

A FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA POLÍTICA DEPARTAMENTAL DE ARTICULAÇÃO ENTRE CICLOS E NÍVEIS EDUCATIVOS¹: A EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE ATLÂNTICO – COLÔMBIA

Continuing education within the

*Departmental policy of connecting educational cycles and levels: an experience in the atlantico department -
Colombia*

Fabiola dos Santos Kucybala²

Francisco José Souza Bezerra³

Bruna Vargas Paris⁴

RESUMO: A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um processo complexo e, ao mesmo tempo repleto de significados, que envolve a vida de estudantes e professores. Para o professor que atua nesta articulação é importante buscar alternativas e melhorias do fazer profissional e do trabalho docente através da formação continuada, das relações entre os pares, das experiências, das intervenções e da construção de propostas que fundamentam a prática e as ações cotidianas. Por esse motivo, este artigo tem como objetivo apresentar de que forma o Departamento de Atlântico, na Colômbia, proporciona a formação continuada aos professores que atuam nas turmas de transição entre a pré-escola e o 1º Ano do Ensino Fundamental, a partir da implementação da Política Departamental entre Ciclos e Níveis Educativos. A metodologia desta pesquisa apresenta abordagem de cunho qualitativo, com caráter exploratório e utiliza como instrumento de coleta de informações a observação participante de oficinas proporcionadas aos professores atuantes nas turmas de pré-escola. O estudo mostra que por meio destas oficinas os professores têm a oportunidade de vivenciar atividades teórico-práticas e lúdicas que estimulam a cooperação e a responsabilidade coletiva, além de debates e dinâmicas voltadas à reflexão, problematização e compartilhamento de experiências e situações concretas e cotidianas.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

² Mestranda em Educação - Universidade LaSalle Canoas/RS. Bolsista Capes/Prosup

³ Mestrado Profissional em Controladoria pela Universidade Federal do Ceará. Diretor Geral e Diretor Administrativo da Faculdade La Salle de Manaus.

⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade La Salle. Bolsista da FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul).

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Política de transição; Educação Infantil

ABSTRACT: The transition between Early Childhood Education and Basic Education is a complex process that is full of significance, involving the lives of students and teachers. For teachers who work in this connection, it is important to pursue alternatives and improvements to professional and teaching activities through continuing education, peer relations, experiences, interventions and building proposals that form the foundation for practice and everyday activities. Consequently, the goal of this article is to present the way in which the Atlântico Department, in Colombia, provides continuing education for teachers in classes transitioning between preschool and the 1st year of Basic Education, by implementing a Departmental Policy between Educational Cycles and Levels. The methodology of this research is qualitative, exploratory in nature and uses participant observation as a data collection instrument in workshops for teachers working in preschool classes. This study shows that, through these workshops, teachers have the opportunity to experience theoretical-practical and playful activities that stimulate cooperation and collective responsibility, in addition to debates and dynamics aimed at reflection, raising problems and sharing experiences and concrete situations of everyday life.

Keywords: Continuing education for teachers; Transition policy; Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um processo complexo e, ao mesmo tempo repleto de significados, que envolve a vida de estudantes e professores. Para o professor que atua nesta articulação é importante conhecer sobre o desenvolvimento infantil, as especificidades desta etapa de ensino, a diferenciação das crianças, as necessidades infantis e os conhecimentos específicos para cada faixa etária.

Ainda é possível acrescentar que cabe a este profissional ampliar as experiências com relação à construção das linguagens e dos objetos de conhecimentos, promovendo a partir de situações do cotidiano, atividades lúdicas que envolvam jogos, brincadeiras, músicas e outras formas de expressão que ampliem as situações envolvendo a cultura escrita. Além disso, é de suma importância considerar o desenvolvimento infantil em seus aspectos afetivo, cognitivo e psicossocial.

Na perspectiva de desenvolvimento profissional, é fundamental articular o processo de ensino à realidade da escola, das crianças e de todos os envolvidos, estabelecendo relações de estudo, pesquisa e busca permanente por novas possibilidades de crescimento para o seu trabalho cotidiano, visto que são as ações, experiências e acontecimentos diários que contribuem para que o professor reflita, mude e ressignifique sua ação docente. Carvalho, Klysis e Augusto (2006, p.75) complementam que “[...] a ação depende substancialmente das questões que emergem da atuação direta dos envolvidos, já que ali estão os problemas reais, a matéria-prima que interessa de fato estudar, conhecer, transformar”.

