

ITINERÂNCIAS FORMATIVAS DAS PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: espaços de aprendizagens colaborativas¹

FORMATIVE ITINERANCES OF TEACHERS IN CHILDHOOD EDUCATION: COLLABORATIVE LEARNING SPACES

Patricia de Oliveira Dias²

Marilene Batista da Cruz Nascimento³

Mário Jorge Oliveira Silva⁴

¹ Este estudo foi desenvolvido no trabalho de conclusão de curso da primeira autora.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe e docente da educação básica da rede municipal de ensino de Itabaiana/Sergipe. Membro do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). E-mail: diaspatricia12@hotmail.com.

³ Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestrado em educação pela Universidade Tiradentes, especialista em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia. Docente da Universidade Federal de Sergipe, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS) e na graduação (DEDI/UFS). Tutora do PET Educação – Conexão de Saberes (DEDI/UFS/FNDE). Líder do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). E-mail: nascimentolene@yahoo.com.br.

⁴ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduado em Gestão da Criatividade pela Faculdade São Luís de França e em Gestão Estratégica e Qualidade pela Universidade Tiradentes. Licenciado em Educação Física pela UFS. Atua como técnico da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). E-mail: mjosilva65@yahoo.com.br.

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo analisar as concepções das professoras da educação infantil de uma rede municipal de ensino acerca de formação continuada, com vistas à identificação dos saberes construídos em suas itinerâncias. Trata-se de uma investigação teórico-empírica, de cunho qualitativo. Os sujeitos desta pesquisa foram 22 professoras que responderam a um questionário com questões objetivas e discursivas. Os dados coletados foram trabalhados à luz da análise textual discursiva (ATD), sendo realizada uma desconstrução do corpus, seguida da categorização e da construção do metatexto. Os resultados indicaram que os docentes pesquisados acreditam na formação continuada como possibilidade de ressignificação dos conhecimentos construídos na graduação, sendo, ainda, um caminho para mudanças na práxis. Notou-se uma preocupação em apropriar-se de metodologias para promover aprendizagens relacionadas ao campo cognitivo, afetivo e social das crianças. Os espaços formativos vivenciados representam, então, saberes experienciais e de formação profissional dentro do cotidiano da escola, como também o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao saber, ao saber fazer e ao saber ser da profissão docente.

Palavras-chave: Itinerâncias formativas; Professoras. Educação infantil.

Abstract: This research aims to analyze the conceptions of teachers of early childhood education of a municipal education network about continuing education, with a view to identifying the knowledge built in their itineraries. It is a theoretical-empirical investigation, of a qualitative nature. The subjects of this research were 22 teachers who answered a questionnaire with objective and discursive questions. The collected data were worked on in the light of the discursive textual analysis (ATD), with a deconstruction of the corpus, followed by the categorization and construction of the metatext. The results indicated that the researched teachers believe in continuing education as a possibility of reframing the knowledge built during graduation, being, still, a way for changes in praxis. There was a concern to appropriate methodologies to promote learning related to children's cognitive, affective and social fields. The experienced training spaces represent, therefore, experiential knowledge and professional training within the school routine, as well as the development of competencies and skills inherent to knowledge, to know how to do and to know how to be in the teaching profession.

Keywords: Formative itineraries; Teachers. Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

O tema de estudo desta pesquisa tem relação com as itinerâncias⁵ formativas das professoras⁶ na educação infantil da rede pública municipal de ensino, da cidade de Itabaiana/Sergipe, no período de 2018-2019, partindo da premissa de que as aprendizagens humanas são contínuas, sendo inerentes à docência a necessidade de ressignificação da *práxis*.

A atividade docente “[...] requer preparo [...] que não se esgota nos cursos de formação continuada”⁷ (Pimenta, 2001, p. 105). Essa formação tem relação com a (re)construção de conhecimentos para além de aplicá-los na sala de aula, haja vista os(as) professores(as) terem a oportunidade de ter contato com os pares e, assim, aprender em colaboração⁸ acerca da identidade da docência, bem como conhecer práticas, metodologias e estratégias que podem potencializar o saber e o fazer da profissão.

Barroso (2006) afirma que os paradigmas de formação continuada devem ser orientados para além das mudanças de comportamento e de prática de ensino, exigindo um trabalho de reconhecimento do(a) professor(a). Durante os itinerários formativos, os educadores têm contato com novas formas de ensinar e aprender a apreender, transformando suas itinerâncias. Para tanto, faz-se necessário que as ações desenvolvidas sejam socializadas entre os docentes com vistas à difundir diferentes aprendizagem de forma coletiva para que, juntos, busquem a melhoria da qualidade da educação.

