



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Fernando Ferrão das Santos

**Santa Maria, RS, Brasil
2010**

GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

por

Fernando Ferrão dos Santos

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Leonardo Germano Krüger

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

elaborado por
Fernando Ferrão dos Santos

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Leonardo Germano Krüger, Ms.
(Presidente/Orientador)

Liliana Soares Ferreira, Dr^a. (UFSM)

Cristiane Ludwig, Ms. (UFSM)

Santa Maria, 10 de dezembro de 2010.

DEDICATÓRIA

Dedico esta Monografia a todos os professores que após a sua jornada de trabalho buscam o aprimoramento profissional. Que buscam a continuação dos seus estudos, em prol de uma educação qualificada, de uma escola menos equivocada, e de uma prática pedagógica que consiga alcançar todas as especificidades e peculiaridades existentes em uma sala de aula.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as oportunidades de aprendizagem que me oferece cotidianamente.

A minha Família, e querida namorada que sempre estão me estimulando a buscar a realização dos meus sonhos, e a concretização diária dos meus ideais.

Às queridas Colegas de Escola, que diariamente me proporcionam reflexões, socialização de experiências, e contribuem com o meu aprimoramento profissional.

Ao professor Leonardo Germano Krüger, meu orientador, pela disponibilidade, paciência, e auxílio na concretização deste trabalho.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTOR: FERNANDO FERRÃO DOS SANTOS

ORIENTADOR: LEONARDO GERMANO KRÜGER

Data e Local da Defesa: Santa Maria/RS, 10 de dezembro de 2010.

O presente trabalho teve como finalidade compreender as percepções atribuídas pelos professores de uma escola de educação infantil, à Formação Continuada de professores. Também foi objetivo estabelecer uma relação entre o que as professoras acreditam ser Formação Continuada e o processo formativo que vivenciam na escola, ou seja, o processo formativo vivenciado em seu espaço de atuação profissional. Em relação à metodologia, caracterizou-se como abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, cujas informações foram coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. A análise das informações se deu a partir da observação escolar e das entrevistas realizadas, com a categorização dos dados coletados objetivando encontrar a significação de formação continuada de professores em cada uma das entrevistadas. Percebe-se que as professoras entrevistadas atribuem à Formação Continuada um significado relacionado à atualização dos estudos realizados após a formação inicial, assim como se nota que este estudo está relacionado ao processo formativo vivencial no espaço de atuação profissional. O qual a escola investigada demonstra estimular o processo reflexivo dos seus professores, através de “feedback”, sinalização de possíveis caminhos para se buscar respostas às situações-limites vivenciadas em sala de aula, a interlocução de saberes entre professores-referência e bolsistas frente à reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, e os chamamentos à sistematização da prática educativa desenvolvida em vista de possíveis participações em eventos acadêmicos. E por meio de ações formativas, mobilizadas pela gestão desenvolvida no espaço escolar, possibilita aos profissionais que atuam na Educação Infantil a reflexão e a (re)elaboração continua e permanente de seus saberes pedagógicos e práticas educativas desenvolvidas com as crianças em sala de aula.

Palavras-chave: Gestão escolar. Formação continuada. Reflexão docente.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

(SCHOOL MANAGEMENT AND CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION)

AUTHOR: FERNANDO FERRÃO DOS SANTOS

ADVISER: LEONARDO GERMANO KRÜGER

Data e Local da Defesa: Santa Maria/RS, 10 de dezembro de 2010.

This study aimed to understand the perceptions of teachers assigned by a school child, the Continuing Education of Teachers. Another objective was to establish a relationship between what teachers believe to be Continuing Education and training process that they experience at school, or the educational process experienced in his professional workspace. Regarding methodology, characterized as a qualitative approach case study, whose data were collected through semi-structured interviews. The paper was made from observation of the school and interviews with the categorization of the collected data trying to find the significance of continuous training of teachers in each of the interviewees. It is noticed that the teachers interviewed attributed to Continued Education a meaning related to the update of the studies conducted after initial training, and note that this study is related to experiential training process in the professional workspace. The investigation demonstrates that the school encourage the reflective process of their teachers, through feedback, signaling possible avenues for seeking answers to the limit-situations experienced in the classroom, the interaction of knowledge between teachers and fellows-reference against the reflection on the pedagogical practice developed, and the calls to the systematization of educational practice developed in view of possible participation in academic events. And through training activities, mobilized by the administration developed within the school, enables professionals working in kindergarten reflection and (re) development is still ongoing and their pedagogical knowledge and educational practices developed with children in the classroom.

Key-words: School Management. Continued education. Reflection docent.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 Educação Infantil: perspectivas históricas e contemporâneas desta modalidade de ensino no Brasil	12
1.2 Gestão Escolar e a Formação Continuada de Professores na Educação Infantil	17
CAPÍTULO II – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	24
2.1 Temática	24
2.2 Objetivos	25
2.3 Abordagem metodológica	25
2.4 Contexto da investigação	28
2.5 Sujeitos de investigação	29
2.6 Técnica e instrumentos de coleta das informações	30
2.7 Técnica de análise das informações	31
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS.....	33
3.1 “Formação Continuada de professores é ...”: diferentes significações para este conjunto de palavras	33
3.2 “Formação Continuada de professores é ...” : relações com o processo formativo vivenciado no espaço de atuação profissional	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICES	47
APÊNDICE A – Roteiro Entrevista	48
APÊNDICE B – Termo de Consentimento	49
APÊNDICE C – “Formação Continuada é ...”	50
APÊNDICE D – Ações formativas desenvolvidas pela Equipe gestora na escola.	53

APRESENTAÇÃO

[..]

Criança A: Eu sei quando é noite porque eu vi na propaganda do Discovery Kids!

Prof: O que você viu na propaganda?

Criança A: Que todos os planetas giram em torno do Sol.

Criança B: O planeta Terra gira e o Sol desce para dentro da Terra. Eu vi isso no filme...

[...]

Trago o recorte de uma parte do meu cotidiano profissional, uma experiência pessoal vivida durante uma Roda de Conversa com a Turma da qual sou professor. Sou pedagogo e atuo em uma turma com crianças de quatro anos de idade em uma Escola de Educação Infantil na cidade de Santa Maria. Inúmeras são as situações que me possibilitam refletir sobre o desenvolvimento infantil, a forma como as crianças elaboram e constroem conhecimentos e, principalmente, sobre essa nova geração de crianças que desde a mais tenra idade já tem acesso às novas tecnologias de informação e comunicação.

Em uma tarde estávamos conversando sobre como se sucedia o dia e noite em nosso planeta, e através de um teatro, minha Colega de sala e eu tentávamos demonstrar o movimento que a Terra faz em torno do seu próprio eixo e em torno do Sol. Após a encenação uma explosão de hipóteses envolveu a aula. As crianças relataram suas compreensões e associações sobre o que tinham recentemente visto. Eis então que a “criança A” começa a relacionar o que vira na nossa encenação teatral com o que viu em um programa televisivo de um canal de TV.

Grande foi a nossa surpresa, pois mesmo sem a nossa encenação teatral essa criança, de quatro anos de idade, poderia explicar tranquilamente aos seus colegas os movimentos que o planeta Terra realiza em torno do seu próprio eixo e em torno do Sol. Cenas como estas, presentes em muitos cotidianos escolares, demonstram o quanto a geração atual de crianças está tendo acesso a uma forma

diferenciada de informação e conhecimentos: são as novas tecnologias de informação e comunicação que possibilitam conhecer e estabelecer relações de aprendizagem fora e dentro do ambiente escolar.

Refletindo sobre a experiência vivida percebo que atualmente “o processo de produção e difusão do conhecimento coloca importantes problemas, tanto nas escolas quanto nas universidades. Elas não são mais as únicas fontes de conhecimento” (GADOTTI, 2000, p.144). Necessitam preparar-se para uma nova geração de estudantes, os quais compreendem o professor não como o “transmissor do conhecimento, mas aquele que seleciona a informação e apresenta-a de forma crítica” (GADOTTI, 2000, p.144). Tais reflexões estabelecem-se em tempo-espaço denominado por Sociedade da Informação.

Particularmente, quando entro em sala de aula, deparo-me com alunos fazendo uso de tecnologias de última geração, como notebooks, game boy, entre outros recursos, constituindo assim inúmeras situações em que presencio a integração do processo de globalização e transformação informacional e tecnológica da sociedade ao cotidiano das novas demandas formativas do professor, e mais especificadamente do professor de educação infantil.

