mação de qualidade, uma vez que o verdadeiro
educador é sempre aquele que vai em busca
do novo sem olhar as dificuldades ou os custos. Porém
quando é ofertado pela semec, não há gastos algum.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Sim, Porém não servirá somente Para a Creche, mas para minha formação profissional e pessoal a qual me dará suporte para minha profissão e principalmente para obter mais conhecimentos.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

Pretendo Continuar meus estudos e chegar ao doutorado, para poder ganhar o merecido, além de obter mais conhecimento, para assim poder formar cidadãos críticos e fazer a diferença na educação, mostrando que quando se investe na educação de qualidade, você terá sucesso no mundo, com menos violência, banditagem, etc. Pois terá mais pessoas em busca de seus sonhos, através da educação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 35 (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 12 anos em curso técnico (Particular)
 02 anos na educação infantil

FORMAÇÃO: Pedagogia e pós em Ed. Especial

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARTICIPA PELA SEMEC?

Nesse curto tempo que atuo na educação infantil participo apenas de 1 palestra de primeiros socorros. Porém, educação continuada voltada especificamente para a área de Ed. Infantil não possui nenhuma.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

A única oferecida foi através de palestra.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Sim, sempre que posso participo de cursos oferecidos pela FAm ou cursos particulares. E no momento estou a procura de uma nova pós que seja especificamente na Ed. Infantil.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Sim, são cursos na área de Pedagogia, Educação Especial e Educação Infantil.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

Preendo estar cada dia mais capacitada para que possa desenvolver melhor o atendimento oferecido às crianças.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 44 (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 20 anos, porém, somente 5 anos em sala de aula

FORMAÇÃO: Graduação em Pedagogia
Pós-graduação em Gestão Escolar.

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARTICIPA PELA SEMEC?

Particpei de alguns encontros de formações do PNAIC.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

A formação acontece com a presença de vários professores da educação infantil com base, principalmente, no relato de experiências.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Ultimamente, não tenho investido em minha formação profissional no que se refere a participação em cursos. Mas, projeto as Hpedagogias para me atualizar.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Se for o PNAIC, sim.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

melhorar minha prática profissional a fim de facilitar o trabalho em sala de aula visando o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-emocional das crianças por mim atendidas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 42 (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 18 anos

FORMAÇÃO: Graduada no curso de Pedagogia

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARATIFICA PELA SEMEC?

Pela Semec participo de todas as formações propostas como: Recursos didáticos, Recreação e jogos, Vivências docentes x crianças na creche, formação de professores com os principais pilares a serem trabalhados em creche: Educar, cuidar e brincar dentre outros.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Essas formações se davam no início do ano letivo.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Sertamente, pois ela é quem me dá subsídios para que possa desempenhar meu trabalho com propriedade, estou concluindo após em psicopedagogia.

Aplicação 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 38 anos (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 18 anos

FORMAÇÃO: licenciatura em Letras e Artes

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARATIFICA PELA SEMEC?

No momento, nenhuma.
No primeiro semestre, a SEMEC promoveu dois (2) en-
contros de formação para falar a respeito da BNCC.
(Base Nacional Curricular Comum).

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Uma equipe da SEMEC, responsável pela Educação in-
fantil dos municípios, reúne os professores para orientar
a cerca dos trabalhos que devem ser desenvolvidos nas
creches.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Procuro ler, me informar sobre algumas situações que
sinto dificuldade. Mas isso se dá informalmente, através de
sites da internet, de livros, revistas. Estou sempre estudan-
do para manter-me atualizada sobre tudo que possa trazer
benefícios para mim e para as crianças que atendo.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Essas formações foram voltadas aos profissionais das creches do município.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

Tenho como expectativa profissional aplicar meus conhecimentos na área em que trabalho aqui melhor minhas ações para buscar resultados excelentes com as crianças que trabalho.

Aplicação 11



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: _____ (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 19 anos

FORMAÇÃO: Geografia

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARTICIPA PELA SEMEC?

