

A Formação do Educador Infantil e sua Relação com a Práxis Educativa

La Formación del Educador Infantil y su Relación con la Praxis Educativa

The Formation of the Child Educator and its Relationship
with the Educational Praxis

Mitã mbo'ehára ñembokatupyry ha mba'éichapa ojokupyty
ñehekombó'e ndive

Cleusa Marise Kreusch Gulini

Universidad Tecnológica Intercontinental y Universidade Regional de Blumenau

Nota de la autora

Facultad de Posgrado

Cleusa_gulini@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo da pesquisa é identificar as necessidades formativas do educador infantil e o currículo da academia que o forma, constatando as condições que dificultam a reflexão sobre a prática do educador infantil, pesquisando aspectos que podem tornar deficitária a formação inicial do educador infantil e verificando a concepção do professor de educação infantil sobre as bases teóricas e práticas que o formaram. A intenção de pesquisar esse tema foi em razão da maioria dos educadores da Educação Infantil, da rede municipal de ensino de Imbuia – SC, apesar de possuir uma formação em nível de graduação e especialização, não exercitam reflexão e mudanças significativas em sua prática pedagógica. Esta pesquisa utiliza um enfoque quantitativo, com nível exploratório e descritivo. Para respaldar o procedimento recorreremos a pesquisa de referência bibliográfica, assim como a aplicação de um questionário a 16 educadores de educação infantil, efetivos e pós-graduados da rede municipal.

Palavras-Chave: formação do professor, educação infantil, currículo, práxis.

Resumen

El objetivo de la investigación es identificar las necesidades formativas de los profesionales de la educación infantil y el currículum de la academia que la forma, identificando las condiciones que dificultan la reflexión en la práctica del educador infantil, buscando los aspectos que pueden convertir en deficitaria la formación inicial del educador infantil y verificar el concepto de “profesor de la educación infantil” en los aspectos teóricos y prácticos de las bases encargadas de su formación. La intención de explorar y desarrollar este tema estaba en la sospecha de que la mayoría de los profesionales de educación infantil de la red municipal de la educación de Imbuia - SC, aunque poseen formación de nivel de graduación y especialización, no ejercitan la reflexión significativa y los cambios en su práctica pedagógica. Esta pesquisa utiliza el enfoque cuantitativo, con nivel exploratorio y descriptivo. Para apoyar el procedimiento, utilizamos la investigación de referencia bibliográfica, así como la aplicación de un cuestionario a 16 educadores, personal y postgraduados de la educación infantil de la red municipal.

Palabras-Clave: formación del profesor, educación infantil, currículum, praxis.

Abstract

The objective of the research is to identify the educational needs of the child educator and the curriculum of the academy that forms it, noting the conditions that make it difficult to reflect on the practice of the child educator, researching aspects that can make the initial education of the child educator deficient and verifying the conception of the teacher of early childhood education on the theoretical and practical bases that formed it. The intention of researching this theme was due to the fact that the majority of Early Childhood Education educators, from the municipal teaching network of Imbuia - SC, despite having training at the level of graduation and specialization, do not exercise reflection and significant changes in their pedagogical practice. This research uses a quantitative way, with an exploratory and descriptive level. To support the procedure, we used bibliographic reference research, as well as the application of a questionnaire to 16 early childhood educators, effective and post-graduated from the municipal network.

Keywords: teacher training, child education, curriculum; praxis.

Mombykypyre

Ko jeporekapy rupive niko ojehechaukase umi temikotevẽ oĩva oñembokatupyryvévo mbo'ehára omba'apóva mitã michĩvape ha umi mbo'ehao ombo'éva ichupekuéra curriculum, ojehechaukávo umi mba'e ohapejokóva ojejepy'amongetávo mitãnguéra mbo'ehára rembiapo rehe; ojejepovyvy umi mba'e omopererĩva ko'ã mbo'ehára ñembokatupyry ha ojevichea he'iséva "mitã ñehekombo'e mbo'ehára", taha'e he'iséva ha iñemboguatápe umi ha'ekuéra oñemoaranduhápe. Ko ñe'ẽrã rehe niko ojejepovyvy ha oñemboguatásékuri ojeguerovia rehe hetave mbo'ehára ombo'éva mitãnguérape umi mbo'ehao ojejuhúva red municipal de la educación, Imbuia – SC peguápe, jepevéramo oñembokatupyryva'ekue mbo'ehaovusúpe ha upéi ombopypukuve iñemoarandu, noñemoha'evéi ojepy'amongeta ha omoambuévo upe ombo'e háicha oúvo. Ko jeporekapy oñemboguata enfoque cuantitativo rupive, ojejepovyvy ha oñemoha'ãnga ojejuhúva. Ojejeko rekávo oñemboguata ha'ãgua, ojeporu arandu ojehaipyréva, ha avei oñemboguata cuestionario 16 mbo'ehára, mba'apohára ha tapicha ojavova'ekue postgrado mitã ñehekombo'épe upe red municipal-pe.

Mba'e mba'e rehepa oñeñe'ẽ: mbo'ehára ñembokatupyry, mit-a ñehekombo'e, curriculum, praxis.

Fecha de recepción: 26/03/2020

Fecha de aprobación: 07/07/2020

A Formação do Educador Infantil e sua Relação com a Práxis Educativa

A presente dissertação enfoca 'a formação do educador infantil e sua relação com a práxis educativa' e para falarmos da formação de educadores infantis, é preciso ter presente, não apenas as novas exigências legais, mas, sobretudo, as concepções que as inspiraram. Neste ínterim, se tem como objetivo investigar a formação inicial e a prática dos profissionais que atuam na educação infantil, o currículo que o forma, bem como sua concepção sobre as bases teóricas e práticas que o formaram.

Contudo, identificar necessidades formativas dos profissionais de educação infantil constitui um dos passos na tentativa de melhorar a formação profissional que lhes vem sendo oferecida. É a partir desse pressuposto, conhecer: quais são as necessidades formativas dos profissionais da educação infantil?