Para alguns autores a sociedade da informação situa-se diante de uma dinâmica mundial globalizada, o qual produziu novos cenários de desenvolvimento econômico, social e cultural. Para Gouveia (2004) a sociedade da informação é marcada pelos processos interativos, em perspectivas locais e globais; entre as pessoas, em seus contextos sociais, econômicos e políticos; e as tecnologias de informação e comunicação, que envolve os processos distributivos, criativos e de gerenciamento da informação por meios eletrônicos, constituindo assim ciberespaços, que potencializam o acesso do indivíduo em qualquer parte do planeta a diversas informações e acontecimentos, o qual “o global e o local se fundem em uma nova realidade: o glocal” (GADOTTI, 2000, p.14).

São produtos, mensagens, mídias, outrora transmitidas somente pelo papel, depois também pelo rádio e televisão. Ora, transmitidas pelo computador através da internet, que traz, muitas vezes em tempo real, informações sobre descobertas científicas, países, culturas, etc. Isso promove, de certa forma, uma aproximação entre os diferentes espaços geográficos do planeta, e em muitos casos integrando tempo e espaços diferentes. Sendo assim, as novas tecnologias não só promovem de forma mais rápida a difusão do conhecimento e da informação, como possibilitam

que esta “deixe ser uma área ou especialidade para tornar-se uma dimensão de tudo, transformando profundamente a forma como a sociedade se organiza” (GADOTTI, 2000, p.249).

Novas demandas são apresentadas diante desta Revolução da Informação que fazem com que eu reflita sobre os processos formativos dos profissionais da educação. Se o espaço escolar está preparado para essa nova geração de estudantes, pois “na atualidade, as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos e no computador, e, cada vez mais, ampliam-se os espaços de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2005, p.52).

A partir da ideia do autor citado, o professor vivencia a necessidade de atualização constante e elaboração de novas metodologias de ensino em sala de aula frente ao novo perfil de grande parte dos estudantes. Evidencia-se, assim, diante do atual cenário global de informação e comunicação, novas demandas frente ao processo formativo docente, seja na trajetória da formação inicial, graduação, ou em meio ao exercício da docência, no espaço escolar.

Dessa forma, “a escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo” (Ibid., p.53). E prover espaços formativos para os seus professores, de forma que compreendam a realidade o qual estão vivendo e preparem-se frente aos novos desafios da profissão docente.

Os processos formativos dentro da escola compreendem espaços os quais os professores têm a possibilidade de ampliar a compreensão sobre as suas vivências pedagógicas, além de construir novos conhecimentos sobre o seu campo de atuação profissional. Neste sentido, a escola pode contribuir com uma formação global e contínua ao professor, constituindo “um patamar para atender a necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para uma vida numa sociedade técnico-informacional” (Ibid., p.53).

Assim, a temática ora lançada – Formação continuada de professores na Educação Infantil – tem em seu desdobramento reflexões e aprofundamentos teóricos sobre o processo de qualificação profissional contínuo docente, procurando compreender e evidenciar as significações atribuídas à formação continuada pelos professores de uma escola de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS.

Para tanto, estruturei essa pesquisa em três momentos: 1) Fundamentação teórica; 2) Encaminhamento metodológico; e, 3) Análise das informações. Por fim, realizei alguns apontamentos finais.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com base nos aportes teóricos consultados, apresentar-se-ão algumas reflexões sobre as Políticas Públicas para a Educação Infantil e a Gestão Escolar nesta etapa da Educação Básica, e a Formação Continuada de professores no espaço escolar. Aportes teóricos estes, que embasaram a análise dos achados pesquisados.

1.1 Educação Infantil: perspectivas históricas e contemporâneas desta modalidade de ensino no Brasil

A Educação Infantil no Brasil nasce fortemente marcada por uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de auxiliar as mulheres trabalhadoras que buscam o sustento de suas famílias fora do ambiente escolar, ou as viúvas desamparadas. Assim como, o acolhimento aos órfãos, muitas vezes filhos de mães solteiras, que abandonavam seus filhos nas Rodas dos Excluídos¹. Nesse aspecto, Rizzo (2003, p.37) destaca que a criança era concebida como “um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano”.

Outros aspectos que contribuíram para um fortalecimento da perspectiva assistencialista foi alto índice de mortalidade infantil, os acidentes domésticos e a desnutrição generalizada que assombrava boa parte da sociedade. Isso instigou diferentes setores da sociedade a pensar em um espaço de cuidados e assistência a criança fora do ambiente familiar. Nesse sentido, Didonet (2001, p.13) elucida que “a

¹ As Rodas dos Excluídos ou Rejeitados era um dispositivo de forma cilíndrica dividida ao meio e fixada nas janelas das instituições ou Casas de Misericórdia. Os bebês eram ali abandonados, colocados por suas mães e ou familiares, e ao girar a roda puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê havia sido abandonado, retirando-se do local e preservando a sua identidade. Esta forma de “assistencialismo” existiu no Brasil até 1950 (RIZZO, 2003).

criança começou a ser vista pela sociedade, e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família”.

A creche para os filhos das mulheres trabalhadoras tinha que ser em turno integral, ao passo que os filhos de famílias abastardas tinham suas próprias babás, e os filhos de famílias pobres tinham que recorrer a espaços assistencialistas gratuitos ou que cobravam uma pequena contribuição (DIDONET, 2001). Assim, percebe-se os motivos pelos quais a creche esta associada a um tempo-espaço de assistencialismo.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), até o final do século XIX e início do século XX as tendências que acompanharam a criação de creches e jardins da infância no Brasil foram: a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada; e a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na realidade, cada instituição “[...] apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KUHLMANN Jr., 1998, p.88).

Nas primeiras décadas do século XX o Brasil foi fortemente marcado pelo processo de industrialização, o qual, entre outras consequências, mobilizou a entrada da mão de obra feminina no mercado de trabalho. Isso fez com que se aumentasse a demanda pelos serviços das instituições de atendimento a infância, culminado em um aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público. No entanto, segundo Kuhlmann Jr. (1988) estas instituições passam a ter um significado diferente, uma vez que o movimento feminista defendia que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independente de sua condição econômica ou necessidade de trabalho.

Nesse sentido, Kramer (1995, p.24) esclarece que o discurso do poder público, em defesa do atendimento das crianças das classes menos favorecidas, parte de determinada concepção de infância, que compreende esse período da vida da criança de maneira padronizada e homogênea. Acredita que as crianças oriundas das classes sociais menos favorecidas são “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados”.

Em contrapartida, Kulmann Jr. (1988) ressalta que a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências, e a creche passa ganhar mais uma significação: assistencialista e uma política compensatória, o qual a pré-escola funcionaria como uma mola propulsora de mudança social e democratização das oportunidades educacionais.

Kulmann Jr. (1988) também alerta que até meados dos anos setenta poucas foram às ações em prol de uma legislação que garantisse a oferta de um nível de ensino para crianças pequenas. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, entre organizações não-governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, mobilizaram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento, sendo este direito efetivamente reconhecido com a Carta Constitucional de 1988.

Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1990).

Além da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, ao tratar da composição dos níveis escolares, inseriu a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Atualmente, o sistema de ensino nacional de educação está organizado em três níveis: federal, estadual e municipal. Segundo Libâneo (2005), os sistemas de ensino compreendem unidades relacionadas e coordenadas entre si, que pode articular-se com outros sistemas existentes na sociedade, como o político, o econômico, o cultural, o religioso, o jurídico, etc.

De acordo com o Art. 206 da Constituição Federal da República de 1988 os sistemas de ensino visam o desenvolvimento pleno da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Neste contexto, situo minhas reflexões iniciais sobre a Educação Infantil, que segundo OLIVEIRA (2002, p.36) “a maior ou menor importância dada à educação infantil depende da conjuntura política e econômica e da correlação de forças existentes na sociedade”.

De acordo com o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e a da comunidade (BRASIL, 1996).

Como podemos perceber a Educação Infantil é compreendida como primeiro segmento da educação básica, e tem em sua finalidade estimular o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, para a efetivação deste ideal de desenvolvimento, nota-se em sua trajetória histórica a intensa movimentação social por parte das camadas mais populares do nosso país. Seja como reivindicação a um direito da criança e de sua família, seja por políticas públicas efetivas que qualifiquem os profissionais que atuam neste nível de ensino, a Educação Infantil tem buscado conquistar o seu espaço dentro das políticas públicas para a Educação nacional.

A LDB 9.394/96 afirma que: (1º) ela é um direito da criança de 0 a 6 anos e um dever do estado que se efetiva mediante atendimento em creches e pré-escolas (Art. 4º, V). Bem como, não é um nível de ensino em que sua frequência é obrigatória, o que ocasiona a não responsabilização do Estado em prover vagas para todas as crianças de 0 a 6 de idade.