Assim, os(as) docentes podem tornar a escola um espaço dialógico de construção de identidade, desde que se tenha um ambiente democrático, participativo e aberto numa perspectiva dialética com a comunidade (Estrela, 2006). Esse aspecto tem relevância para a convivência entre os diversos atores dos espaços escolares e da comunidade, suscitando as seguintes questões de pesquisa: quais as concepções das professoras da educação infantil acerca de formação continuada? Que saberes foram (re)construídos nos itinerários formativos vivenciados por essas profissionais?

A partir desses questionamentos, tem-se como objetivo analisar as concepções das professoras da educação infantil de uma rede municipal de ensi-

⁵ O termo itinerância, aqui, adotado compreende um processo formativo marcado por incursões. Sustenta-se a valorização das experiências de vida, as trajetórias e os caminhos percorridos pelos participantes que tecem as identidades da profissão docente. (Souza, 2006).

⁶ Considerando que a maioria dos sujeitos desta pesquisa foi mulheres, adotou-se o termo professoras.

⁷ O termo formação continuada, neste estudo, compreende “[...] iniciativas [...] realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação. [...] Os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.” (Cunha; Isaia, 2006, p. 354).

⁸ “A aprendizagem colaborativa é um processo ativo que se dá pela construção colaborativa entre os pares; os papéis do grupo são definidos pelo próprio grupo; a autoridade é compartilhada; o professor é um [mediador], um parceiro da comunidade de aprendizagem; ocorre a centralização da responsabilidade da aprendizagem no aluno e existe a co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem do colega.” (Torres; Irala, 2005, p. 341).

no acerca de formação continuada, com vistas à identificação dos saberes construídos em suas itinerâncias. De acordo com Zainko (2006), a formação continuada é uma busca permanente que pode despertar no(a) professor(a) a consciência de se manter reflexivo(a) para conduzir os processos de ensino com pertinência, pois a educação traz desafios que requer aprendizagens no contexto de práticas baseadas na ação-reflexão-ação.

Metodologicamente, trata-se de uma investigação teórico-empírica que tem por objetivo estudar as características de um determinado grupo, tendo o investigador contato direto com o tema. Quanto à natureza dos dados, tem-se um estudo qualitativo, partindo “[...] 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.” (Piana, 2009, p. 168).

O universo desta pesquisa contemplou 127 professores da educação infantil da rede pública municipal de ensino de Itabaiana/Sergipe, tendo como população pesquisada 22 (18%). O critério para participação foi que a docente já tivesse vivenciado os itinerários formativos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana (Seduc-ITA) em parceria com a Universidade Federal de Sergipe (UFS), por meio do Programa de Educação Tutorial (PET), especificamente pelo Grupo PET Educação – Conexão de Saberes⁹, nos anos de 2018-2019. Dos sujeitos pesquisados, a predominância é de mulheres; do total (22), apenas um docente é homem. Quanto à faixa etária, os dados revelaram que a maioria apresenta idade entre 40 e 49 anos, sendo 09 (40,90%).

Aplicou-se um questionário, organizado em três etapas, contendo questões objetivas e discursivas. A primeira abordava o perfil dos professores, a segunda as questões da formação continuada e a terceira foi um espaço aberto para as docentes relatarem informações pertinentes acerca do itinerário formativo de acordo com a sua concepção.

A coleta de dados teve início a partir de uma visita à Seduc-ITA que culminou numa conversa com o responsável pelo setor pedagógico da educação infantil, o qual relatou que haveria uma formação sobre “Currículo e Prática Docente: olhares sobre a aprendizagem” com carga horária de oito horas na

⁹ O Programa de Educação Tutorial (PET) visa atender os princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É formado por grupos tutoriais de aprendizagem e tem como objetivo principal promover formação de qualidade aos estudantes envolvidos, direta ou indiretamente, estimulando o desenvolvimento de valores que reforcem a consciência social e a melhoria dos cursos de graduação. O Grupo PET Educação – Conexão de Saberes faz parte do Departamento de Educação (DEDI), do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS. Esse grupo foi resultado de uma proposta apresentada pela Profa. Dra. Maria Batista Lima (DEDI/UFS) após a publicação do edital SESu/MEC n.º 09/2010 para concorrer as vagas destinadas ao Lote H com aprovação inicial na seleção interna da UFS e final na seleção externa do MEC. O PET Educação – Conexão de Saberes está, atualmente, sob a tutoria da Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (DEDI/PPGED/UFS), desde 2018, e tem participação de 12 bolsistas e 05 voluntários. Disponível em: <http://peteduca.com.br/Home/SobreNos>.

UFS, na semana pedagógica do município. Aproveitou-se, então, para aplicar o questionário durante a realização dessa formação. Após essa fase, houve o processo de codificação dos sujeitos¹⁰.