A presente pesquisa encontra sua relevância no âmbito da formação de educador infantil pela exiguidade de estudos sobre o tema, juntando-se à outras propostas de reorientação desta formação na perspectiva de contribuir com sugestões e reflexões para que a formação dos profissionais da educação infantil possa alcançar os níveis de reconhecimento e valorização que lhe cabem.

O interesse por esta temática se deu em razão do trabalho como coordenadora dos professores da educação infantil, da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Imbuia - SC. Observava-se, naquela ocasião que os profissionais apresentavam diferentes posturas e dificuldades em sala de aula e questionava-se se aquela situação estava relacionada à formação inicial dos professores.

A Profissão Professor em Foco

A análise da construção da profissão de professor compreende alguns aspectos fundamentais que nos auxiliam, entre outras coisas, a pensar a sua atuação pedagógica, quais sejam: o ponto de vista social, político, econômico e acadêmico, além do compromisso pessoal.

Pois bem, compreendida neste contexto maior, uma análise como esta nos permite apreender certas regularidades em torno da formação profissional do educador. Neste ínterim, pensar a formação docente não consiste apenas em concebê-la em relação à formação pedagógica na sala de aula, mas, antes, significa refletir a profissão, as relações de trabalho e de poder existente nas instituições formadoras. Por conseguinte, ao se pensar a profissão de professor, faz-se necessário levar em conta o contexto sócio histórico que legitima o conhecimento. Ora, este olhar contextualizador nos conduz a uma constante elaboração do conceito de profissionalidade. Para tanto, é preciso considerar,

conforme salientamos acima, alguns aspectos que contextualizam a construção do pensamento e da ação do professor.

O primeiro aspecto a ser considerado é o social. De fato, o educador não se encontra à parte dos fenômenos sociais. Ao contrário, enquanto ser social, o professor encontra-se inserido numa trama social que em momento algum deixa de afetar sua subjetividade. Neste sentido, o educador não pode virar às costas para a realidade social que o cerceia, porque ele está imerso nela, afetando-a e sendo afetado por ela.

A segunda dimensão é a política. No Brasil, a profissão de professor sempre esteve pautada em leis que, em primeira instância, organizam as políticas educacionais, estando estas submetidas aos interesses políticos mais amplos. Por conseguinte, o processo de profissionalização não se dá de forma descompromissada; implícita ou explicitamente, interesses políticos (e econômicos) determinam o tipo de profissional que o mercado necessita. Ao longo deste processo, as bases políticas determinaram as alíneas principais que devem ser seguidas pelo profissional em formação, *in exempli*: que formação precisa ter; que áreas dentro da educação merecem mais atenção; o status social e econômico, entre outros. Outro importante elemento é o econômico.

Segundo Linhares (2000) se a riqueza foi, outrora, medida por bens materiais visíveis (terras, casas, gado, tamanho e potência dos exércitos), atualmente está materializada na posse de um tipo de conhecimento – o tecnológico - implicando mais do que em máquinas, na atuação de mulheres e homens (p. 35).

Historicamente, a terra foi o primeiro fator de geração de riqueza, seguida pelo capital e, hoje, ao conhecimento. Ou seja, o fator de geração de riqueza mais enfatizado nos dias atuais é o conhecimento. Portanto, saber é poder ter.

Outro aspecto inerente à formação profissional do professor é o acadêmico. Para Perrenoud o papel do professor deve, necessariamente, evoluir “[...] para responder aos desafios sem precedentes da transformação necessária dos sistemas educacionais (2001, p. 11).” Compreender a formação como um processo interativo e dinâmico representa uma meta a ser atingida pelo profissional docente.

A profissão de professor, historicamente, constituiu-se como uma atividade cujo caráter essencial está relacionado com os tipos de saberes e com a prática docente. A partir disso, as transformações registradas no trabalho dos professores têm sido analisadas e interpretadas de diferentes perspectivas e com múltiplas referências conceituais e valorativas.

Segundo Giroux “[...] os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação (1997, p. 198).”

Para compreender o que se exige, hoje, do professor, é preciso olhar para um contexto muito mais amplo, pois a formação do professor não é neutra, mas ao contrário, ela sofre influência dos determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais.

Por fim, outro elemento a ser considerado no contexto da formação docente é o compromisso profissional, que pode estar vinculado a uma determinada concepção filosófica, política, ética, etc.

Pode-se afirmar que, no âmbito educacional, a filosofia permite questionar pressupostos teóricos, os valores sociais e éticos; os modos de pensar e conhecer; os princípios e orientações que norteiam suas reflexões, planos, práticas; enfim, se a educação está servindo, a quem e a que. Portanto, pensar no compromisso filosófico do professor é pensar no significado do ato de ensinar e aprender; é acompanhar e participar da aceleração das mudanças tecnológicas; é saber distinguir o conhecer e o saber; é relacionar teoria e prática; é pensar a relação sujeito e objeto.

Hoje, busca-se uma formação que angarie competências metodológicas, não apenas para ensinar, mas para refletir sobre a prática e as condições em que ocorrem. Saber agir e assumir o compromisso com a mudança é uma prática essencial para os professores.

Na busca de uma nova dinâmica na formação do professor, mais que em outras épocas, as exigências atuais têm anunciado a necessidade de se voltar o olhar para duas dimensões que se articulam simultaneamente, de diferentes modos, mas complementares: o processo interno (o eu pessoal) e o processo externo (o eu profissional) do professor.

Essa distinção em termos de formação do professor tem repercutido na construção de sua identidade, pois revela, dentre outras, a formalização do saber-dizer científico dos professores no seu saber-fazer. Segundo Altet “a formação não pode mais consistir em uma modelização das tomadas de decisão, mas deve propor dispositivo variado e complementar que desenvolvam o saber-analisar, o saber-refletir, o saber-justificar, através de um trabalho do professor sobre suas próprias práticas e experiências (*apud* Perrenoud, 2001, p. 34).

Partindo do pressuposto de que a formação do professor deve levá-lo a uma prática humanizadora, a formação centralizada numa prática social orientada pela ação-reflexão-ação permite ao mesmo a tomada de consciência quanto ao seu papel enquanto agente social e da realidade que o envolve.