Várias formações, embora todas só falam da mesma coisa, eles não procuram se organizar para repassar conhecimentos diferentes para os docentes, às vezes se tornam monótonos.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Palestras conectivas, lugares onde os docentes não ficam a vontade e lugares muito distantes onde várias pessoas não comparecem.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Investir na minha especialização, agora estou investindo na formação de meu filho.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

O curso que fiz em minha especialização foi História da África, mas eu gostava muito de ter feito Educação Especial.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

Prendo aprender sempre, por que para nós professores temos que estar sempre aperfeiçoando do nossos conhecimentos.

Aplicação 12



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: _____ (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 3 anos.

FORMAÇÃO: Especialista.

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARTICIPA PELA SEMEC?

As atividades de formação que a SEMEC proporciona como os encontros pedagógicos que acontecem no início de cada ano letivo e as que acontecem no decorrer do ano (semestralmente).

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Essas formações acontecem com discussões de assuntos relevantes na área educacional. Em que acontece a exploração de um tema (assunto) selecionado pelo ministrador. Após organizamos em grupos para estudar e discutir sobre o assunto.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Sim, meus estudos pesquisam e sempre em busca da melhoria da prática, seja sozinho ou fazendo cursos.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Sim, os cursos ofertados pela SEMEC, ou que realizei particularmente são voltados para o trabalho que desenvolvo na creche.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

Prendo ser uma ótima profissional, preocupada sempre em oferecer o melhor para os meus alunos, contribuindo para sua formação deles seja: cognitiva, emocional, social. Além disso espero que os profissionais de Educação sejam valorizados oferecendo recursos para q/podamos realizar o melhor trabalho possível para as crianças.

Aplicação 13



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: _____ (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 2 anos

FORMAÇÃO: Licenciatura plena Em Pedagogia

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARTICIPA PELA SEMEC?

Alguns encontros com todos os docentes do município, tais encontros promovidos por eles na creche.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Palestras, em um ambiente onde fica muito propício a desatenção, além de ser cansativo um dia todo sentado, só participando como ouvinte, ou seja a farmácia não vale e por isso pouco frequentada, apenas sim! Porém não muito da forma que gostaria.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Sim com especialização e adoro participar de cursos de aperfeiçoamento oferecido pela UFPA e IFPA, no momento não estou em nenhum curso mas que vem retornar uma nova pós graduação.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Sim, Porém ainda não é na área que desejo de fato, uma pós graduação.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

A prática, leva a sempre bom para realizar um bom trabalho, sempre buscar novos cursos, formações na área,

Aplicação 14



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 31 (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 7 anos

FORMAÇÃO: Licenciatura Plena em Biologia

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARTICIPA PELA SEMEC?

Não participei de nenhuma esse ano.

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Não participei.

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Sim, de modo particular invisto no meu conhecimento profissional e pessoal

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Sim, porque procuro está me matu-
rizando em relação ao ensino apren-
dizado.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO
PROFISSIONAL.

Preendo continuar evoluindo profis-
sionalmente, fazer cursos, concu-
ros, adquirir novas técnicas de
aprendizado.

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Sim nos dias atuais nossa clientela é bem diversificada e o curso muito contribui para esse processo, principalmente na creche que funciona de tempo integral.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

Para o futuro o educador sempre pensa em crescer como profissional entendendo sempre para melhor desenvolver meu trabalho e o que pretendo sempre como educadora.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

IDENTIFICAÇÃO:

IDADE: 43 (Opcional)

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO: 10 anos

FORMAÇÃO: Biologia

QUESTIONÁRIO

QUAL ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCE PARATIFICA PELA SEMEC?

Geralmente no início do ano letivo

DETALHE COMO SE DÁ ESSA FORMAÇÃO.

Todos os professores juntos em assembleia

DE MODO PARTICULAR, VOCÊ INVESTE NA SUA FORMAÇÃO?

Sim

ESSE CURSO TEM A VER COM O TRABALHO QUE VOCÊ DESENVOLVE NA CRECHE?

Ceramente, sim.

COMENTE SOBRE O QUE VOCÊ PRETENDE PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL.

Continuar buscando renovação para a minha prática profissional.

IMAGENS



Imagem 1: Frente Creche Irmã Eufrásia Maria de Belém



Imagem 2: Santa presente na entrada do corredor da instituição.



Imagem 3: Entrada “A” Berçário, Maternal I, Período I e Período II.