Os dados coletados foram analisados à luz da análise textual discursiva (ATD) que perpassou pela unitarização/desconstrução do *corpus*. Logo, emergiu a categorização a partir das unidades de análise. Em seguida, elaborou-se o metatexto que corresponde a produção de conhecimento, de novos sentidos e significados, que ocorreram pelo processo auto-organizado de todas as fases (Moraes, 2003).

As categorias, aqui, discutidas (conhecimento e aprendizagem; saberes e práticas) constituem-se de um conjunto de argumentos interpretativos que permitem a compreensão do *corpus* em análise evidenciadas nas seções a seguir. Na primeira, aborda-se o contexto da formação continuada e as aprendizagens das professoras numa perspectiva de (auto)reflexão. A segunda retrata as relações entre os saberes e as práticas docentes voltados à (re)construção de processos na educação básica.

2 FORMAÇÃO E APRENDIZAGENS: PERSPECTIVAS DE (AUTO)REFLEXÃO

Esta subseção apresenta as análises empíricas a partir das **categorias conhecimento e aprendizagem**, evidenciando as concepções, os sentidos e os significados dos itinerários formativos ofertados pela Seduc-ITA, considerando as múltiplas dimensões que revestem essa temática na educação infantil.

O participante PM45GE15 entende formação continuada como “[...] uma atualização e aperfeiçoamento dos saberes necessários às atividades dos educadores, assegurando um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos”. Já o sujeito PM62GE13 defende a ideia de que é “[...] está atualizando-se sempre. Ou seja, os espaços formativos são compreendidos como possibilidades de ressignificação dos saberes docentes”. Para Imbernón (2011, p. 61), a formação continuada ou permanente tem a função de “[...] questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática, [seu] objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”.

Dessa forma, faz-se necessário que o educador participe das formações para apropriar-se de novos conhecimentos, pois ser professor(a) vai além da formação inicial, sendo necessária a ressignificação da prática em sala de aula. A formação continuada visa garantir ao educador o desenvolvimento profissional, sendo uma oportunidade para a apropriação de saberes necessários

¹⁰ Exemplo da codificação **PM50GE05**; **P** para professora; **M** para mulher (**H** para homem); **50** para idade; **G** para graduado(a); **E** para especialista (lato sensu); **05** número de ordem do questionário respondido.

à *práxis*. A educação continuada perpassa pela “[...] ideia de um processo contínuo, que se desenvolve durante a vida e que supera dicotomias, unindo o saber e o não saber, como indicadores da necessidade de aperfeiçoamento constante” (Zainko, 2006, p. 204). Os sujeitos pesquisados entende formação continuada, como:

Aprendizagem contínua. (PM61G01).

Curso de capacitação para os professores reconstruírem seus conhecimentos. (PM42GE09).

É um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. (PM46GE14).

Novas perspectivas de saberes e ampliação da aprendizagem no ambiente escolar associada ao conhecimento de mundo. (PM42GE16).

Um processo de continuação e projeção de ensino. (PM62GE21).

Nota-se que a concepção dos pesquisados tem diferentes significados. Para algumas professoras, as formações contemplam momentos de (re)construção de saberes necessários à prática em sala de aula, como também é uma forma de apropriação de conhecimentos específicos e de mundo, além de representar aprendizagens contínuas desenvolvidas ao longo da carreira. Ou seja, a participação nos itinerários promovem vivências e experiências relacionadas ao saber, saber fazer e saber ser. “O trabalho do professor consiste na construção de práticas [...] que conduzam os alunos à aprendizagem. Ninguém pensa no vazio. É a partir do conhecimento, da [...] compreensão, que se constrói a educação de uma pessoa” (Nóvoa, 2011, p. 48), tornando o(a) docente capaz de transformar suas aprendizagens de si e do outro.

Para o sujeito PM49GE10, os cursos “[promovem] encontros e trocas de conhecimentos¹¹ entre os educadores”. Esses momentos permitem compartilhar ideias e informações, vivenciar experiências derivadas de diferentes lugares. Os itinerários foram uma oportunidade das professores identificarem os desafios e os dilemas da prática em sala de aula por meio da reflexão.

As experiências vivenciadas na formação revelam, ainda, um comprometimento dos docentes com a profissão, haja vista refletirem sobre o seu trabalho. Trata-se, então, de momentos para as educadoras relatarem suas vivências, como também ensinar e apreender com seus colegas de profissão. As formações favorecem o pensar do(a) educador(a), contribuindo para “[...] criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (Nóvoa, 2009, p. 16). Refletir acerca da prática, como também estudar e buscar métodos e metodologias de aprendizagens, corrobora para o desenvolvimen-

¹¹ Neste estudo, defende-se a ideia de que o conhecimento deve ser (re)construído ou ressignificado, ou seja, não pode ser trocado, aprimorado, transmitido.

to pessoal e profissional, visando encontrar meios à melhoria da aprendizagem dos(as) estudantes. Supõe-se, assim, que as experiências de uma formação continuada dão espaço para os docentes refletirem coletivamente sobre os problemas da sala de aula.