Conforme pontuou Pimenta (1995), a formação do mesmo não se esgota nos cursos de formação, pois um curso não é a práxis do futuro professor, ou seja, um curso não compreende todos os preceitos metodológicos requeridos na prática pedagógica.

Na prática cotidiana da sala de aula o professor encontra muitos subsídios que podem ajudá-lo, induzindo-o a formar-se constantemente e ininterruptamente. Os próprios alunos, os aspectos sociais e a realidade concreta apontam para necessidades que não podem ser ignoradas pelo professor.

Ao pensar sua formação de maneira coerente, centrada no aluno e nas necessidades do processo educativo, o mesmo mostra sua inquietude e seu desejo de transformar sua prática, construindo sua identidade de tal forma que sempre ensine aprendendo.

O Educador da Educação Infantil: um sujeito que descobre, aprende e ensina

Refletir sobre a prática do professor infantil é falar de algo precioso, é falar de dedicação, afeto, responsabilidade, comprometimento, mesmo que este historicamente este não possua o prestígio social merecido, nem mesmo a valorização. Porém, deixemos para traz esse paradoxo e seguimos a discussão em torno do que é essencial: o educador e seu papel. Devemos ressaltar que qualquer profissional dessa área deve em primeiro lugar amar o que faz, saber dar o exemplo, intervir e ser sensivelmente afetuoso, assim como diz Antunes:

Seria essencial que o educador infantil tivesse ilimitado amor a sua profissão e integral condição de transmiti-la através de seus atos, seus gestos e de suas intervenções. Que gostasse muito de crianças e que se mostrasse extremamente sensível ao afeto que desperta às dores e angústias que revele. (2004, p.60)

E continuar descrevendo-o é falar de um professor que considere a criança como agente ativo de seu processo de desenvolvimento, que faça a mediação da criança com o meio, que seja criativo, desafiador, pesquisador, e mais:

Que domine estratégias de ensino que possibilitem que as crianças ensaiem, estruturam projetos, façam explorações, elaborem hipóteses, desenvolvam conjecturas que as ajude a sair do egocentrismo; que seja um lançador de desafios, propositor de problemas e um motivador, jamais incutindo conhecimentos, mas intermediando a construção de conceitos e de significações. (Antunes, 2004, p. 60)

O educador infantil deve ser em princípio alguém com formação específica, um sujeito que busque constantemente a formação, que se mantenha sempre atento aos avanços da neurologia, da pedagogia, da psicologia, enfim, das ciências que contribuem na constituição do sujeito educador.

O seu papel deve transcender a uma formação escolar, caminhando na formação de valores, de visão de mundo, de consciência ambiental e social, de alguém comprometido com o desenvolvimento da criança como um todo, que leve a sério esta etapa de vida e que se comprometa com este pequeno cidadão.

Currículo: de onde partir?

Sabe-se que as experiências com as crianças devem ser significativas, tendo relação com sua realidade, partindo da ideia de que a ela já possui conhecimentos sobre as coisas do mundo que a cerca. Estes conhecimentos, segundo a vertente histórico-social, são os conceitos espontâneos, devendo o educador, partir destes na construção dos conceitos científicos, num processo compartilhado de interação e de pesquisa, respeitando as hipóteses que a criança ora apresenta.

Deve-se respeitar em primeiro lugar a faixa etária de cada grupo, bem como perceber o nível de desenvolvimento real de cada criança, para assim caminhar numa construção de conhecimentos que sejam significativos à ela.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil - RCNs:

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios, usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará à elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. (RCNs, 1998, p.33)

Neste sentido, o currículo da Educação Infantil deve considerar sempre as reais necessidades, respeitando o pensamento da criança, seus conhecimentos prévios, sendo os conteúdos significativos, considerando as habilidades fundamentais à infância.

Sabe-se que historicamente, propagou-se um modelo de currículo próximo ao modelo de disciplinas no ensino fundamental, tendo uma preocupação somente com o aspecto cognitivo, oferecendo nesta organização, uma forma pronta e acabada.

Com o passar do tempo, a infância foi ganhando relevância e a criança um respeito pela sociedade, devendo o espaço da Educação Infantil ser um lugar que considere a infância como uma etapa fundamental na construção da personalidade, de valores, da autonomia, da valorização da autoestima e de aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Sendo assim, a linguagem, o corpo, o brincar, o faz-de-conta, os fenômenos da natureza, os fatos sociais são essenciais no currículo. Segundo Antunes na Educação Infantil,

Deve sempre haver a preocupação para que o trabalho nunca se pautar na imprevisibilidade e pela precariedade e subjetividade dos objetivos, e ao contrário, o destaque a propostas pedagógicas que possam abrigar toda complexidade do mundo em que a criança vive e as relações dessa criança com o outro (2004, p. 19).

Cabe ressaltar que o brincar é um dos aspectos de maior relevância, pois sabemos que desenvolve imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, “assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas (Antunes, 2004, p.31)”.

O currículo deve ser pensado sob esta ótica, percebendo todos estes aspectos, considerando a criança em seu foco. Os projetos de trabalho é um dos caminhos na construção de um currículo significativo, pois tratam os conhecimentos de uma forma pertinente e relevante, respeitando o pensamento da criança, suas hipóteses, tendo como princípio as reais necessidades e interesses.

Para Hernandez os projetos favorecem na construção dos conhecimentos de maneira significativa e favorecedora da autonomia na aprendizagem. “[...] Geram um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito a sua própria aprendizagem (1998, p.72).”

A questão inicial, Currículo: de onde partir, foi um princípio de reflexão que buscou mostrar uma forma de organização da escola infantil. Deve-se deixar claro que não se trata de um modelo a seguir, mas que todos os aspectos apontados como fundamentais na infância devem ser considerados e que os projetos são uma via para que se possa vivenciá-los de forma significativa.

O verdadeiro sentido de todo este caminho está na postura do educador, pois se tratado apenas como método ou como um modelo a ser seguido, este se acaba em si, não sendo um processo de construção e significado.