Ao remeter estes problemas reais, citados pelas autoras, com as experiências docentes, reitera-se a importância de se estudar, pesquisar, refletir e dialogar com outros profissionais da educação acerca das contribuições, dificuldades e possibilidades para o trabalho em sala de aula, a fim de conhecer e buscar coletivamente as transformações necessárias para as dificuldades enfrentadas.

Tudo isso só é possível através da formação pedagógica e da busca por alternativas e melhorias do fazer profissional e do trabalho docente na sua totalidade. A formação do professor, nesse sentido, não ocorre de maneira isolada, restrita ou fragmentada, ela se dá nas relações, nas experiências, nas intervenções e na construção de propostas que fundamentam a prática e as ações docentes.

Dentro dessa perspectiva, o presente artigo pretende apresentar de que forma o Departamento de Atlântico, na Colômbia, proporciona a formação continuada aos professores que atuam nas turmas de transição entre a pré-escola e o 1º Ano do Ensino Fundamental, a partir da implementação da Política Departamental entre Ciclos e Níveis Educativos. Este processo formativo é proporcionado através de oficinas teórico-práticas que fortalecem os espaços de desenvolvimento profissional docente, a socialização das práticas e a vivência de experiências significativas, inovadoras e lúdicas, numa relação horizontal e colaborativa que valoriza os saberes experienciais e pessoais dos participantes.

Além disso, através das oficinas desenvolve-se o acompanhamento lúdico pedagógico aos docentes que atuam na transição dos primeiros anos da Educação Básica, a fim de que as crianças possam continuar e progredir, sem, contudo, perder suas conquistas anteriores, favorecendo a articulação a partir do desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, ao longo deste artigo será apresentada a análise das observações da oficina realizada com docentes de diferentes escolas do Departamento, bem como suas contribuições para a formação continuada dos profissionais que dela participam.

A FORMAÇÃO E A AÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

Quando nos referimos à formação docente, Imbernón (2010) destaca que existe um conjunto de características que devem ser pontuadas. Entre elas, o autor reitera a importância do clima colaborativo entre os professores e considera que:

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências [...] que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação das práticas. (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Assim, um dos propósitos da formação é a reflexão sobre essa prática, que precisa ser aprimorada, revista e compartilhada. Kramer (2006, p. 806) concorda ao citar que: “Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar”. Imbernón (2011, p. 87) também traz suas contribuições, reforçando que a “[...] formação dos docentes converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes [...]”.

Com base em tais afirmações, quando a formação propõe as transformações das situações de aprendizagem de forma conjunta, os professores têm maiores oportunidades de refletir, dialogar e problematizar ações e práticas, seja no âmbito da escola em que estão inseridos, seja fora dela, por intermédio de programas de formações externos, cursos, aperfeiçoamentos e trocas de experiências. Kucybala (2018, p. 116-117), traz algumas considerações acerca do trabalho coletivo:

[...] é importante destacar que o trabalho coletivo e o estabelecimento de relações e interações com os seus pares contribuem para que a prática docente seja constantemente revista, tanto no campo teórico como no prático, pois permite que o educador construa novos vínculos com os seus próprios alunos, por meio de um processo dinamizado, produtivo e relacionado ao trabalho cotidiano.

A partir do trabalho coletivo oportunizado nas formações e os diálogos decorrentes desses espaços, podem ser propostas mudanças, discussões, estudos e melhorias, no sentido de fazer com que os envolvidos pela escola reconheçam os aspectos positivos e o que precisam melhorar para atingir objetivos e fins comuns e enfrentar as demandas presentes no cotidiano.

No entanto, durante o processo formativo de um professor, seja durante as formações recebidas, seja no cotidiano de seu trabalho diário, é fundamental que se adote uma postura crítica, um planejamento contínuo e o comprometimento para implementar ações e propostas apreendidas ao longo de sua experiência.

Por esse motivo, os encontros de formação devem ser espaços de registros, planejamentos, análises, estudos, relatos, construções e investigações acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, são importantes oportunidades de ampliar a produção coletiva e os questionamentos acerca das práticas, além de viabilizar a constituição da identidade, da autonomia, da reflexão e da disponibilidade em desenvolver um trabalho compartilhado e integrado com os pares.

Através da prática diária aliada ao processo de formação continuada, por meio da pesquisa e da busca por alternativas e melhorias para o fazer profissional e para o trabalho docente, é possível pensar a questão da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como um processo que perpassa a construção da autonomia da criança, levando-a a uma melhor adaptação nessa articulação entre as duas etapas de ensino.