O pesquisado PH49GE03 entende que os itinerários formativos “[qualificam] mais os docentes e os [reúnem] em um momento de reflexão sobre os temas propostos”. Isso significa que “[o] trabalho do ensino prático é conseguido através de uma [...] combinação do aprendizado do estudante por fazer suas interações com os [docentes] e seus colegas e um processo mais difuso de aprendizagem de fundo.” (Schön, 2000, p. 40). Isso permite refletir sobre o trabalho docente e a interação com os colegas de profissão que garantem desenvolvimento ressignificado.

Defende-se, aqui, que os espaços de formação continuada favorecem à (re) construção de aprendizagens dos educadores com os colegas de profissão. Essa aprendizagem “[...] inclui relações entre as pessoas [...] mediadas pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta.” (Vygotski, 1991, p. 161). Juntos, esses profissionais, podem buscar conhecimentos e saberes necessários para a *práxis*.

A formação continuada permite “[...] aprimorar cada vez mais os nossos conhecimentos, [vivenciando] experiências” (PM49GE10). Há docentes que têm um longo caminho trilhado, tendo experiências significativas de sala de aula que, no coletivo, agregam valor à carreira de professor(a). O educador não só ensina como também aprende. Ou seja, “[ser] professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes”. (Nóvoa, 2009, p. 12), ser professor significa estar em constante processo de aprendizagem, conhecendo e experimentando algo e, assim, reconstruindo sua prática a cada experiência vivida.

A formação torna-se um processo de aprendizagem e de ressignificação da *práxis*, em que se tem a oportunidade de expansão da visão de mundo. Logo, a formação não paralisa os(as) docentes, pelo contrário, coloca-os em aprendizagem contínua para a construção de novos saberes, que são (re)construídos no fazer da sala de aula. Para o sujeito PM48GE08, a formação, “[melhora] nossas práticas em sala de aula”, já o sujeito PM64GE22 afirma que essas formações dão a oportunidade para se “[...] desenvolver práticas e aplicá-las [...]”. Nessa visão, a “[...] formação continuada precisa edificar novas motivações ao processo de aprendizagem individual, outro caminho, mais ativo e prático no sentido de atuação pessoal” (Santos; Antunes, 2013, p. 304). Para o sujeito PM49GE10, esses momentos “[motivam] os educadores em suas práticas em sala de aula”, trata-se de um espaço para a exposição das necessidades e dos anseios da profissão, uma forma de, juntos, buscarem meios para superar as dificuldades experienciadas.

Parte-se do pressuposto de que é necessária a participação das professoras nos itinerários formativos para análise das práticas e apropriação de conhecimentos e saberes inerentes à profissão. Isso sinaliza a possibilidade de os docentes desenvolverem autoria e autonomia, bem como a ressignificação da epistemologia da prática por meio de estudos e vivências significativas. Torna-se fundamental “[...] criar as condições para uma aprendizagem contínua, que possa reforçar a autonomia do docente para aprender permanentemente [...]” (Zainko, 2006, p. 195). É importante que os(as) docentes sejam estimulados(as) a pensar sobre diferentes formas de ensinar, buscando metodologias de aprendizagens.

Segundo as docentes que participaram desta pesquisa, os objetivos da formação continuada são inúmeros, dentre eles: “[aperfeiçoar] e qualificar o ensino e a aprendizagem dos nossos alunos” (PM42GE09) e “[...] aprimorar o conhecimento [com] o intuito de [descobrir] novas técnicas de ensino e aprendizagem” (PM57GE12). Assim, trata-se de oportunizar a melhoria da qualidade da educação pública. Ser professor(a) é entender os sentidos dessa profissão. É na escola com os colegas mais experientes que se aprende, pois o registro das práticas, a reflexão e a avaliação sobre o trabalho fazem avançar na ressignificação dos conhecimentos (Nóvoa, 2009). Para o sujeito PM61G01, as formações ofertadas pela Seduc-ITA são “[...] excelentes para nossa interação social”. Parte-se, então, da ideia de que as aprendizagens estão voltadas à prática em sala de aula, permitindo a reflexão sobre o processo de ensinar, considerando a escola como espaço formador.

A escola pode incentivar os(as) educadores(as) a participarem da formação continuada em serviço¹², haja vista envolver um conjunto de fatores que estão inseridos no cotidiano do trabalho pedagógico. “O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como, seu modo de agir de ser, recebe influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente” (Cunha, 1989, p. 24). Isso significa que o trabalho coletivo contribui para a interação entre professor(a)-escola e escola-professor(a), implicando na qualidade da educação pública ofertada no município.