A Ação Docente Como Práxis

Hoje nos deparamos com uma situação conflitante no contexto escolar: de um lado, os inúmeros desafios quanto à formação profissional dos professores e, de outro, sua práxis pedagógica. Trata-se de uma situação conflitante porque a formação inicial não é capaz de munir os educadores com as ferramentas necessárias à construção de uma práxis autonomizadora.

Outro aspecto importante a ser considerado nesta equação é que o processo de formação docente tem exigido dos professores sua profunda participação e compreensão pessoal, a fim de possibilitar uma formação capaz de sobrepular a cientificidade dos fatos, isto é, que considere, sobretudo, os seres que produzem os saberes.

Pensar a educação e a formação docente é uma necessidade de nossos tempos, uma forma de construir e reconstruir constantemente atitudes, teorias e objetivos que permeiam a formação do homem, pois, ao balizar o professor em seu processo de formação em fontes teóricas e práticas significativas, a ação exercida acontecerá com maior qualidade.

Nessa ótica, os professores necessitam vivenciar uma formação balizada nesses preceitos, para que, no momento em que forem professorar diante de seus alunos, possam vir a desenvolver uma prática com características similares. Torna-se, pois, evidente a necessidade dos professores aceitarem-se e agirem como aprendentes para ofertar um ensino de qualidade.

Nos últimos anos, a formação de professor tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação, e esses debates têm desenvolvido novas perspectivas de trabalho e conscientização profissional. Trata-se de um árduo e complexo processo, pois envolve o trabalho de muitos; um processo capaz de dar início a uma 'reação em cadeia', onde cada um, de forma responsável, corrobora dentro de suas possibilidades, atribuindo harmonia ao processo de formação dos seres e dos saberes.

Conforme Perrenoud (1993), as grandes mudanças desejadas para a sociedade têm dado lugar a utopias mais modestas. Se não é possível mudar a escola enquanto sistema, talvez algo possa ser feito em relação às unidades e elementos integrantes da prática educativa, iniciando pela formação do professor.

Com efeito, é importante frisar que, ao reorientarmos a formação de professor nessa direção, daremos um significativo passo no sentido de transformar o atual sistema escolar, uma vez que é a partir dela que a prática educativa se concretiza. Ora, ao prover o professor com uma sólida formação, são ampliadas as possibilidades para que o mesmo venha a desenvolver uma prática que faça a diferença – com sentido e qualidade na vida dos sujeitos.

Para Piaget (1970), a formação de professores é longa e complexa, uma vez que é importante ao professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica, numa perspectiva crítica das atividades e procedimentos implementados na sala de aula, bem como dos valores culturais de sua função, adotando uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor, tendo em vista um melhor conhecimento acerca dos conteúdos

escolares e das características do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Neste ínterim, não é necessário muito esforço para perceber indícios de que a escola de hoje não cumpre mais com seu papel, tendo em vista que as mudanças que ocorrem em todos os contextos não são permanentes, modificam-se e se traduzem em novas realidades. Quem sabe, o mesmo possa ser dito de seus profissionais.

Se a sociedade deseja algum tipo de mudança com relação à educação, talvez seja este o momento de voltar seu foco de atenção para o processo formativo dos professores. Faz-se mister despertar os diferentes estamentos sociais para o papel fulcral ocupado pela formação docente no que concerne à possibilidade de se promover transformações educacionais. Com efeito, se pouco pode ser feito para que ocorram mudanças substanciais na escola, ao menos a formação em serviço poderá alterar determinados quadros do atual cenário educacional.

Ora, frente às necessidades apresentadas pela educação, tanto no que se refere à formação profissional de professores, quanto às deficiências estruturais e funcionais, parece, pois, um tanto óbvio indagar: na ausência de uma formação diferenciada, como poderá o professor desenvolver uma prática que esteja condigna com as atuais exigências educacionais?

As práticas dos professores são fontes de pesquisa que merecem ser mais bem exploradas no campo do conhecimento científico, pois nelas se encontram refletidas os modos de ser, pensar, conhecer e agir desses profissionais. Os professores precisam aprender a refletir sobre a sua prática, portanto, práxis, que justamente possui este sentido. Praxizar a ação exercida/sentida/vivida/refletida permite que ele participe de um processo de formação enquanto forma, pois volta o olhar não apenas para o outro, mas para si também. Por mais simples que isso possa parecer, esse singelo olhar permite que o professor busque autoconhecer-se e, em contrapartida, direcionar maior sensibilidade aos alunos no momento da aprendizagem.

Essas ações, quando analisadas de maneira fidedigna e relacionadas às teorias pedagógicas atuais, podem gerar significativas mudanças na prática pedagógica, contribuindo para com uma formação mais integral dos educandos e dos próprios professores, bem como permitir a inserção de novos modos de saber, fazer e ser na pesquisa em educação.

Segundo Chalita “[...] o professor só conseguirá fazer com que o aluno aprenda se ele próprio continuar a aprender (2001, p. 179).” Essa afirmação aponta para a importância da formação em serviço, uma vez que esta pode

amenizar os efeitos pejorativos deixados pelas lacunas da formação inicial, suas deficiências e incompletudes. Ora, não se aprende tudo na formação inicial.

Assim, a formação em serviço do professor é vista como um dos aspectos mais proeminentes do processo de ensino e aprendizagem, pois revela sintomas positivos e negativos da prática pedagógica que está sendo trabalhada. Se observarmos os cursos de formação inicial de professores, notaremos que muitos não possuem o embasamento requerido para dar ao profissional da educação a seguridade necessária ao desenvolvimento da prática pedagógica. Trocando em miúdos, a formação inicial não consegue preparar plenamente o professor para o exercício de suas atividades.