Neste cenário situa-se uma discussão enquanto a natureza social da Educação Infantil, ou seja, segundo Nascimento (2000), existe uma tensão entre a legislação e a política nacional para a educação. Enquanto a legislação determina que a creche é parte integrante do sistema escolar, a política nacional define que a creche como uma instituição educativa sem caráter escolarizado. Dessa forma, percebe-se que ora a LDB afirma o caráter escolar da creche, ora os documentos produzidos em órgãos de planejamento e execução da política educacional

ênfatizam que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição.

A inserção da Educação Infantil na Educação Básica proporciona uma dimensão maior a este nível de ensino, passando a ter um papel específico no sistema educacional: “o de iniciar a formação necessária a toda a pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores” (NASCIMENTO, 2002, p.36). Em decorrência desta valorização do papel da educação infantil na educação básica que se estabelece na LDB uma nova exigência de formação para educadores, levando “no caso das creches, a não limitar sua experiência apenas com a guarda e o cuidado de crianças, como historicamente foi tratada a formação dos profissionais de educação infantil” (Ibid., p.36).

Barreto (1998) ressalta que, apesar do avanço da legislação no que diz respeito ao reconhecimento da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, também é importante considerar os inúmeros desafios impostos para o efetivo atendimento desse direito, que podem ser resumidos em duas grandes questões: a de acesso e a da qualidade do atendimento. Quanto ao acesso, a autora ênfatiza que, mesmo tendo havido, nas últimas décadas, uma significativa expansão do atendimento, a entrada da criança na creche ainda deixa a desejar, em especial porque as crianças de famílias de baixa renda estão tendo menores oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado.

A busca da qualidade envolve outras questões complexas, segundo essa autora, como o projeto educativo das instituições, formação e valorização do professor e recursos financeiros destinados a essa faixa etária, sendo necessário, contudo, garantir que esses recursos sejam efetivamente empregados nesse nível de ensino. Para que essa finalidade seja cumprida no âmbito da legislação, foi aprovada, no ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação, que teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência se estenderá até o ano de 2010.

Para tanto, Barreto (1998) ênfatiza que a formação de professores é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. Destaca ainda que, embora a chamada formação continuada não deva se caracterizar como algo eventual, nem apenas um instrumento que se usa para suprir deficiências teóricas e

práticas de uma formação acadêmica mal feita, é importante que esse profissional busque a capacitação em serviço e a atualização constante, aprofundando as experiências científicas e cotidianas que está vivendo e as vividas anteriormente. É importante que, ao longo da carreira do magistério, o mesmo possa frequentar não só os cursos de atualização, grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico na sala de aula, mas, sobretudo, estar atento às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo.

Neste contexto situo as reflexões para o próximo item desse capítulo, o qual situará a importância dada a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, e o espaço formativo que a formação continuada passa a ter na escola, constituindo-se assim em um espaço de atualização, aprofundamentos dos conhecimentos profissionais e o estímulo ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo.

1.2 Gestão escolar e a formação continuada de professores na Educação Infantil

A escola está dentro de um sistema de ensino que faz parte de uma organização educacional e nacional de um determinado país. Neste sistema de ensino, as escolas estão situadas em meio às políticas públicas para educação, as diretrizes curriculares e as diferentes formas de organização e gestão dos próprios sistemas. Nesse aspecto, a escola caracteriza-se por ser “uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais” (LIBÂNEO, 2005, p.316).

Pensar na gestão de uma escola envolve a reflexão sobre uma série de processos e dinâmicas que são experienciadas cotidianamente. Envolve pensar desde a sistematização e planejamento da ação pedagógica desenvolvida pelo professor em sala de aula até a organização e coordenação das equipes de trabalhos, desempenhada pela equipe diretiva e coordenação pedagógica. Segundo Corrêa; Pimenta (2005, p.31), dentro deste funcionalismo estrutural que a escola faz uso para organizar-se, “a organização é observada como um sistema que é

funcionalmente efetivo na medida em que atinge objetivos explícitos e formalmente definidos através de processos racionais de tomadas de decisões”.

Dessa forma, percebe-se que a gestão está relacionada às ações que são utilizadas a fim de organizar o funcionamento e as dinâmicas existentes em um determinado espaço, no nosso caso, a gestão da escola. Ou seja, é a “atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, op. cit., p.318).

A partir desse aspecto podemos relacionar a gestão a uma atividade que tem uma intencionalidade e que põe em movimentação todo um sistema organizacional. E em meio a estas atividades desenvolvidas pode-se perceber que materializa a necessidade da escola em encontrar formas e em dispor de condições e meios para que alcance a concretização dos objetivos almejados. Uma vez que estes objetivos visam, conforme Libâneo (2005, p.294):

- a) prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula;
- b) promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação, e fazer a avaliação e acompanhamento desta participação;
- c) garantir a realização da aprendizagem para todos os alunos;

Podemos perceber que a Gestão na escola ou Gestão Escolar mobiliza diferentes ações para que se consiga efetivar as intencionalidades de ensino, aprendizagem e educação. Isso induz que a dinâmica organizacional é responsável pela participação ativa e democrática de todos os gestores escolares em um espaço de ensino.

Lück (2008, p.21) compreende por gestão, uma vez que acredita ser

um processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por meio de sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais pleno possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Evidencia-se que a gestão da escola está “nas mãos” de todos os indivíduos que fazem parte do contexto educativo, e que participam ativamente tanto da sistematização quanto da concretização dos objetivos deste espaço educativo. Ou seja, nesta perspectiva, o conceito de participação esta fortemente vinculado ao de gestão, e os gestores escolares são todos aqueles que demandam esforços,

individual e coletivamente, para que se alcance os objetivos educacionais da escola, que foram construídos democraticamente.

Nessa perspectiva, Lück (2003) ressalta que o conceito de gestão fica associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico. A autora explica que a ação pedagógica é mobilizada pela participação responsável de todos os gestores escolares nas decisões necessárias, bem como na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos para a escola.

Em face disso, percebe-se que “uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais, e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que seus alunos sejam bem-sucedidos nas aprendizagens” (LIBÂNEO, 2005, p.302-303).

De acordo com Libâneo (2005) existem quatro concepções que norteiam as práticas de gestão escolar:

1. **Técnico-científica:** que é marcada por uma visão fortemente tecnicista e burocrática da escola, o qual as decisões estão centradas nas mãos do diretor de escol e estas são tomadas sem a participação dos funcionários, alunos e professores.
2. **Autogestionária:** é caracterizada pela responsabilidade coletiva e a acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição.
3. **Interpretativa:** aprecia como prioridade a análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas.
4. **Democrático-participativa.** Tem por fundamento essencial a relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe, baseada na busca de objetivos comuns assumidos por todos.

No entanto, as três últimas correspondem a uma concepção mais abrangente, a sócio-crítica. Sendo assim, para o referido autor, existem de fato duas concepções bem distintas, a técnico-científica e a sócia-crítica. A concepção sócia-crítica compreende a escola como

um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sóciopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. [...] O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração (LIBÂNEO, 2005, p.324).

A concepção democrático-participativa, que é a concepção de gestão a qual Libâneo (2005) defende, acentua a necessidade de se dar ênfase às relações humanas e a participação de todos os envolvidos no processo escolar, para que se obtenha êxito nos objetivos específicos da escola. Valoriza o planejamento, a organização, a direção e a avaliação, visto que de nada adianta tomar decisões coletivas, se não se tem formas concretas de se por em prática as decisões tomadas coletivamente.

Lück (2008) ressalta que a participação de todos os envolvidos no processo educativo pressupõe ser caracterizada pela mobilização efetiva de esforços que visa a efetivação dos objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos.

Dessa forma, compreende-se a gestão escolar como os meios utilizados, de forma democrática e participativa, para assegurar a funcionalidade de todas as atividades desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar. Fora do espaço escolar pelo fato da escola também se relacionar com a comunidade escolar, podendo programar ações educativas nas casas, no bairro ou no contexto sociocultural o qual o educando faça parte.

Para Libâneo (2005) a gestão participativa está relacionada à autonomia e à discussão coletiva, o qual a escola constitui-se em uma comunidade democrática de aprendizagem. O autor também salienta que dentro da gestão participativa existem alguns princípios, entre eles merecem destaque: 1) Autonomia da escola e da comunidade educativa; 2) Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; 3) Envolvimento da comunidade no processo escolar; 4) Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; 5) Análise de cada problema em seus aspectos múltiplos, com ampla democratização das informações; 6) Avaliação compartilhada; 7) Relações humanas produtivas e criativas, assentadas na busca por objetivos comuns.