De acordo com os sujeitos envolvidos neste estudo, a formação continuada é relevante para os profissionais da educação básica, aliás, “[...] é uma intervenção pedagógica para aprimorar nossos conhecimentos e nos deixar mais informados e esclarecidos diante das leis e normas que regem principalmente a educação infantil” (PM31G19), como também “[fornece] subsídios para que os professores da rede municipal possam melhorar cada vez mais a qualidade de ensino [dos] alunos” (PM42GE02).

¹² Entende-se por formação continuada em serviço aquela “[...] que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. **Notas:** em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho”. (Cunha; Isaia, 2006, p. 354).

Essa realidade revela a importância das secretarias de educação e das universidades buscarem parcerias para ofertar “[...] cursos, oficinas, seminários, projetos de ensino e pesquisa para os professores [os quais] acolhem as propostas, todos imbuídos das melhores intenções de salvar, melhorar, aperfeiçoar a educação de crianças e jovens” (Bittencourt, 2006, p. 67-68). A formação continuada é essencial para os(as) professores(as), sendo um direito de todo profissional da educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 16, traz como um dos objetivos: “[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 275). O ensino passa por constantes mudanças, sendo importante que os profissionais da educação participem ativamente dos itinerários formativos como sujeitos críticos e reflexivos.

O Plano Municipal de Educação (PME, 2015) de Itabaiana descreve, que “[a] educação infantil representa a meta de maior impacto da educação, porque exige maior investimento na infraestrutura das escolas para atendimento da educação infantil e na formação dos professores”. A educação infantil é a base do ensino, que precisa ser promovida com qualidade, uma vez que envolve o início da vida da criança na escola, devendo ter profissionais qualificados. O PME (2015, não paginado) tem como umas das metas e estratégias “[promover] formação inicial e continuada para educadores, garantindo progressivamente o atendimento por profissionais com formação superior, na melhoria da qualidade do processo educativo”.

Para o docente PM50GE05, as formações ofertadas pela Seduc-ITA têm como objetivo “[...] trazer algo que seja de qualidade para nós professores, [...] mostrando atividades para nossos alunos de maneira clara para a gente aplicar em sala de aula [...], é de grande importância para todos que vieram [...] e importante para nós professores”. Esses relatos evidenciam o valor dos itinerários para a docência dessa rede.

Defende-se, assim, que a formação continuada é uma possibilidade das professoras (re)construírem seus conhecimentos diante das diretrizes e leis que regem a educação infantil, oportunizando a resignificação da *práxis*. Cabe garantir aos profissionais da educação espaços formativos de apropriação de conhecimentos científicos e de mundo.

3 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: (RE) CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS

Esta seção apresenta os resultados empíricos a partir das categorias saberes e práticas como processos de (auto)reflexão das professoras da educação infantil, numa perspectiva de ressignificação da *práxis* em um cenário de formação continuada em serviço que fomente interação e mudanças. Os espaços formativos devem promover benefícios para as professoras participantes, tendo em vista o desafio de apropriação de saberes.

Ao serem questionados sobre a participação nos itinerários formativos, uma pesquisada retrata que as formações são uma forma de “[...] conhecer novas metodologias, aprimorar os conhecimentos e poder melhorar as [...] aulas” (PM49GE10). A busca pela ressignificação da prática docente não é algo novo para o ambiente escolar. “As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento” (Sacristán, 1999, p. 77). Os educadores podem (re)construir saberes e, para tanto, a oferta de formação pela Seduc-ITA tem trazido contribuições, a saber:

[para] a formação de nossos alunos, buscando informações para a nossa prática pedagógica. (PM48GE06).

[...] praticar, evoluir, aprender etc. (PM52GE11).

[ampliar] a visão de educador e educando.” (PM35G17).

[...] conhecer e adotar novas práticas metodológicas além do grande incentivo nas diferentes ações realizadas no cotidiano escolar. (PM24G18).

[...] o conhecimento de novos métodos de ensino, a socialização, a informação correta diante de atividades e a oferta de sugestões para serem trabalhadas. (PM31G19).

Diante disso, a formação continuada em serviço corroboram, tanto para a docência como para a aprendizagem cognitiva, afetiva e social das crianças atendidas nas creches e pré-escolas. Os espaços formativos da Seduc-ITA permitem a apropriação de conhecimentos e saberes inerentes à prática pedagógica por meio de um trabalho coletivo e humanizado. Acredita-se que a formação contínua em serviço, valoriza as vivências e experiências construídas ao longo da profissão pelas educadoras. Para o docente PM34GE04, as formações realizadas pela Seduc-ITA “[...] são proveitosas para nosso conhecimento e desempenho em sala de aula”, sendo pertinente considerar que o “[...] modelo de formação profissional apoia-se na ideia de que a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua” (Tardif, 2014, p. 287).