Isto significa superar seu papel de roldana de transmissão, passivo e instrumental; tampouco voltar à concepção do positivismo pedagógico e seu papel como mediador coercitivo, moralizador e normalizador, e sim aproximá-lo do intelectual transformador, crítico e emancipador: desafio para a formação e o acompanhamento dos docentes que permita a reflexão sobre suas próprias práticas e o questionamento das estruturas institucionais em que trabalham. (Imbernón, 1999, p. 191)

Grande parte dos cursos de formação inicial de professores está desvinculada da realidade social e escolar, chocando valores e métodos pedagógicos. Dito de outra maneira, os cursos de formação se apresentam com muitas limitações, tanto no interior das escolas e universidades, quanto em relação ao contexto socioeconômico do país. Dentre estas limitações aparecem a falta de maior conhecimento técnico, didático e metodológico para agir conscientemente e com segurança em sala de aula; poucas perspectivas quanto a melhoria e garantias de emprego; alunos desmotivados para o estudo; e uma família distante de sua função de primeira educadora. Não podemos deixar de mencionar os baixos salários, uma evidência limítrofe quanto à impossibilidade de o professor dispor de recursos para continuar sua formação.

Um viés para a superação dessas mazelas consiste em dar um embasamento sólido à formação inicial e aos cursos de formação de professores, bem como estreitar os vínculos entre a teoria pedagógica e a realidade educacional. Ou seja, a formação do professor deve ser integral.

A formação dos professores, à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social, exige que este seja pensado como um profissional com potencial de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento e de reconstrução da sociedade.

O Comprometimento Profissional

Em todos os ambientes profissionais existem os comprometidos e os não comprometidos – sem excetuar o campo educacional. Assim, atualmente, o corpo docente encontra-se dividido em duas alas: de um lado, os professores altamente comprometidos com o saber e o fazer pedagógico; de outro, profissionais que, por limitação ou falta de uma metodologia apropriada, não se sentem compromissados com a tarefa de promotores da educação de qualidade.

Ora, neste contexto, a metadisciplinaridade encontra espaço para atuar em duas linhas de frente. Por um lado, como instrumental indissociável daqueles profissionais comprometidos com o saber e o fazer pedagógico. Por outro, assim como os faróis orientam os navegadores que se aventuram à noite ou em dias tempestuosos, também a metadisciplinaridade pode servir de marco norteador para os profissionais descompromissados com a educação realinhar sua prática pedagógica.

Não obstante isto, como proceder em relação aos professores que insistem em se manter afastados dos ideais educacionais? O que dizer aos educadores que acreditam, sincera ou convenientemente, que sua formação inicial lhes inculcou todos os saberes necessários ao exercício de sua profissão? O que fazer com os educadores que creem piamente que seus métodos e práticas retrógrados encerram a principal via de acesso ao conhecimento? Ou ainda, como circunscrever práticas metadisciplinares no rol de ações de profissionais cujas práticas encontram-se engessadas nos moldes tradicionais?

Para a implantação efetiva da metadisciplinaridade no âmbito educacional é necessário, antes de tudo, promover uma transformação do modo como os sujeitos a concebem. Ora, esta transformação desencadeará um processo que afetará os profissionais que nele atuam em todas as suas dimensões: pessoal e profissional, teórica e prática, entre outros. Neste ínterim, cabe às escolas que façam com que os professores desenvolvam a capacidade de tornarem-se profissionais sintonizados com as atuais exigências do contexto social, histórico e cultural. Para tanto, faz-se necessário o envolvimento de alunos, pais, professores e equipe técnico- pedagógica. Estas são as razões pelas quais propomos a formação em serviço, alicerçada na metadisciplinaridade.

Portanto, está mais do que evidenciado que os professores devem inovar em suas ações e concepções, de modo a tornarem-se aptos à pesquisa e a orientar sua prática pedagógica nos preceitos metadisciplinares.

Com efeito, a atividade educativa é também uma atividade política. Política porque emancipa os sujeitos através do conhecimento e apresenta uma forma diferente de ver os seres e os saberes. Isto ocorre porque contextualiza os fatos históricos e oferta às pessoas a possibilidade de se reconhecerem como

sujeitos, também, históricos. Por isso, o ato educativo emana, sobretudo, cidadania.

Ao professor, além de entender o aluno como sujeito e sua prática como prática social, compete-lhe ainda uma compreensão acurada da realidade na qual ambos estão inseridos. Isso implica um entendimento das novas configurações de ordem cultural e política no seu movimento de formação, isto é, na dinâmica do seu processo que altera o mundo e que tem, particularmente, nos últimos anos, colocado novas categorias para o pensar e o viver. A transformação é visível, mas há ainda aqueles que fingem não vê-la; ou, simplesmente, não se permitem outras formas de vislumbrar e aprender com os fatos e com as pessoas.

A atuação do professor, embora singular, é mediada pela ação de outras pessoas e grupos que o influenciam mutuamente. Sua prática se dá, se constrói, se transforma no grupo (alunos, escola, família, universidade, sistema... vida). Assim, a práxis do professor é afetada por forças sociais e políticas numa interação dinâmica e conflitiva. Tais forças, dentro ou fora da escola, penetram, modelam e controlam o cotidiano escolar.

Para Nóvoa “devemos ter claro que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente (apud Fazenda, 2004, p. 32).”

Nessa ótica, devemos pensar que o professor também é limitado em seu conhecimento, capacidades e experiências. Por conseguinte, a formação do professor não pode ser utópica, mas inscrever-se no reino das possibilidades, permitindo aventar resultados no ambiente escolar. Disso decorre a necessidade de se conceber o processo de formação do professor em serviço, ou seja, enquanto forma e forma-se, para que teoria e prática possam conflitar-se e refletir-se, desvelando a maneira singular de cada um professorar – com sentido e significado.

Ao revisitar as questões implicadas neste debate, Nóvoa identifica alguns aspectos do processo “identitário” dos educadores que podem servir de referência para ressignificar seu processo de formação: adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores; ação, na escolha das melhores maneiras de agir estão presentes decisões de foro profissional e pessoal; autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação (2004 apud Fazenda, 1995).