Dentro desta compreensão sobre a gestão participativa a partir de Libâneo (2005) trarei o foco do texto para o princípio que diz respeito a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional da comunidade escolar. Uma vez que a proposta deste estudo trata da formação continuada de professores no espaço escolar.

Uma das necessidades mais aparentes da educação brasileira, principalmente na Educação Infantil, refere-se ao aperfeiçoamento dos profissionais do ensino, ainda mais pelo fato de que em tempos de profundas mudanças, tornam-se cada vez mais necessárias ações que efetivamente subsidiem o trabalho docente. No contexto em que se colocam os problemas educacionais, a formação continuada se mostra como um meio de viabilização de mudanças qualitativas para o trabalho do professor.

Percebe-se nas normativas legais um discurso promissor acerca da formação continuada dos professores no Brasil. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no título VI, postula o direito à formação continuada a todos os profissionais do ensino da educação básica e ainda aponta fundamentos e responsabilidades dessa formação no país:

Artigo 61 (dos profissionais da educação) – A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) terá como fundamento: Parágrafo I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 63 (dos profissionais da educação) – Os institutos superiores de educação manterão:
Parágrafo III – programas de educação continuada para os profissionais da educação nos diversos níveis.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: Parágrafo II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

A busca por subsidiar as ações de formação continuada no país acabou projetando preocupações anteriormente nunca vistas em amplitude e contemplação pelos órgãos oficiais de governo. A formação continuada passou de uma atividade esporádica e espontânea das instituições educativas, públicas e particulares, e também do terceiro setor, para uma posição chave no processo de desenvolvimento profissional docente, haja vista que o papel da formação continuada no Brasil é de:

[...] propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais (...) apoiar-se na reflexão sobre a prática (...) e promover processos constantes de auto-avaliação (...) para construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999, p. 70).

No espaço escolar, a formação continuada pode atribuir à escola o significado de um tempo-espaço para a aprendizagem, o qual “todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas constitui também o local em que os profissionais desenvolvem o seu profissionalismo” (LIBÂNEO, 2005, p.337). Nesse aspecto, o professor tem na escola a possibilidade de adquirir conhecimentos no seu próprio espaço de atuação profissional.

Pensar a formação continuada de professores em serviço se faz necessário uma vez que “a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda a equipe” (Ibid., p.337). Ou seja, no caso dos professores e dos processos pedagógicos desenvolvidos no ambiente escolar faz-se necessário o constante processo de observar e avaliar constantemente o processo de ensino, bem como compartilhar experiências, anseios, projeções e compreensão sobre os mais variados assuntos que fazem parte da prática pedagógica.

O desenvolvimento profissional, em uma perspectiva de formação docente, necessita mobilizar o desenvolvimento pessoal, social e o desenvolvimento organizacional de forma articulada. Ou seja, “o desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do seu trabalho crítico-reflexivo”, enquanto que o desenvolvimento organizacional faz referência aos modos como a escola se organiza e mobiliza a sua gestão no coletivo (NÓVOA, 1992 *apud* LIBÂNEO, 2005, p.375).

Fátima Abdalla (1999 *apud* LIBÂNEO, 2005) analisa as relações entre trabalho docente e organização escolar, vindo a apontar quatro elementos interferentes nesta relação: a gestão, o projeto-político pedagógico, a organização e articulação do currículo e o investimento no desenvolvimento profissional dos professores.

Muitos dos dilemas que envolvem a formação continuada de professores giram em torno de promover significações na compreensão e na ação pedagógica desenvolvida pelos docentes em sala de aula. Pensar em uma formação continuada de professores necessita realizar um planejamento estratégico, o qual inicialmente procura-se identificar o público-alvo atendido por determinado professor, bem como

se investiga quais são as fragilidades da ação pedagógica deste professor. De forma a procurar compreender como esta sendo mobilizado o processo pedagógico em sala de aula e o que necessita ser revisto, reorganizado ou ampliada à compreensão sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas neste cotidiano escolar.

Segundo Rodrigues; Esteves (1993) a análise de necessidades constitui etapa do processo de formação, e se ocupa tanto do formando quanto do formador. Uma vez que no primeiro caso se ocupa em salientar lacunas, problemas, interesses e motivações e no segundo, o ajustamento entre a formação esperada e a realizada pelo formador ou instituição formadora.

Com base nessas ideias que elucidam a fundamentação, buscou-se realizar algumas tessituras sobre a Gestão Escolar e a sua relação com a Formação Continuada de professores. Desde os apontamentos legais, contidos nas legislações nacionais, até as conotações que ambos os processos podem vir a assumir ou representar no espaço escolar. A seguir, apresentam-se os caminhos percorridos nesse estudo e a análise das informações a partir do foco da formação continuada de Professores em uma Escola de Educação Infantil, procurando identificar e compreender as significações que este processo assume neste espaço formativo.

CAPÍTULO II – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desse estudo, uma vez que “a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos” (GIL, 2002, p.17).

Dessa forma, explicitaremos a temática e o problema de pesquisa, bem como a abordagem metodológica utilizada, os procedimentos de pesquisa e as técnicas de coleta e análise das informações.

2.1 Temática

A pesquisa tem como tema:

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da temática proposta, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte questão: em uma Escola de Educação de Infantil da cidade de Santa Maria/RS, quais significações os professores atribuem à Formação Continuada de professores?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

- Compreender que percepções as professoras de uma Escola de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS apresentam acerca do processo de formação continuada de professores, bem como sobre ações do processo formativo vivenciado por elas no ambiente escolar.

2.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer os significados atribuídos pelas professoras sobre o processo de formação continuada no espaço escolar que atuam.
- Relacionar os significados atribuídos pelas professoras, ao processo de formação continuada, com o que vivenciam em seu espaço de atuação profissional.

2.3 Abordagem metodológica

Em vista do tema escolhido, Gestão Escolar e a Formação Continuada de Professores, a abordagem de pesquisa escolhida é a qualitativa. Com a evolução dos estudos na área de educação percebe-se que nem todos os fenômenos desta área poderiam ser submetidos a uma abordagem quantitativa, levando os pesquisadores a buscar novas formas de estudar os fenômenos educacionais com ênfase em seus aspectos qualitativos. Esses aspectos qualitativos caracterizam-se como uma posição epistemológica interpretacionista, a qual acredita que o desenvolvimento humano é sociocultural, interativo e interpretativo.

Na visão de Minayo (1993, p.21-22) a pesquisa qualitativa lida com um mundo “que corresponde a um espaço profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Desse modo, acredita-se que as hipóteses se constroem a partir de sucessivas aproximações do contexto que se está observando, obtendo informações do

comportamento humano e identificando focos de interesses que seriam relevantes dentro da temática em questão.

Para Chizzotti (2006, p.78) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Nessa perspectiva compreende-se que a pesquisa qualitativa pode estabelecer reflexões entre os diferentes aspectos, que podem vir a ser coletado pelo pesquisador, com o tempo-espço o qual esta pesquisando.

Outro aspecto relevante da pesquisa qualitativa é o papel desempenhado pelo pesquisador, que de forma ativa pode interagir com os sujeitos de pesquisa, bem como se inserir na realidade contextual. Tendo a possibilidade de observar proximamente determinado fenômeno ou evento que queira melhor compreender. No entanto para que isso ocorra é necessário que o pesquisador assuma preliminarmente uma posição sem preconceitos, tendo uma “atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações, nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos” (CHIZZOTTI, 2006, p.82).

A partir do exposto, a pesquisa caracteriza-se como do tipo estudo de caso e pesquisa bibliográfica. Para Chizzotti (2006), o estudo de caso como procedimento de pesquisa tem seu princípio a partir dos estudos antropológicos de Malinowski, na Escola de Chicago. Após, tem a ampliação do seu uso para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, comunidades, etc.

Segundo Gil (2002), sua origem está relacionada com o método introduzido por C.C.Laugdell no ensino jurídico nos Estados Unidos. No entanto, sua difusão está atrelada à prática psicoterapêutica caracterizada pela reconstrução da história do indivíduo e ao trabalho dos assistentes sociais junto a indivíduos, grupos e comunidades. Atualmente, é adotado na mais diversas áreas do conhecimento, podendo ser visto como caso clínico, técnica psicoterápica, metodologia didática ou modalidade de investigação.