Faz-se necessário que essas formações sejam relacionadas à ressignificação dos saberes da prática docente. Nesse sentido, Zainko (2006) afirma que a formação continuada é uma ajuda aos professores para a revisão e transformação da *práxis*, percebendo-se como profissionais atuantes diagnosticam e compreendem os processos pedagógicos. Para o participante PM62GE21, as formações “[...] são muito boas, tiram dúvidas e nos deixa [consciente] de como anda o ensino de modo geral. É muito bom e produtivo”.

Para o sujeito PM31G19, a sua participação “[...] é uma oportunidade muito grande que a secretaria nos oferece, além de que as oficinas são muito legais, envolventes e que nos deixa muito informado”. Os processos formativos revelam-se como uma oportunidade dos docentes refletirem sobre a organização do trabalho pedagógico como também acerca da educação. “[Na] formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2016, p. 40).

A ação-reflexão-ação sobre a própria prática pode representar a apropriação do “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional” (Cunha; Isaia, 2006, p. 355-356), nesse caso, o exercício da docência. Dentro dessa perspectiva, a prática de ensinar exige que o(a) educador(a) tenha base epistemológica para o desenvolvimento de sua *práxis*. As palavras,

[...] prática e *práxis* [podem] ser confundidas ou apresentadas como sinônimos, [mas] há entre elas diferenças conceituais. Se a prática é considerada o pressuposto da teoria, a *práxis* é vista como o produto da relação entre a prática e a teoria, e não há possibilidade de alcançá-la por meio da prática desconectada da teoria. (Géglio, 2006, p. 51).

Assim, o(a) educador(a) é responsável por sua prática, entendendo o papel que ela ocupa em sua carreira por meio do cotidiano da sala de aula. “O conceito mais imediato de prática remete-nos para as atividades docentes realizadas num contexto de comunicação interpessoal” (Sacristán, 1999, p. 73). Por outro lado, a *práxis* é compreendida “[...] como prática que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjetivas, construídas por diversos [atores] e [refletida] em usos de natureza prática, é mais adequada” (p. 79). A *práxis* é (re)construída a partir do cotidiano dos(as) professores(as) com sua prática diária sustentada da epistemologia de ser professor(a).

A formação continuada em serviço deve dar “[...] conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilita o treinamento, em situações experimentais, de determinadas habilidades considerada a *priori* como necessárias ao [...] desempenho docente” (PIMENTA, 2001, p. 55). Para o sujeito PM26G20,

esse tipo de formação permite “[...] buscar [...] inovações na forma de realizar o trabalho em sala de aula e mostrar que podemos ser melhor sempre. [...] é bastante positivo na vida do professor, pois ele tem a oportunidade de estar [aprender e construir] conhecimentos.”

Quando questionado sobre seu envolvimento nos itinerários formativos, o sujeito PM46GE13 relata que participa “[...] porque gosta de [estar] sempre aprendendo novas metodologias para melhorar [a] prática diária em sala de aula”. Dessa forma, “[...] abordar a relação entre teoria e prática implica discutir a própria natureza do conhecimento, isto é, de que forma ocorre o conhecimento, como o homem se apropria dele (saberes e informações) e o constrói” (Géglío, 2006, p. 42).

A relação teoria e prática são indissociáveis, sendo determinante que os(as) docentes tenham uma base científica (teoria). Cabe destacar, aqui, que o(a) docente pode “[...] produzir teoria, pois [tem] competência cognitiva para sistematizar [...] seu conhecimento, de modo a socializá-lo com os demais professores. [...] sua atividade diária de sala de aula é um elemento essencial” (Géglío, 2006, p. 54). Durante os itinerários formativos, as docentes não só aprendem, como também difundem as diferentes formas de seu trabalho para os pares.

Entende-se, assim, que “[...] a prática é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas por que sabe sobre os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias do curso” (Pimenta, 2001, p. 69). A *práxis* desenvolve-se a partir das subjetividades e das epistemologias que permitem o desenvolvimento de aprendizagem colaborativa.

O conhecimento é (re)construído não apenas no ambiente escolar, mas em diferentes espaços e os saberes são coletivos, oriundos de fontes teóricas como também experimentais. “[...] O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (Tardif, 2014, p. 33).

Os saberes profissionais são “[...] o conjunto de saberes [construídos] pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O(A) professor(a) e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (Tardif, 2014, p. 36). Para o docente PM48GE08, é “[...] muito importante as trocas de ideias entre o ministrante e os participantes, com essas formações, nós professores [nos apropriamos] de novos conhecimentos e novas práticas para serem aplicadas nas nossas salas de aula”.