Trocando em miúdos, como professores, cada um de nós inicia na profissão baseando-se num modelo de professor – geralmente tomamos como

exemplo um profissional que muito nos marcou. A partir dessa construção ideal adentramos o espaço da sala de aula e começamos a exercer a nossa profissão. Mas, com o passar do tempo, compreendemos que apenas ‘ter um modelo’ como referencial não é suficiente, assim como não basta fazer o que outros já fizeram, pois, cada um de nós, quando se percebe como sujeito uno, sente a necessidade de se apresentar a seu modo, ser valorado pelo que é e/ou pelo que pode ‘vir a ser’. Então, quando assim nos concebemos, adquirimos a tal autoconsciência identificada por Nóvoa. Desse modo, iniciamos nossa emancipação pessoal/profissional, que acabará por delinear os principais contornos de uma prática pedagógica comprometida com uma formação cidadã, emancipada e reflexiva.

Quando pensamos a nossa prática, preocupamo-nos mais com ela. Nesse sentido, buscamos encontrar nas leituras e nas pesquisas da área subsídios teóricos e metodológicos que orientem e balizem nossas ações. Contudo, conforme nos alerta Mizukami (2002) “não se pode escapar de problemas básicos de conhecimento do próprio campo elevando os relatos da prática a um status privilegiado (pp 124-125).” Por conseguinte, além de refletir a prática, isto é, conhecer o que fazemos, devemos buscar suplantar a ingenuidade epistemológica, que pouco contribui para o caminhar de uma formação mais sólida dos professores.

Não obstante isto, a busca por uma nova dinâmica para compreender a formação e o papel docente pode contribuir decisivamente para o processo de construção do saber emergente da prática. Neste ínterim, Nóvoa elenca quatro elementos dinâmicos fundamentais que congregam saberes oriundos das Humanidades à reflexão sobre a experiência pedagógica. Nas palavras do autor;

É preciso que os professores conquistem maior visibilidade social, afirmando publicamente os seus saberes, por meio da presença nos espaços de debate (orais e escritos), não renunciando a ter uma voz própria diferente da dos restantes atores educativos. É preciso que os professores encontrem processos equilibrados de relacionamento com as comunidades científicas, nomeadamente na área das ciências da educação. É necessário que construam lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que deem corpo a dinâmicas de auto formação participada (1995b, p. 38).

Cabe ao professor conscientizar-se quanto à exigência de construção de sua própria identidade profissional. A partir de suas necessidades, os professores devem procurar organizar-se, por meio de associações ou sindicatos – mas não apenas neles, conforme enseja Nóvoa, promover seus valores publicamente e discutir, coletivamente, os anseios e carências de toda a classe.

Ora, a necessidade de refletir sobre sua identidade profissional evidencia a falta de prestígio social do profissional da educação, bem como sua insignificante participação política. Estes são ideais pelos quais vale a pena lutar. Quizilas político-partidárias, por outro lado, em nada contribuem para engrandecer a qualidade da educação, pois apenas atendem a interesses pessoais e não coletivos. Resolvem – quando muito – situações emergenciais. É uma postura fútil, mesquinha e que burla a real situação educacional.

Em suma, percebe-se que, sobretudo, falta verdade na educação; verdade para realmente conhecermos as suas benesses e as suas mazelas, pois somente quando tivermos ciência dos fatos é que poderemos intervir de maneira incisiva e sanar seus problemas.

Método

Para realização da pesquisa, foi utilizado o método indutivo, por se tratar de uma investigação quantitativa, com nível exploratório e descritivo.

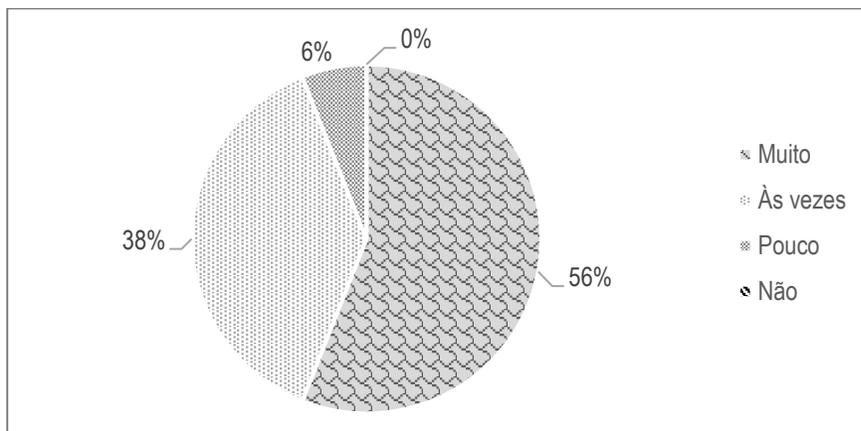
Para realização do estudo definimos uma população de docentes efetivos que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de Imbuia - SC. Onde foi aplicado um questionário com 16 docentes, que equivalem a 100% da população, visto que o Município é de pequeno porte, sendo de fácil acesso a comunicação com o profissional.

Resultados e Comentários

O questionário aplicado, foi respondido pelos dezesseis docentes efetivos da rede municipal, da cidade de Imbuia, SC, que tem sua formação inicial no Curso de pedagogia.

Para coleta dos dados, utilizou-se um questionário oportunizando o respondente a optar somente por uma questão.

Figura 1. O processo da sua formação inicial em Educação Infantil relacionou os conhecimentos teóricos e práticos para que você (re) pensasse o seu fazer pedagógico?