Perrenoud (1997) traz a importância de se pensar a profissão docente e a prática pedagógica dentro da formação de professores, uma vez que são estes espaços que preparam os profissionais a enfrentar os problemas reais e a lidar com as condições mínimas necessárias à ação pedagógica. Para o autor:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte da autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente (PERRENOUD, 1997, p. 200).

Pensar a prática pedagógica e a profissão docente, nesse sentido, são propósitos da formação continuada, uma vez que problematiza questões pertinentes à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e promove a reflexão sobre os debates didáticos e práticos relacionados ao trabalho em sala de aula.

Na próxima seção será apresentada a metodologia desta pesquisa e a análise das observações das oficinas realizadas com os professores pelo Departamento de Atlântico.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa apresenta abordagem de cunho qualitativo e pretende conhecer de que forma as oficinas proporcionadas pela Política Departamental de Articulação entre Ciclos e Níveis Educativos contribui para a formação continuada dos professores que atuam nas turmas de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Como técnica para coleta dos dados utilizou-se a observação participante em uma das oficinas oportunizadas aos docentes que atuam nas turmas de pré-escola. Este encontro aconteceu

no mês de novembro de 2019, no Museu do Atlântico, Auditório Juan José Nieto, na cidade de Barranquilla, Colômbia. A oficina, promovida pela equipe de articulação da Secretaria de Educação e tutores do Programa Todos a Aprender (PTA), contou com a participação de 90 docentes de diferentes instituições de ensino do departamento de Atlântico.

Desta forma, serão apresentados neste artigo alguns tópicos que foram relevantes durante as observações e que corroboram com a temática da formação docente.

DIALOGANDO COM O OBSERVADO

No entanto, antes de dar início à análise do *corpus* formado pelos registros das observações, é importante traçar um breve histórico acerca da política de articulação oportunizada pelo Departamento de Atlântico. Esta política teve início no ano de 2018 e contou com a participação de 1.113 docentes atuantes nas turmas de pré-escola e 1º ano do Ensino Fundamental, oportunizando 27 oficinas de formação. No ano de 2019, abrangeu um número maior de docentes, totalizando 1.560 professores, além da extensão da formação aos coordenadores e psicoorientadores das escolas do Departamento.

Um dos propósitos da política é conhecer os elementos pedagógicos que favorecem a articulação entre os níveis educativos, sendo propostas oficinas voltadas à socialização das práticas e ao aprofundamento de temáticas pautadas na ludicidade e na neuropedagogia, ressaltando a importância das brincadeiras, dos jogos e das atividades motoras para a construção dos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com a proposta da política, a partir das vivências significativas e inovadoras, proporcionadas através das oficinas, é possível valorizar os saberes experienciais dos participantes, ampliando o acompanhamento lúdico pedagógico aos docentes.

A oficina oportunizada aos professores teve duração de três horas e foi dividida em quatro momentos, sendo dois de caráter teórico e dois de caráter prático. O primeiro momento contou com a fala da professora responsável pelo setor de qualidade da Secretaria de Educação, em que apresentou a importância e algumas características acerca dos Projetos Lúdico Pedagógico para a prática cotidiana docente, bem como sua relação com os princípios da Política Departamental de Articulação, trazendo como pressupostos a reflexão teórico prática.

Entre alguns apontamentos de sua fala, destaca-se a importância do desenvolvimento profissional docente na busca pela constante transformação para proporcionar o desenvolvimento integral das crianças na infância, assim como a aprendizagem contínua de docentes e educandos. Ao mesmo tempo, apresenta a neurociência como importante contribuição na compreensão acerca de como acontece a relação entre ensino e aprendizagem, ao passo que a partir de critérios que

orientem o processo de seleção e organização de situações de aprendizagem é possível promover processos significativos de novos saberes e experiências.

Com isso, a proposta oferecida pela política são os núcleos temáticos integradores, que são processos de construção coletiva e permanente entre professores, que buscam solucionar e perguntar a partir de problemas que surgem em seu entorno, na realidade em que está inserida e de acordo com a cultura do grupo docente. Para isso, é desenvolvido um trabalho em equipe onde haja a integralidade e a participação ativa do estudante como um sujeito sensível, criativo, autônomo e imaginativo, sempre tendo como ponto de partida a ludicidade.

Corsino (2007, p. 65) apresenta algumas contribuições acerca dos projetos. Para ela: “Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo”.