A cada dia, o professor aprende algo novo, retratando que “[o] desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (Tardif, 2014, p. 68). Para a docente PM46GE14, a participação na formação continuada da Seduc-ITA possibilitou apreender “[...] novas metodologias para melhorar minha prática diária em sala de aula, [bem como, a] construção de novos recursos [...]”.

Nesse sentido, o(a) professor(a) “[ao] longo de suas carreiras, [...] deve também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais” (Tardif, 2014, p. 38). E, por fim, ainda de acordo com o autor, há os saberes experienciais que se constroem no cotidiano para desenvolver novas práticas e estratégias na ação docente. Para o sujeito PM24G18, os itinerários de formação dão a oportunidade de se “[...] conhecer e adotar novas práticas metodológicas além do incentivo nas diferentes ações realizadas no cotidiano escolar”. É apreender no saber, no saber fazer e no saber ser docente.

Dentro do cenário dos diferentes saberes de Tardif (2014) tem-se a possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para a prática pedagógica, bem como a apropriação de conhecimentos científicos voltados à linguagem e às ciências humanas e da natureza; à formação do professor e à reelaboração dos conhecimentos da sociedade ao longo da vida. Os conhecimentos curriculares referem-se aos programas de aprendizagem, como também à formação e ao desenvolvimento da prática docente.

Assim, ensinar vai além de conteúdos curriculares, faz-se necessário incluir os conhecimentos sociais e culturais nas aulas. “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, [como] também [...] estes actores reflectem a cultura e contextos sociais a que pertencem” (Sacristán, 1999, p. 66). Conhecer e incluir a cultura dos(as) alunos(as) é uma maneira de instigá-los a argumentar, (re)pensar e socializar com os colegas da turma. Essa premissa sustenta-se na afirmação de que “[as] culturas devem aprender umas com as outras” (Morin, 2004, p. 102).

Então, mobilizar os conhecimentos que as docentes construíram a partir da sua prática em sala de aula torna-se determinante para a profissão e, “[para] tornar virtuoso esse círculo de conhecimento e aprendizagem que tangencia à prática do professor, uma boa iniciativa é a de estimular, nos cursos de formação continuada, a discussão e o trabalho [pedagógico]” (Géglio, 2006, p. 77).

Nessa configuração, as próprias professoras assumem a necessidade da formação permanente ao longo de sua carreira profissional. O ideal é que, na experiência educativa, as educadoras, juntas, convivam com os saberes existentes (Freire, 2016), sendo pertinente apropriar-se de conhecimentos que

possam instigar os(as) alunos(as). “O relacionamento [docente/aluno(a)] é algo inerente ao trabalho de ensinar e aprender, cuja harmonia concorre para o bom desenvolvimento desse processo em sala de aula” (Géglio, 2006, p. 77).

Isso significa que o processo de aprendizagem envolver relações interpessoais (docente e estudante – estudante e docente), sendo o(a) educador(a) mediador(a) “[...] entre o conhecimento sistematizado, historicamente acumulado e os saberes que os estudantes trazem de sua experiência de vida, ensinado e aprendendo. (Fernandes, 2012, p. 134). Percebe-se, assim, que participar de processos formativos permitem aos docentes desenvolverem “[...] outros conhecimentos e habilidades não apenas aqueles relativos ao ensino de sua disciplina” (Moriconi, 2017, p. 20). É notória a necessidade das professoras estarem dispostos a conhecer diversas formas de aprender e ensinar. A docente PM64GE22 afirma que as formações da Seduc-ITA têm corroborado como o desenvolvimento de valores, competências e habilidades no exercício da docência, bem como possibilita vivências voltadas à(ao)

[...] criatividade. (PM61G01).

[respeito], equidade, solidariedade, companheirismo diante dos seres humanos.[...] hoje como a tecnologia o racismo está em alta todos nós aprendemos a lidar melhor com os preconceitos do nosso país e até mesmos nossas casas. (PM34GE04).

[...] prática docente [ressignificada]. (PM28GE07).

As professoras percebem a importância de trabalhar não somente os conhecimentos curriculares¹³, mas os conhecimentos de mundo, os valores, o respeito, instigar os alunos a pensar e refletir sobre seus atos. Uma possibilidade para desenvolver esse trabalho é o diálogo e a comunicação na sala de aula, haja vista as relações interpessoais serem oportunidades de resolução de conflitos e potencialização das aprendizagens com sentido e significado dos estudantes. Para tanto, torna-se essencial que os professores resignifiquem sua prática educativa¹⁴, pois a profissão exige um movimento dialético de aprendizagem contínua.