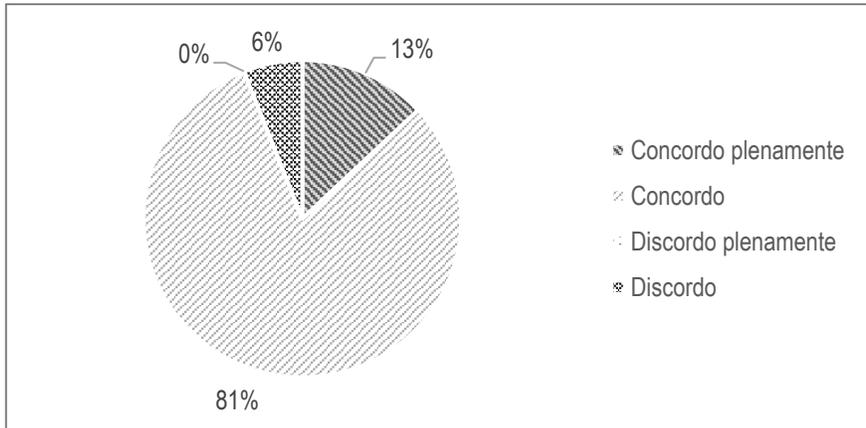


A figura 1, mostra que a maioria dos participantes da pesquisa consideram que em sua formação inicial foi relacionado os conhecimentos teóricos e práticos para o repensar do fazer pedagógico, no entanto, alguns dizem que às vezes houve esses momentos e somente um respondente disse que poucas vezes durante sua formação inicial relacionou teoria e prática, sendo possível um repensar.

Em relação às bases teóricas estudadas, compreende-se que a academia em que os docentes participantes desta investigação foram formados, relacionou a teoria com a prática, levando os graduandos a repensar o fazer pedagógico.

Assim, vimos que o professor tem consciência de que foi preparado para a ação docente e sua formação inicial para sua práxis.

Figura 2. *Você concorda com o currículo proposto pelas instituições de ensino responsáveis pela formação inicial em Educação Infantil?*



Com a apresentação da figura 2, constatamos que os professores concordam com o currículo proposto pelas instituições de ensino responsáveis pela formação inicial do profissional de Educação Infantil, visto que a maioria respondeu que concorda e alguns concordam plenamente. Somente uma pessoa discorda.

Assim, diante das respostas obtidas através do questionário, e como critério de análise foi o histórico da graduação, podemos perceber que o currículo proposto pelas Instituições, no olhar dos docentes respondentes, vem de encontro com suas expectativas de uma práxis significativa, pois, além de o currículo contribuir com a formação do docente de Educação Infantil, também mostra-lhe o caminho que deve perseguir e que além da teoria, também a prática lhe será uma grande aliada no decorrer de sua ação pedagógica.

No entanto, salienta-se que grande parte dos cursos de formação inicial de professores está desvinculada da realidade social e escolar, chocando muitas vezes valores e métodos pedagógicos. Dito de outra maneira, os cursos de formação se apresentam com muitas limitações, tanto no interior das escolas e universidades, quanto em relação ao contexto socioeconômico do país. Dentre estas limitações aparecem a falta de maior conhecimento técnico, didático e metodológico para agir conscientemente e com segurança em sala de aula.

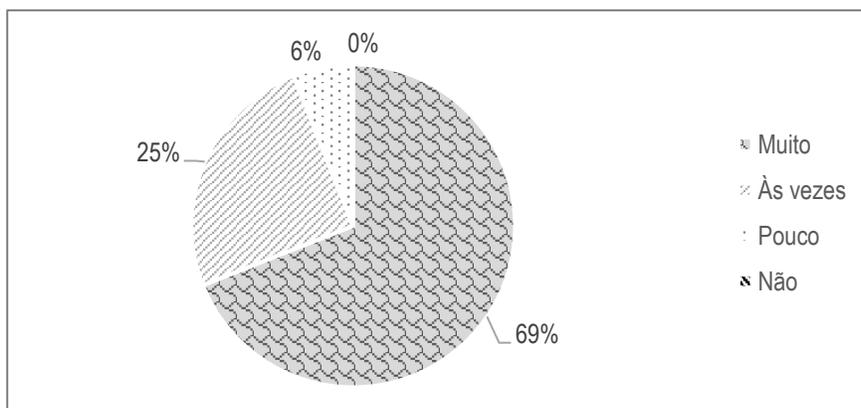
Idealizar o currículo numa perspectiva crítica e pós-crítica é considerá-lo como o resultado de um processo social, cultural e histórico. O currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos; ele se tece, como também tece identidades e subjetividades dos que com ele compartilham o mesmo lugar/espaco educativo. Não é um elemento inocente e neutro, está construído

para ter efeito sobre as pessoas e reflete os problemas sociais. Por isso, desvelar as conexões imbricadas no processo educativo é trabalhar para a emancipação das raças, etnias e culturas.

Compreender os efeitos do currículo, sua constituição e implementação suscita que adentremos no universo da sala de aula para focalizarmos os sujeitos que lá habitam.

Assim, o currículo possibilita, a cada sujeito, produzir a própria existência. Para tanto, sua ênfase deve recair mais no processo vivido e não que e por que se aprende, haja vista que é a qualidade, a profundidade e relevância do que se oferta para ser experienciado que dão vida, com sentido de existência, ao currículo.

Figura 3. *O currículo da sua formação inicial contribuiu para melhora da sua práxis?*



Analisando as respostas obtidas na figura 3, percebe-se que os atores envolvidos na presente dissertação, consideram que sua formação inicial contribuiu muito para sua práxis, sendo aqui representada pela maioria dos participantes da pesquisa. Outros afirmam que sua formação inicial, às vezes, contribui para o fazer docente. Somente uma professora, diz que para sua ação pedagógica o currículo que lhe formou, contribuiu pouco, para a sua docência.

Ressalta-se que a gênese do professor durante sua formação inicial é basicamente o pilar para sua decolagem como profissional, não lhe bastando somente ser assegurada por um currículo, sua formação deve ser integral. Essa requalificação deve incluir a modificação racional da formação docente, o substantivo melhoramento de suas condições de trabalho e a eliminação dos mecanismos de controle técnico, de modo que fortaleça sua autonomia e

valorize sua prática. Isto significa superar seu papel de transmissor, passivo e instrumental e sim aproximá-lo do intelectual transformador, crítico e emancipador: desafio para a formação e o acompanhamento dos docentes que permita a reflexão sobre suas próprias práticas e o questionamento das estruturas institucionais em que trabalham.

Constamos então, que os docentes de Educação Infantil da cidade de Imbuia/SC, em relação ao currículo apresentado em sua formação inicial, consideram que contribuiu para melhoria da sua práxis.