Imagem 4: Entrada “B” Manhã: Maternal I “B” Maternal II “A” Tarde: Maternal I “C”, Maternal II “C”.



Imagem 5: Secretaria/Diretoria



Imagem 6: Ponto para venda de artigos religiosos.



Imagem 7: Sala Período I.



Imagem 8: Sala Período II.



Imagem 9: Corredor para a entrada na parte do berçário e demais maternais.



Imagem 10: Sala Berçário



Imagem 11: Sala Maternal: I “A”- Manhã/ II “B”-Tarde



Imagem 12: Local de armazenamento de alimentos.



Imagem 13: Banheiro Feminino



Imagem 14: Corredor para ida ao bloco seguinte.



Imagem 15: Banheiro Masculino



Imagem 16: Estante presente no corredor.



Imagem 17: Maternal II “A e C”.



Imagem 18: Entrada Espaço da Alimentação



Imagem 19: Copa



Imagem 20: Sala Maternal I “B e C”



Imagem 21: Santos presente no corredor.



Imagem 22: Maternal I “D”



Imagem 23: Capela



Interior da Capela

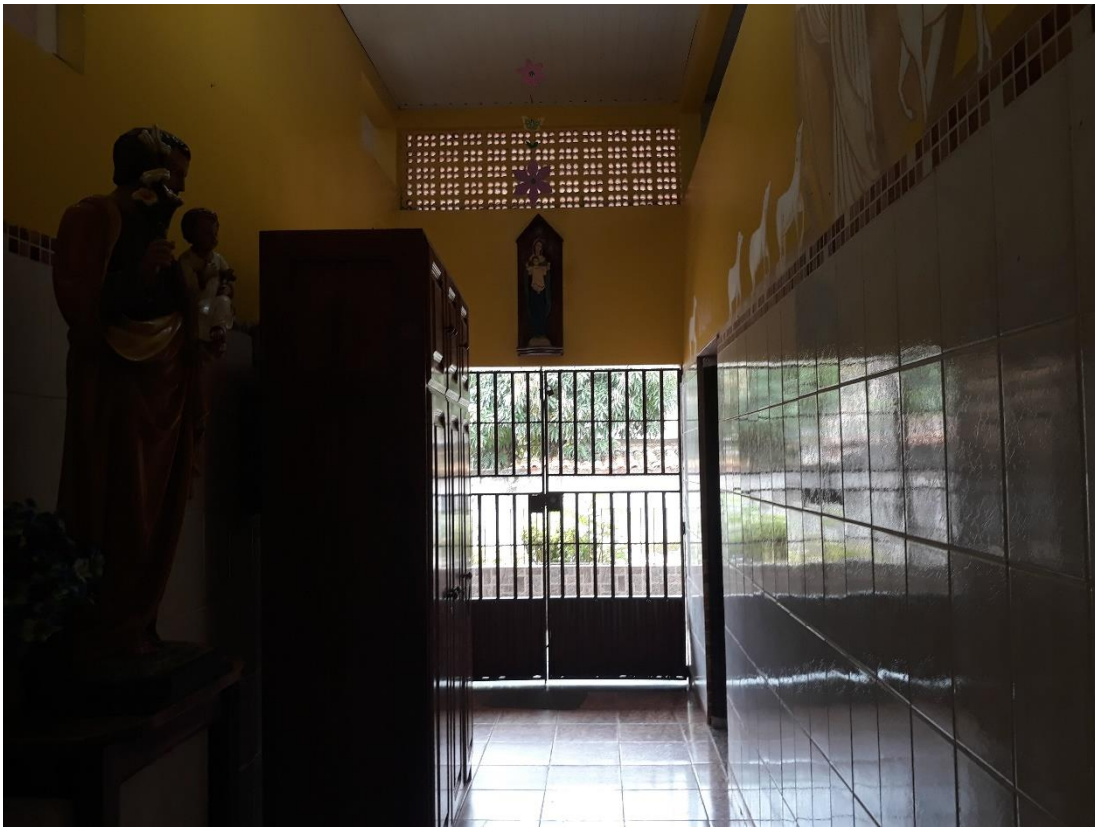


Imagem 24: Corredor direção a Capela



Imagem 25: Entrada 2.



Imagem 26: Brinquedoteca



Imagem 27: Salão da brinquedoteca