Quando se trabalha por projetos há um envolvimento, interesse e diálogo com as crianças, pois as temáticas, discussões e organização da proposta nascem de um processo planejado, compartilhado e de questões diretamente ligadas aos desejos e necessidades do grupo.

Vasconcellos (2006, p. 151) reforça:

O grande ganho aqui em termos de aprendizagem está justamente no fato do projeto nascer da participação ativa dos alunos, o que implicará em alto grau de mobilização, aumentando em muito a probabilidade de uma aprendizagem significativa. [...] Além disso, há um ganho em termos de a construção da autonomia (decorrente do processo de tomada de decisão) e da solidariedade (em função do trabalho grupal). Este também é um caminho propício para a prática interdisciplinar, uma vez que é o problema localizado na realidade (na sua complexidade) que passa a ser o guia do trabalho, e não uma estrutura de conhecimento disciplinar previamente definida.

Nesse ínterim, o projeto lúdico pedagógico é utilizado como uma estratégia de aprendizagem dentro da política de articulação, para atender a um ou vários objetivos de ensino, a partir de ações e recursos voltados a solucionar problemas, enfrentar desafios e gerar provocações a determinadas situações específicas vivenciadas no cotidiano da sala de aula. O docente, por sua vez, tem um papel fundamental, pois é ele quem organiza o trabalho, propõe diferentes estratégias de exploração e interpretação e reconstrói o projeto a partir de registros escritos, discussões e trocas. Além disso, ao relacionar o seu projeto com projetos desenvolvidos por outros docentes, ao unir esses diferentes registros, ele constrói novos saberes, novas práticas e novas possibilidades de desenvolver o trabalho em sala de aula.

E é nessa proposta voltada para os projetos e para a socialização de novas práticas e experiências que as oficinas são pensadas, uma vez que os docentes são constantemente chamados a pensar, dialogar e refletir, a partir de situações problemas, a sua prática cotidiana.

Aliados aos processos reflexivos e problematizadores, a oficina propõe atividades práticas envolvendo música, dança e corporeidade, como importantes estimuladores do cérebro e que contribuem para os processos de ensino e aprendizagem, gerando aprendizagens significativas dentro do ambiente em que as crianças estão inseridas.

A figura 1 apresenta a segunda parte da oficina, onde os professores foram desafiados em uma atividade que estimula o movimento, a ludicidade e a dança.

Figura 1: Atividade prática corporal



Fonte: Secretaria de Educação do Atlântico (2019)

A atividade foi mediada e coordenada por uma profissional especialista, que conduzia os participantes, indicando os movimentos a serem executados. Iniciou-se com atividades de alongamento, seguida por três músicas que animaram os participantes. A proposta tem como objetivo o trabalho em equipe de forma colaborativa, onde cada participante praticava os movimentos de forma individual, com o intuito de acompanhar a profissional e manter o ritmo em grupo. O alongamento proporciona o bem estar físico e mental dos envolvidos e estimula o processo de desenvolvimento através dos movimentos e a percepção do corpo. É visível que a atividade reflete positivamente nos participantes, diminuindo a tensão, obtendo o relaxamento, a alegria e o envolvimento, deixando o ambiente agradável e tranquilo, oportunizando a integração do corpo e da mente.

No segundo momento da atividade, o grupo de educadores foi submetido à prática de exercícios de respiração e meditação, com o objetivo de contribuir na construção de competências, como a reflexão em relação ao outro, além de tranquilizar emoções, criar condições mentais e

emocionais, aprimorar o gerenciamento cognitivo, restabelecer o foco, o pensamento positivo, relaxar o corpo e a mente e manter a atenção.

Oportunizando tais propostas em espaços de formação docente, observa-se que os professores se envolvem com mais entusiasmo nas atividades formativas, são desafiados a sair de sua zona de conforto e ampliam o entrosamento e cooperação com os demais participantes, além de aprender técnicas que podem melhorar o relacionamento com os alunos.

Desta forma, docentes podem transformar o ambiente escolar colocando em prática o conhecimento adquirido por meio das oficinas, podendo expor seus alunos a técnicas que envolvam a dança, o movimento e o relaxamento, princípios da neurodidática defendidos pela Política de Articulação. Se relacionarmos que esses docentes atuam com crianças entre 5 e 7 anos de idade, tais princípios são ainda mais imprescindíveis, pois a criança necessita do corpo para que a aprendizagem se efetive.