Ao analisarmos os dados verificamos que, apesar de muitas críticas aos cursos de formação inicial, eles têm proporcionado aos professores de educação infantil da Rede, reflexões sobre as concepções de educação infantil, infância, concepção do professor, entre outras, que devem respaldar a profissão docente. Os dados revelaram, também, os conflitos teóricos e metodológicos dos professores, exigindo espaços além da sala de aula, para um trabalho coletivo, de maneira que possam pensar a ação pedagógica e analisar o processo de profissionalização da docência, para a qual a formação inicial representa um momento extremamente importante.

Nesse sentido, consideramos que as necessidades detectadas decorrem de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica evidenciando a necessidade de articulação teórico-prática, pois tal aspecto limitou a compreensão dos profissionais quanto às teoria trabalhadas no curso de formação, reduzindo-as à uma mera aplicação e comprometendo uma reflexão crítica dos professores sobre sua práxis.

Enfatiza-se que a maioria dos educadores da Educação Infantil, da rede municipal de ensino de Imbuia – SC, apesar de possuir uma formação em nível de graduação e especialização, não exercitam reflexão e mudanças significativas em sua prática pedagógica. Acredita-se que se trata de um déficit na formação do educador, visto que, o mesmo deve ter recebido uma formação reducionista, em que foi priorizada a racionalidade técnica, convencional. Para tanto, é possível dizer que: A formação inicial fragmentada do educador infantil corresponde a sua práxis. A Academia não prepara o educador infantil para refletir a sua práxis.

Contudo, mediante as respostas dos docentes de Educação Infantil da cidade de Imbuia - SC, percebemos que houve refutação das hipóteses, tendo em vista que os respondentes, numa população de 100%, consideram que o currículo que os formou foi de extrema importância para sua práxis.

O objetivo proposto nesta investigação foi alcançado, visto que agora é possível compreender as necessidades formativas do educador infantil e o currículo da academia que o forma. É possível reconhecer que o currículo pode contemplar os anseios dos acadêmicos que buscam formação, desde que estes se envolvam e comprometam a por em prática o que lhes foi ensinado.

Referências

- Antunes, Celso. (2004). *Educação Infantil: prioridade imprescindível*. Petrópolis: Vozes.
- Biografia. *Paul Ricoeur*. <http://www.unisinos.br>
- Brasil. (1998). *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Cervo, Amado Luiz. (2002). *Metodologia Científica*. (5.ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Chalita, G. (2001). *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Gente.
- Cotrim, G. (1999). *História e Consciência do Brasil*. São Paulo: Saraiva.
- Delors, J. (2000). *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. (4. ed.). São Paulo: Cortez.
- Fazenda, I. (Org.). (2004). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. (6. ed.). Campinas: Papyrus.
- Finger, M. (1988). As implicações sócio epistemológicas do método biográfico. In: Nóvoa, A. e Finger, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de formação Nº 1. Lisboa: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas.
- Fischer, G. J. (1998). *O paradigma da palavra*. A educação cristã entre a modernidade e a pós-modernidade. São Leopoldo: Sinodal.
- Freire, P. (1987a). *A importância do ato de ler*. (19. ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. (13. ed.). Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Gil, Antônio Carlos. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hernández, Fernando; Ventura, Montserrat. (1998). *A organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Imbernón, F. (1999). *A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed.
- Japiassu, H. (1983). *A Pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago.
- Josso, M.-C. (1988). Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Cadernos de formação Nº 1. Lisboa: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. (2003). *Técnicas de Pesquisa*. (5. ed.). São Paulo: Atlas.
- Linhares, C. F. S. (2000). Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. In: *Revista Movimiento*. nº 2, set.

- Kieckhoefel, L. A busca do sentido pelo sujeito que se percebe interdisciplinar. In: Fazenda, I. C. A. (Org.). (2006). Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos. São Paulo: Criarp.
- Marconi, Marina de Andrade. (1999). Técnicas de Pesquisa. Planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dados. (4. ed.). São Paulo: Atlas.
- Mizukami, M. da G. N. et al. (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar.
- Moreira, A. F. B. (Org.). (1997). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (1995a). Profissão professor. (2. ed.). Portugal: Porto.
- Nóvoa, A. (1995b). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2004). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. C. A. (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. (6. ed.). Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992). Vidas de professores. Portugal: Porto.
- Oliveira, Zilma Ramos de. et al. (2002). Creches: crianças, faz-de-conta & cia. 9. ed. Petrópolis: Vozes.
- Parra Filho, Domingos. (1998). Metodologia Científica. São Paulo: Futura.
- Perrenoud, P. (1990). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). A prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. et. al. (2001). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. (2. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1970). Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense.
- Pimenta, S. G. (Org.). (1995). O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? (2. ed.). São Paulo: Cortez.
- Ramos, P. (2007a). Os pilares da metadisciplinaridade no planejamento. (2. ed.). Blumenau: Odorizzi.
- Ramos, P. (2007b). Como tornar-se um professor inesquecível na metadisciplinaridade. (5.ed.). Blumenau: Odorizzi.
- Ramos, P. (2007c). Os pilares da metadisciplinaridade para educação e avaliação. (5. ed.). Blumenau: Odorizzi.
- Ramos, P.; Ramos, M. M. (2007d). Os caminhos metodológicos da pesquisa: da educação básica ao doutorado. (3. ed. rev.). Blumenau: Odorizzi.
- Ricoeur, P. (1991). O si mesmo como um outro. Trad. Lucy M. César. Campinas: Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Roesch, Sylvia Maria Azevedo. (2005). Projetos de estágio e de Pesquisa em Administração. (3. ed.). São Paulo: Atlas.

- Sampieri, Roberto Hernández; Collado, Carlos Fernández e Lucio, Rilar Baptista. (2006). Metodología de La Instigación. (4. ed.). México: Mc Graw-hill. Interamericana.
- Schön, D. A. (2002). Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Silva, T. Tadeu da. (1997). Currículo e cultura. Palestra proferida na jornada de Educação da UNICAMP. Campinas, São Paulo, 1997.