O estudo de caso é compreendido como uma investigação de uma ou mais organizações com o objetivo de promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno observado. De acordo com Gil (2002, p.55) “os propósitos dos estudos de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do

problema ou de identificar possíveis fatores que influenciam ou são por ele influenciados”.

Através do estudo de caso tem-se a oportunidade de realizar uma investigação estabelecendo uma relação entre o fenômeno a ser investigado e o contexto o qual ele se encontra. Permitindo assim,

preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais, administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2002, p.21).

Dessa forma, optamos pela utilização do estudo de caso como procedimento investigativo por conta do autor da presente pesquisa ser integrante do contexto a ser pesquisado. Ou seja, atuar como professor na presente Escola de Educação Infantil, e desenvolver por estas percepções, sensações e indagações em meio a sua rotina de trabalho. E assim, o desejo por investigar algumas destas indagações em específico, fazendo delas um caso específico a ser investigado. Compreendendo-o como “um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência” (YIN, 1984, p.23).

Para André (1984, p.52) “o ‘caso’ é assim um ‘sistema delimitado’ algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratada com individualidade única, singular”. Além do mais, Coulon (1995, p.17) elucida que a “atividade científica pode se dar a partir do produto de um modo de conhecimento prático, tendo a possibilidade de tornar um objetivo de pesquisa, ou seja, algo questionado cientificamente”.

Outro procedimento de pesquisa utilizado nesta investigação foi a pesquisa bibliográfica, o qual é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p.44). Dessa forma, procuramos centrar nossos estudos exploratórios em cima de bibliografias que contemplassem a temática analisada.

A pesquisa bibliográfica compreende um processo investigativo desenvolvido nas seguintes etapas (Ibid., p.59-60):

- a) escolha do tema;
- b) levantamento bibliográfico preliminar;
- c) formulação do problema;
- d) elaboração do plano provisório de assunto;
- e) busca de fontes;

- f) leitura do material;
- g) fichamento;
- h) organização lógica do assunto; e
- i) redação do texto

Percebe-se que através da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem a possibilidade de interagir com todo o material já publicado sobre o assunto o qual esta investigando. Além do mais, “não é mera repetição do que a foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARKONI, 2005, p.185).

Dessa forma, justificamos por meio dessas considerações a utilização do Estudo de Caso e da Pesquisa Bibliográfica como procedimentos de pesquisa, na busca pela compreensão das concepções dos gestores escolares de uma Escola de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS quanto ao significado e a relevância da formação continuada de professores em serviço e o processo formativo vivenciado neste espaço educativo.

2.4 Contexto de Investigação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, traz que

a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Título V, Seção II, Art. 29).

A consideração da criança no seu desenvolvimento integral indica que deve haver a preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la.

Para que a Escola de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS, referida nesse projeto, possa abarcar estas duas significações, ela conta com 12 Professores, denominados de Professores-referência, e mais 6 bolsistas. Destes 17 professores, duas são Coordenadoras Pedagógicas, duas Educadoras Especial, uma professora de Educação Física, uma professora de História, e o restante (11) são Pedagogas. As professoras que ainda não são formadas, denominadas de Estagiárias, pertencem ao curso de graduação em Pedagogia e Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Há também uma Fonoaudióloga, uma

Nutricionista, equipe de funcionários de limpeza, cozinheiras e demais técnicos administrativos.

Na Escola, compreendida como um espaço formativo acadêmico, existem Professores-referência e Estagiárias. Ambos são compreendidos como professores e participem de todas as ações que envolvem a prática pedagógica. Os Professores-referência são aqueles que orientam a ação pedagógica dentro da sala de aula, sinalizando as Estagiárias posturas, encaminhamentos metodológicos e didáticos, debatendo e refletindo sobre a prática pedagógica vivenciada, etc.

A Escola atende, em média, a 250 crianças de um a seis anos de idade incompletos. As crianças são organizadas em turmas que tem por referência à faixa etária da criança e conta com um Professor-referência e uma ou duas Estagiárias para desenvolverem o trabalho pedagógico. Estas turmas têm de quinze a vinte e cinco crianças, são denominadas por: **Berçário**: crianças com um ano de idade; **Maternal I**: crianças com dois anos de idade; **Maternal II**: crianças com três anos de idades; **Maternal III**: crianças com quatro anos de idade; **Pré-escola**: crianças com cinco a seis anos de idade incompletos; e **Turma Integração**: um projeto experimental que contempla em uma mesma turma crianças com idades diferentes (de um a cinco anos de idade).

A estrutura física contempla seis salas de aula, sala de informática, sala de Educação Física, uma Brinquedoteca, sala de vídeo, sala da direção e coordenação pedagógica, sala de atendimento fonoaudiólogo, refeitório e pracinha. As salas de aula são amplas, com boa ventilação e dividida por cantos temáticos (fantasias, higienização, brinquedos, soneca).

2.5 Sujeitos da Investigação

Os sujeitos de investigação são os 17 Professoras, Referências e Estagiárias, de uma Escola de Educação Infantil da cidade de Santa Maria/RS.

As professoras trabalham no turno da manhã (7h – 13h), ou no turno da tarde (13h - 19h). E atuam em turmas específicas, que vão desde o Berçário (crianças de um ano) á pré-escola (crianças com cinco anos), e também em uma turma multi-idade (crianças de um á cinco anos de idade).

2.6 Técnicas e instrumentos para coleta das informações

A técnica “é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p.176). Dessa forma, para a obtenção dos nossos propósitos utilizou-se, inicialmente, a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Infantil e do seu relatório de atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2010.

Essa modalidade de coleta de dados, segundo Lakatos; Marconi (2005) tem por característica essencial a coleta de dados estar restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a observação participante, que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele” (LAKATOS; MARCONI, 2005, p.196). Dessa forma, permite ao investigador num contato direto com a realidade observada, participando das atividades desenvolvidas no contexto observado e experienciando as vivências ali estabelecidas pelos participantes da pesquisa.

Paralelamente à observação participante, destacamos o uso do diário de campo, sendo este

[...] um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (NETO, 1994, p.63).

Esta observação é, invariavelmente, atenta e integrada, no que respeita aos cenários, aos sujeitos, às ações, reações, ou seja, ao sistema observado. Mediante objetivos já previamente estabelecidos, o investigador terá uma postura reflexiva perante o observado, tomando notas, registrando e recolhendo dados através do diário de campo.

Em nossa investigação, outra técnica de coleta de dados que fizemos uso foi a entrevista semi-estruturada (APÊNDICE A). Optamos pela entrevista por conta dela permitir uma “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”

(LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Além do mais, “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.168).

Optamos por fazer uso da entrevista semi-estruturada, que “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.” (GIL, 1999, p.120).

As entrevistas foram gravadas, transcritas e aprovadas pelos sujeitos participantes, que também assinaram o Termo de Consentimento (APÊNDICE B).

2.7 Técnicas de análise das informações

Para orientar o processo de análise dos dados obtidos a partir da utilização dos nossos instrumentos de pesquisa, fizemos uso de alguns procedimentos organizacionais e interpretativos indicados nos aportes Szymanski (2004) e Vianna (2007).

Segundo Szymanski (2004, p.71) a “análise é o processo que conduz à explicação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”. Dessa forma, o pesquisador tem que estar atento à todas as etapas do processo de pesquisa, uma vez que cada parte desenvolvida tem grande importância nos resultados finais a serem obtidos. Portanto, a partir da observação escolar e das entrevistas realizadas, categorizamos os dados coletados com o objetivo de encontrar a significação de formação continuada de professores em cada um dos entrevistados. Constituindo assim a categoria: concepção de formação continuada de professores em serviço.

Sobre a categorização, Szymanski (2004, p.75) destaca que é um processo o qual “concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão”. Em meio a este processo de imersão destacamos outra categoria presente: Formação Continuada de professores e ações formativas no ambiente de trabalho.

Referente à observação escolar Vianna (2007, p.98) faz um chamamento quanto à relevância da “análise estabelecer uma relação entre teoria e dados [...]”. Contribuindo assim, para o estabelecimento de processos reflexivos e, da

possibilidade da construção de novos conhecimentos a cerca da realidade observada.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo é apresenta-se a análise dos dados coletados, com base nas entrevistas realizadas com dezessete Professoras que atuam na Escola de Educação Infantil observada. Nessa entrevista procurou-se compreender os significados atribuídos por estas professoras ao processo de formação continuada, bem como estabelecer uma relação entre os significados evidenciados e o processo formativo, que é mobilizado pela equipe gestora, e vivenciado pelas professoras no espaço escolar.