A participação das professoras da rede municipal de ensino em itinerários formativos é relevante para a transformação da prática pedagógica, permitindo, inclusive, a apropriação de conhecimentos e saberes inerentes à profissão da docência. Esses processos formativos podem mobilizar diferentes ações no fazer e no ser professor. Além disso, a formação é uma possibilidade para o desenvolvimento de habilidades para saber lidar com os conflitos existentes na sala de aula, com as mudanças que ocorrem na sociedade e, por consequente, na educação.

¹³ “Utilizar esta abordagem em sala de aula demanda articular continuamente os conceitos científicos a serem aprendidos pelo aluno à realidade em que esse aluno se insere, a partir dos seus conhecimentos prévios, em um processo intencionalmente planejado, levando em consideração o currículo”. (Szymanski; Méier, 2014, p. 65).

¹⁴ Prática educativa é “[...] um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos. [...]” (Freire, 2016, p. 142).

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa buscou analisar as concepções das professoras da educação infantil de uma rede pública municipal de ensino acerca de formação continuada, com vistas à identificação dos saberes construídos em suas itinerâncias. A relevância dessa investigação pautou-se na compreensão dos processos formativos como espaços de ressignificação.

As docentes pesquisadas acreditam em que os itinerários formativos em serviço ofertados pela Seduc-ITA em parceria com a UFS permitiram a (re)construção de conhecimentos da graduação, sendo, ainda, uma forma das educadoras ressignificarem sua *práxis*. Notou-se uma preocupação em apropriar-se de metodologias de aprendizagem que promovam conhecimentos relacionadas ao campo cognitivo, afetivo e social das crianças.

Esses espaços formativos representam diferentes possibilidades de apropriação de saberes curriculares, experiências e de formação profissional na ambiência da escola, como também promoção do desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao saber, ao saber fazer e ao saber ser da profissão docente. Isso significa que as formações tiveram relevâncias para se entender as distintas perspectivas dos saberes científicos e curriculares, como também das experiências vivenciadas na sala de aula.

A profissão docente traz diferentes desafios, sendo necessário que a gestão escolar envolva-se na formação dos profissionais da educação, transformando a escola em um ambiente formativo, um espaço de coletividade e fortalecimento da profissão e da identidade. A Seduc-ITA pode intensificar a coletividade entre gestores e educadores nas horas de estudo com momentos de formação, inclusive, atendendo as especificidade de cada instituição.

A profissão docente exige a produção e difusão de conhecimentos de forma contínua e a parceira da Seduc-ITA com a UFS pode contribuir com o processo de ação-reflexão-ação dos profissionais da educação envolvidos na educação infantil. Entretanto, não pode ser o único caminho para as construção das itinerâncias formativas das professoras da educação infantil. Formação continuada é um diferencial à prática docente e ressignificação dos saberes inerentes à docência.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, João. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 117- 143.
- BITTENCOURT, Agueda Bernandete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 65- 94.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.
- CUNHA, M.; ISAIA, S. Professor da educação superior. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep/Ries, 2006. p. 349-406.
- CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- ESTRELA, Maria Teresa. A formação continua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43- 64.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Qualidade da educação superior e formação inicial de professores. In: CUNHA, Maria Isabel; BROILO, Cecilia Luiza. **Qualidade da educação superior: Grupos investigativos internacionais em diálogo**. v. 5. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 119- 145.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GÉGLIO, Paulo César. A percepção de professores sobre a influência dos cursos de formação continuada em relação a sua prática. In: GÉGLIO, Paulo César (Org.). **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2006. P. 73- 87.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ITABAIANA. **Plano Municipal de Educação-Sergipe 2015/2025**. Secretaria Municipal de Educação, 2015.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. v. 9, n. 2. Porto Alegre: 2003.
- MORICONI, Gabriela Miranda. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, 2017.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à Educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

- NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhas: Melo, 2011.
- PIANA, Maria Cristina. Pesquisa de campo. **SciELO books**. Editora UNESP. São Paulo: 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/piana-9788579830389-06%20 (1).pdf. Acesso em: 11 fev. 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática?. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). **Profissão de professor**. Portugal: Porto, 1999. p. 63-92.
- SANTOS B. S.; ANTUNES D. D. Formação docente: processos motivacionais e subjetividade. In: BEZERRA A. A. C.; NASCIMENTO M. B. C. (Orgs.). **Educação e formação de professores**: questões contemporâneas. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 297- 330.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- SZYMANSKI. M. L. S.; MÉIER. W. M. B. Concepções de ensino e de aprendizagem: superando a burocracia curricular. **Revista de Administração Educacional**. Recife, v. 1 n. 2, 2014. p. 62-74.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano F. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. 2005. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/material-doprofessor/aprendizagem-colaborativa-teoria-e-pratica>. Acesso em: 22 nov. 2019.
- VYGOTSKI, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da universidade contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187- 218.