3.1 “Formação Continuada de professores é...” : significações para este conjunto de palavras

“Formação Continuada de professores é...” (APÊNDICE C) foi uma das perguntas que as professoras mais se faziam, em voz alta, quando em meio a nossa conversa era solicitado que falassem o que compreendiam sobre estas palavras. Repetiam, repetiam, olhavam para o alto, e logo iam formando um conceito para estas três palavras.

Enquanto conversávamos sobre a formação continuada de professores percebe-se que inúmeros são os saberes construídos pelas professoras em meio às suas vivências nos diversos contextos e tempos-espacos das suas trajetórias pessoais e profissionais. Ao problematizar, na forma de uma conversa, a formação continuada de professores foi possível identificar os sentidos por elas atribuídos á temática em questão, bem como agrupá-los em quatro definições gerais. Sendo elas:

1- Continuidade dos estudos;

- 2- Espaços para o diálogo e trocas de experiências, vinculados as situações-limite que são vivenciadas em sala de aula;**
- 3- Reflexão sobre a prática pedagógica;**
- 4- Atualização.**

Com base na análise destas definições é possível notar que as professoras estabeleceram um processo reflexivo com base nas suas próprias vivências e ou experiências em outros tempos-espacos de suas vidas. Ou seja, à medida que íamos transitando pela temática foi notável que muito da conceituação para o termo “formação continuada” veio dos saberes, dos valores e das inúmeras experiências que estas professoras já vivenciaram e vivenciam cotidianamente.

Nisso, percebe-se que na escola, espaço de múltiplos processos interativos, a definição para formação continuada de professores esta mergulhada em uma rede coletiva de significados. Uma vez que cada pessoa tem em sua definição, para este conjunto de palavras, “diferentes possibilidades de invenção e partilha de significados relacionadas a diferentes histórias de vida, diferentes percursos de formação, diferentes condições sociais e econômicas” (FERRAÇO, 2005, p.20).

Nesse aspecto, Kramer (2005) ressalta que muitas são as definições atribuídas à formação de professores no ambiente escolar. Entre elas: “formação permanente” (nome mais antigo), “formação continuada” (nome consagrado pela lei), “formação em serviço” (nome o qual a autora tem preferência, pois apresenta maior clareza por se referir aos profissionais que já trabalham), “capacitação” (que traz a ideia de dar algo para aqueles que seriam incapazes) e “reciclagem” (que sugere que os profissionais podem se descartar da história passada e começar tudo de novo).

Na escola observada nota-se que as definições para a formação continuada de professores estão fortemente ligadas ao movimento contínuo de estudo após a formação inicial, assim como a possibilidade de fazer da própria experiência pedagógica uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Ou seja, compreendendo a formação continuada como um movimento de reflexão sobre a prática pedagógica e ampliação das possibilidades de construção de conhecimentos.

Nesse aspecto a formação continuada é compreendida como um processo reflexivo que proporciona ao profissional construir saberes e entendimentos que lhe possibilite mobilizar sua prática pedagógica de forma diferenciada. Portanto, os saberes podem ser produzidos na própria atuação profissional (TARDIF, 2002), pois vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática (PIMENTA, 1999).

Dessa forma, a formação continuada passa a contribuir no processo de desenvolvimento profissional docente através da busca de respostas às desafios vivenciados no espaço escolar. Nesse sentido, fica claro que a prática profissional se caracteriza por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão.

Segundo Schön (2000) as referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos. Dessa forma, tem o professor na formação continuada a possibilidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como ponderando, refletindo e reelaborando os caminhos de sua atuação de modo a buscar resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no desenvolvimento docente.

A formação se torna contínua e não pode se limitar a retomar conteúdos e modalidades da formação inicial. De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito mais estreito entre a Formação Continuada e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelo prático (TARDIF, 2002, p. 292).

Quando a Professora Q define a formação continuada é “ter espaços para o diálogo e estudo, e que há necessidade deste estudo vincular-se a vivências do grupo e ou sala de aula”, percebe-se que desenvolvimento profissional pode ser um processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto. Ou seja, um processo formativo repleto de significados, envolvendo diferentes perspectivas que estão ligadas ao percurso formativo do professor, sua prática pedagógica em sala de aula e as relações que estabelece com o seu grupo de trabalho.

Nesse aspecto nota-se que a Formação Continuada pode permitir ao coletivo de professores construir novos espaços de construção de conhecimentos e trocas de experiências, bem como promover a atualização dos conhecimentos construídos na formação inicial. Dessa forma, “a compreensão de que na dinâmica

ensino/aprendizagem os diversos elementos estão conectados entre si produzindo novos elementos deixa evidente a dimensão coletiva do processo de construção de conhecimentos” (ESTEBAN, 2001, p.173).

No entanto, para que ocorra esta dimensão coletiva do processo de construção de conhecimentos é necessário que os gestores escolares estejam atentos à promoção do desenvolvimento da competência política e técnica de todos os atores do processo educacional, em especial do professor. Além do mais, tendo em vista a realidade escolar e o sucesso do processo educativo, o qual se concretiza a partir de recursos humanos com um novo perfil, motivados, qualificados e cientes dos desafios da contemporaneidade.

Nesse sentido, percebe-se que a formação continuada pode ser construída através de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, podendo vir a estimular o desenvolvimento profissional dos professores e a valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos que assumem a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992). Bem como, tem no próprio espaço de atuação profissional (a escola), através de uma gestão democrática, que da vez e voz aos professores, o incentivo e as condições para buscar o seu aprimoramento profissional.

Portanto, a formação continuada aliada a uma gestão escolar democrática pode constituir-se em um tempo-espaço o qual o professor poder tem a possibilidade de sistematizar um saber prático, originário das respostas que produzem em face das inquietações que envolvem as práticas pedagógicas em sala de aula. Assim como participar efetivamente do seu próprio processo de desenvolvimento profissional e docente, através das ações desenvolvidas pela equipe gestora, que intensificam a crescente mobilização de fazer da escola um pólo de desenvolvimento e o local central da formação, efetivando, assim, um espaço formativo tanto dos educandos quanto dos professores.

3.2 “Formação Continuada de professores é...”: relações com o processo formativo vivenciado no espaço de atuação profissional

Nesse subtítulo estabelecem-se algumas relações entre o que as Professoras entrevistadas na pesquisa acreditam ser Formação Continuada de professores e o

processo formativo que elas vivenciam em seu espaço de atuação profissional (APÊNDICE D).

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999, p.70), “a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais”. Este processo de reflexão e auto-avaliação, o qual acontece em diferentes tempos e espaços, precisa ser contínuo e coerente com a ação educativa que se pretende praticar.

Para que isso ocorra é necessário que tanto os professores quanto os gestores estejam motivados e atentos às demandas cotidianas. Nesse aspecto, através de uma gestão escolar participativa e colaborativa

outras condições poderão favorecer o sucesso da formação continuada, como a institucionalização de espaços e tempos de reflexão, estudo e pesquisa (semanais, quinzenais, ou ao menos, mensais) que permitam uma ação formativa em continuidade e o acompanhamento das inovações dela decorrentes. (GOMES, 2009, p.58)

Nesse sentido, percebe-se, através do relato das professoras, que os gestores da escola procuram criar inúmeras oportunidades que podem impulsionar o desenvolvimento profissional docente, entre as quais destaca-se:

- 1- Reuniões Pedagógicas quinzenais e mensais;**
- 2- “Feedbacks” por parte da coordenação, que são escritos no caderno de planejamento do professor, significando “um olhar” sobre o planejamento pedagógico estruturado para ser desenvolvido no decorrer da semana;**
- 3- A socialização de experiências e impressões em sala de aula;**
- 4- Incentivos à participação em eventos.**

Ao refletir sobre as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil observa-se a existência de uma gama de funções que, muitas vezes, ultrapassam as situações de ensino. O que implica ao docente da Educação Infantil “[...] desenvolver tarefas tais como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de

comunicação cuja predominância reside em manifestações emocional-corporais” (CERISARA, 2002, p.62-63).

Neste contexto de educação, e principalmente nesta Escola que agrega Professores-referência e professores em formação inicial, percebe-se que a sala de aula constitui-se em um espaço de interlocução de opiniões, impressões e saberes.

Em meio às práticas pedagógicas desenvolvidas e a reflexão sobre estas, Professores-referência e Estagiárias, podem trocar opiniões, conhecimentos, e mobilizar ações que qualifiquem cada vez o trabalho desenvolvido. Apesar de ser uma maneira não muito comum de se pensar a formação continuada, de fato, a sala de aula constitui-se em um espaço de interlocução de saberes.

Nesse aspecto, através da reflexão e da união dos conhecimentos iniciais do processo formativo, saberes experienciais construídos pelos professores no decorrer da sua atuação pedagógica, e as situações-limite que promovem dúvidas, inquietações, troca de opiniões, e que muitas vezes leva a busca por novos saberes, promovendo assim novas compreensões sobre os movimentos pedagógicos vivenciados em sala de aula.

Dessa forma, Nóvoa (1992) destaca que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos, agregado ao referencial que o profissional dialoga com a prática, que se desenvolve a formação do professor, Nesse sentido, a formação continuada passa a não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Para Schön (2000), a prática profissional docente apresenta-se caracterizada por inúmeras situações de instabilidades e angústias, que nem sempre são resolvidas pelo repertório de saberes construídos no decorrer da formação inicial. No dia-a-dia, os desafios da prática supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos. Nesses momentos a escola pode auxiliar o professor oferecendo espaços de discussões e reflexões que promovam a compreensão do desafio vivenciado em sala de aula.

Nesse sentido pode-se perceber que a Escola observada trabalha para que os seus Professores sejam autônomos na busca de soluções para as situações-

limite vivenciadas em sala de aula. Para isso, através dos feedbacks no caderno de planejamento, os professores encontram o estímulo e alguns caminhos que podem percorrer em busca da resposta almejada. Uma vez que

a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 2002, p.70).

Nota-se que a formação continuada nesse espaço escolar acaba por se configurar em um tempo de ação, em que as Professoras, na busca pela resolução dos problemas cotidianos, desenvolvem ações não planejadas, mas que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. Como por exemplo, a troca de opiniões e impressões que ocorre entre Estagiárias e Professoras-referência, assim como o incentivo que a Escola promove aos Professores para que sistematizem suas práticas pedagógicas e divulguem em eventos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões que essa investigação possibilitou, acredito que as escolas venham a se constituir em um grande espaço destinado à formação continuada de professores. No qual, os professores podem, através do relato das suas vivências e anseios, refletirem e construir conhecimentos sobre a ação pedagógica desenvolvida no espaço escolar.

Nesse sentido a Gestão Escolar mobiliza o desenvolvimento profissional dos seus professores “numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2001, p.73).

Na Escola observada percebe-se que muitos são os movimentos em prol de uma maior reflexão por parte dos professores sobre a própria prática pedagógica, seja através dos “feedbacks” que são escritos nos cadernos dos professores, ou do estímulo à busca por soluções às situações-limite vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Através destes estímulos percebo que as professoras sentem-se mais motivadas a buscarem novos conhecimentos e formas de compreender a prática pedagógica desenvolvida.

Nesse aspecto é possível evidenciar que a formação continuada quando articula com uma gestão escolar democrática, ou seja, que da vez e voz ao professor, propicia situações em que o docente tem a oportunidade de vivenciar a sua prática de forma reflexiva. Ou seja, a equipe gestora mobiliza experiências continuadas de estudo e reflexão, em que o professor tem a oportunidade de “mergulhar” em sua própria prática, a partir de reflexões teóricas e práticas, que podem ser orientadas por um mediador externo ou seus próprios colegas constituem-se como mediadores deste processo formativo.

Apesar de a Escola ainda ter que encontrar melhores formas de mobilizar suas Reuniões Pedagógicas, que segundo as professoras em muitos momentos perdem-se os focos de discussões. No entanto, percebe-se que estes momentos de discussão constituem-se, também, em momentos de formação. Pois tem como base a leitura de texto acadêmicos, e como “pano de fundo” às práticas pedagógicas em sala de aula.

Percebemos a necessidade de formar profissionais conscientes das práticas educativas que desenvolvem, como também, dispostos a refletirem sobre elas, a superarem dificuldades pedagógicas e a criarem ou adaptarem situações educativas em consonância com as características das crianças e do cotidiano pedagógico de sua responsabilidade. Para Guarnieri (1996), as características insatisfatórias da prática podem ser superadas no momento em que o professor for estabelecendo relações entre os conhecimentos assimilados na formação com os conhecimentos que vai adquirindo na atuação, realizando um duplo movimento de distanciamento e avaliação da prática sob a ótica dos conhecimentos teóricos e de aprofundamento e reelaboração desses conhecimentos sob a ótica da experiência prática.

Estas considerações nos levam ao entendimento de que a formação continuada de professores deverá ser o tempo de reflexão sobre o trabalho pedagógico, da busca por novas práticas educativas, do conhecimento de diferentes experiências pedagógicas, bem como da superação dos desafios vivenciados no ambiente escolar. Para isto, é necessário promover a interação de diferentes profissionais, como também, a integração das diferentes áreas do conhecimento traduzidas no contexto da Educação Infantil, aspecto este que pode observar. Uma vez que a escola conta com uma intenção movimentação de profissionais pertencentes às diferentes áreas do conhecimento, e que trazem ao contexto escolar suas contribuições e compreensões sobre a prática educativa.

Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa e, conseqüentemente, as reflexões apresentadas neste estudo possam contribuir para que se ampliem pesquisas e discussões acerca dos processos formativos vivenciados no espaço escolar, e em especial nas escolas de Educação Infantil, principalmente no que tange a Formação Continuada de professores.

Portanto, a gestão escolar democrática e formação continuada de professores efetiva a escola enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Através da participação enquanto construção conjunta de todos os sujeitos

envolvidos que buscam a qualificação da prática desenvolvida e atuação pedagógica em sala de aula. E por meio de ações formativas, mobilizadas pela gestão desenvolvida no espaço escolar, possibilita aos profissionais que atuam na Educação Infantil a reflexão e a (re)elaboração contínua e permanente de seus saberes pedagógicos e práticas educativas desenvolvidas com as crianças em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, E.D.A.M. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. (49) maio, 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>.> Acesso em: 31 jul. 2010.

BARRETO, A.M.R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais** para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2005.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

CERISARA, A.B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sócias**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORRÊA, M.L.; PIMENTA, S.M.. Teorias da Administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005, p 22-39

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**. Brasília. v.18, n.73,, p.11-28, 2001..

ESTEBAN, T.M. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRAÇO, E.C. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In FERRAÇO, E.C. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-41.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, L.M.B. **Sociedade da informação: notas de contribuição para uma definição operacional**. Disponível em: http://www2.ufp.pt/~lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf Acesso em: 30 mai. 2010.

GOMES,M.O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez,2009.

GUARNIERI, M.R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, 1996.

KRAMER, S. **Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões**. In: MACHADO, M.L.A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005 .p. 137 – 142

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez,1995.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, A.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p.53-79.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

_____. **Ação Integrada**: Administração, supervisão e orientação educacional. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

NASCIMENTO, M.E.P. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: GOULART, A.L; PALHARES, M.S. (Orgs.), **Educação Infantil pós-LBD**: rumos e desafios. Florianópolis: UFSC, 2000.

NETO, O.C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança**: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA, S.M.L. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, desvios e vazios. In: MACHADO, M.L.A. (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p.35-42.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidade de formação como campo de investigação científica**. Porto: Porto Ed., 1993.

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

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Ed., 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação**: observação. Brasília: Líber Livro Ed., 2007.

YIN, R. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro Entrevista



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Roteiro da Entrevista Semi-estruturada

Dados de Identificação

Entrevistado: _____

Formação Acadêmica (curso superior/ pós-graduação): _____

Função desempenhada na Escola de Educação Infantil: _____

1. Sobre a Significação atribuída a Formação Continuada de Professores

- a) O que é para você Formação continuada de professores?
- b) De que maneira você acha que a Formação Continuada de professores, ou não, na prática pedagógica em desenvolvida por ele em sala de aula?
- c) Quais ações podem ser consideradas como de Formação Continuada de professores?
- e) Como você acha que deveria ser realizada a Formação Continuada de professores?

2. Formação Continuada de professores em serviço e o NEII/RS

- a) Como você percebe o processo formativo vivenciado pelos professores da Escola de Educação Infantil?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Gestão Escolar e a Formação Continuada de professores na Educação Infantil

Pesquisador : Fernando Ferrão

Orientador: Professor Leonardo Germano Krüger

Telefone para contato: (55) 99599473

Local para coleta de dados: Santa Maria/RS

Eu _____ informo que fui esclarecido(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção com relação a pesquisa acima declarada, de autoria do pesquisador. Esta pesquisa tem por objetivo compreender as concepções dos professores de uma escola de educação infantil quanto ao significado e a relevância da formação continuada em seu espaço de atuação profissional, bem como identificar que processo formativo é vivenciado, por tais professores, na referida escola.

A justificativa para a realização desta pesquisa emergiu da necessidade de analisar a relação que se estabelece entre as concepções apresentadas pelos sujeitos de pesquisa e o processo formativo em serviço ali vivenciado pelos professores da referida escola.

A coleta das informações será efetivada através de uma **entrevista semi-estruturada**. O mesmo é composto por diversas perguntas, sendo algumas fechadas, outras abertas. Os dados coletados, depois de organizados e analisados,

poderão ser divulgados e publicados, mantendo, contudo o anonimato da minha pessoa.

Fui igualmente informado (a) que tenho assegurado o direito de:

- a) Receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa;
- b) Retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália;
- c) Não ter minha identidade revelada em momento algum da pesquisa.

OBSERVAÇÕES:

- Este estudo não coloca em risco a vida de seus participantes.
- Os pesquisadores desta investigação se comprometem a seguir o que consta na Resolução n.º 196/96 sobre pesquisas com seres humanos.
- Para qualquer esclarecimento estão à disposição pelo e-mail (fferrao86@yahoo.com.br) e o telefone (0xx55) 99599433.

Santa Maria, ____ de _____ de 2010.

Participante da Pesquisa

Fernando Ferrão dos Santos
Pesquisador

APÊNDICE C – “Formação Continuada é ...”

Significações que surgiram para a Formação Continuada de professores, a partir da entrevista com as dezessete professoras:

Professora A: “é a continuidade dos estudos, após a formação buscando o aperfeiçoamento”.

Professora B: “é continuar sempre estudando. Não achar que tu sai da graduação pronto. Tem que estar se reciclando, estudando, pesquisando, e quando aparece as dificuldades em sala de aula ir estudar estas e trazer para a prática pedagógica em sala de aula”.

Professora C: “eu acredito que formação continuada são estudos que a gente faz além dos que a gente faz aqui dentro, para o nosso aperfeiçoamento da nossa prática com as crianças”.

Professora D: “é uma formação além da formação inicial do curso, que no decorrer da tua prática que tu vai estudando a partir de algumas dúvidas que surgem ou alguns esclarecimentos que queira”.

Professora E: “eu acredito que a formação continuada é a continuação dos teus estudos, ..., continuar sempre estudando e pesquisando”.

Professora F: “primeiro eu acredito que seja a reflexão do agir enquanto professor, e depois o auxílio que professoras que tem mais experiência em ir dando indicação de leitura, sempre para melhorar o ato pedagógico”.

Professora G: “seria enquanto esta exercendo a profissão estar se informando, se atualizando, buscando sempre melhorar”.

Professora H: “eu acho vital a formação continuada. Porque a sociedade muda, as coisas estão mudando, e os professores tem que acompanhar estas mudanças”.

Professora I: “formação continuada, eu acho que é a caminhada do professor. São novos conhecimentos, novas informações para que ela possa cada vez melhorar o trabalho dele”.

Professora J: “eu acho que é estar em constante estudo e análise da prática. Trocando experiências, contribuindo com o aprendizado dos colegas”.

Professora L: “para mim formação continuada é eu dar seguimento aos meus estudos. Não ficar somente com aquilo que foi estudo e discutido no curso”.

Professora M: “é um processo constante. Porque em se tratando em estar trabalhando com desenvolvimento infantil é que esta em constante movimento, aparecendo novas teorias e formar de trabalhar. Por isso, é importante que o professor esteja se atualizando para oferecer uma prática pedagógica de qualidade”.

Professora N: “eu acho que é toda a formação posterior a formação inicial. São cursos de atualização dentro da área, palestras, discussões que se desenvolvem dentro do próprio ambiente de trabalho, todos esses conhecimentos que vem acrescentar a tua formação inicial”.

Professora O: “para mim formação continuada e poder estar sempre acompanhando, pesquisando cada vez mais sobre a criança. Estar buscando, cada vez mais, meios, não estar se acomodando”.

Professora P: “é tanto o crescimento profissional quanto poder acompanhar a evolução de acordo com o meio que tu vivi e trabalha. É buscar estar atualizada, crescimento profissional, realização pessoal”.

Professora Q: “para mim formação continuada é ter espaços para o dialogo, ter espaços para o estudo, mas ligados á estes momentos de diálogos. Tentar estabelecer relações com as vivências do grupo ou com as vivências em sala de aula. É receber estímulos e oportunidades para a capacitação, cursos, estudos fora da escola”.

Professora R: “são estudos, leituras do próprio cotidiano da gente, como outros recursos, como cursos, grupos de estudos, para além daquele local que tu trabalha”.

APÊNDICE D – Ações formativas desenvolvidas pela Equipe gestora na escola

Relato das ações desenvolvidas na escola, as quais as Professoras-referência identificam como Formação Continuada:

Professora A: “aqui se tem bastante incentivo na questão de participação em eventos, orientações e publicar em eventos aquilo que foi construído aqui dentro da escola”.

Professora B: “as reuniões que a gente tem aqui. A gente sempre está buscando ler algumas coisas, textos que as gurias passam para nós. E nas reuniões com a Professora X no grupo de estudos, nós conseguimos trazer elementos do nosso dia-a-dia para debater”.

Professora C: “acho que aqui é um conjunto bem legal, por conta das coordenadoras serem uma de área e outra de outra área, então são duas visões diferentes. E a troca aqui dentro por não serem só pedagogos, essa procura por textos para sanar as dúvidas”.

Professora D: agora nessas reuniões de planejamento a gente vem trazendo textos que até então nessas reuniões eram direcionadas mais para avisos gerais”.

Professora E: “as reuniões pedagógicas quinzenais e as reuniões mensais que possibilitam um pequeno espaço formativo ao professor”.

Professora F: “eu vejo como um tempo muito pequeno, quando a conversa está ficando interessante ela tem que ser parada para ter que colocar outros itens, outras pautas na reunião. E a gente fica com questionamentos, com dúvidas que não são respondidas. E a gente por si próprio procura raramente tirar essas dúvidas em outros momentos”.

Professora G: “eu acho que é um pouco empurrado ‘goela’ abaixo, não é muito assim aberto. Como assim, eu posso fazer ou não, e se torna aquela coisa por obrigação. Mas acho que faz parte oferecer, e é oferecido, mas eu acho que é muito “ se não participar não está vestindo a camiseta da escola”. Ainda tem a questão da não estabilidade, que pode influenciar um pouco. Em alguns momentos, parece que participar do processo não é pela formação, mas sim para os professores mostrarem serviço”.

Professora H: “agora eu acho que se dá. A começar pelas reuniões de sábado, pelas discussões do PPP, pelas ideias que são apresentadas, pelo ciclo de estudos que a gente participou”.

Professora I: “acho que tem, acho que todo mundo faz o possível para que se tenha essa formação continuada. Através das reuniões, das pesquisas, das orientações dos professores”.

Professora J: “existe, mas poderia ser mais efetivo. Tem grupo de pesquisa e estudo, mas tinha que ser mais, além disso. Lá acaba se perdendo um pouco, eu acho que tinha que ter mais um aprofundamento, não ficar tanto no achismo”.

Professora L: “aqui são as reuniões de planejamento, as reuniões de sábado, e na sala de aula quando a gente pode discutir os assuntos referentes à educação. A troca com os colegas e a coordenação”.

Professora M: “além das reuniões pedagógicas, eu não presenciei em nenhum outro tipo de atividade paralela além das reuniões pedagógicas”.

Professora N: “eu acho que se tenta fazer. Em seguida que eu entrei aqui nós fizemos algumas reivindicações, e nós escrevemos algumas questões que a gente sentia alguma necessidade. Entre elas participar de um evento sem ter que pagar alguém, no entanto isso não se efetiva efetivamente na prática, por que quem tem turma não consegue sair para fazer um evento por que a escola não dá o suporte para que alguém possa substituir a gente”.

Professora O: “pra mim as reuniões pedagógicas”.

Professora P: “em momentos parece que acontece, trocas de experiências. Mas em outros momentos parece que ela perde o foco”.

Professora Q: “aqui na escola tem momentos para a formação continuada, mas é muito focado no estudo. E falta espaço para o diálogo, para compartilhar com os colegas as experiências. Se comparar com outras instituições podemos dizer que evoluímos muito, pois temos momentos para estudar, mas poderiam haver outros momentos”.

Professora R: “acho que tem, mas às vezes os feedbacks das coordenações poderiam ser não escritos, poderiam haver mais momentos de pesquisa”.