O Documento nº 20 da Série de Orientações Pedagógicas para a Educação Inicial no Marco da Atenção Integral, elaborado pelo Ministério Nacional da Colômbia, trata a respeito do sentido da educação inicial e aponta o jogo, a literatura, as diferentes expressões artísticas e a exploração do meio como importantes atividades a serem desenvolvidas na educação da primeira infância e reforça ainda para a importância de “[...] jogar, explorar, inventar, imaginar e criar” (MEN, 2014, p. 41, tradução nossa). Sendo assim, é importante propiciar atividades voltadas às singularidades de cada criança, pautando a prática diária nos princípios propostos pela Política de Articulação e explicitados durante as oficinas pedagógicas.

A terceira parte transcorreu com a fala de uma pesquisadora brasileira que relatou como o trabalho com projetos é realizado nas escolas e como ocorre o processo de transição entre as etapas da Educação Básica no Brasil, sendo um momento de trocas e diálogos entre as diferentes realidades existentes e entre professores que também assumem o papel de pesquisadores de suas práticas.

Tal experiência vivenciada pelos participantes corroboram com o que Freire (1996) traz a respeito do ensino e da pesquisa. O autor aponta para a importância de o educador indagar, buscar, pesquisar, e ressalta que os espaços de formação permanente devem auxiliar o professor a se assumir como um pesquisador. O trabalho docente, nessa perspectiva, é desenvolvido pelos professores, são eles que estão presentes diariamente nas escolas e por meio deste trabalho eles têm a oportunidade de comprovar teorias, investigar práticas educativas e buscar respostas para suas perguntas e para as perguntas de seus alunos. Nesse sentido, é fundamental que os professores e as escolas produzam conhecimento acerca de seu trabalho, uma vez que a pesquisa auxilia os

profissionais a contribuírem com a construção do conhecimento educacional e participarem dos debates sobre os rumos da educação.

A idealização de docente reflexivo, participativo e problematizador, tem de certa forma, sua origem em uma técnica de formação. As convicções que permeiam os debates com relação ao professor pesquisador são exploradas por autores como Zeichner (1998), Tardif, Lahaye e Lessard (1991), que direcionam para a formação como um recurso adicional de aquisição de conhecimento contínuo por parte dos docentes.

Deveras, se analisarmos que se encontram paradigmas pedagógicos com seus modelos curriculares baseados até este momento no século XIX, podemos então considerar que existem necessidades improteláveis que demandam mudanças. De acordo com Imbernón (2006), a profissão professor deve renunciar a construção dominante no século XIX de mera transferência do saber acadêmico, de onde efetivamente provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos cidadãos que estão porvir em uma sociedade democrática: plural, comunicativa, solidária e integradora.

Ao ponderarmos a oficina proposta pelo Departamento de Atlântico, na qualidade de métodos de aprendizagem, nos sustentamos em Anastasiou (2009) a qual enfatiza que existem inúmeros recursos de salientar a concepção. E que tais métodos e/ou delineamentos podem dar-se por intermédio de dinâmicas estipuladas. Para a estruturação da aprendizagem em circunstâncias de ensino e aprendizagem, é relevante a opção e a concretização da estratégia. De acordo com o seu agir, estar, ser, bem como, seu desempenho pessoal.

De acordo com Anastasiou (2009), a oficina se configura como uma tática do fazer pedagógico no lugar em que o espaço de construção e reconstrução do saber são as principais ênfases. É lugar de pensar, reinventar, descobrir, criar e recriar, beneficiado pela forma horizontal em que a relação humana se dá. Pode irradiar-se de experiências práticas, músicas, observações diretas, textos, vídeos, pesquisas de campo, enfim vivenciar ideias e sentimentos, numa ação de reconstrução tanto individual, quanto coletiva.

Ao ruminar sobre as oficinas na qualidade de campo de atuação devemos levar em consideração nosso conhecimento pedagógico e este, de acordo com Sacristán (1999) pode ser assimilada como uma prática do docente no âmbito da sala de aula para que assim, se adquira conhecimento. Mizukami (2002, p. 43) complementa ao reiterar que “[...] o conhecimento se constrói a partir das hipóteses que se estruturam e se desestruturam. O conhecimento docente também se constrói: com a queda das certezas presentes na prática pedagógica cotidiana de cada um de nós”.

Assim sendo, demanda-se de uma formação que objetive a construção do saber público, uma concepção que reconheça e articule os conhecimentos individuais, bem como, ambientais e sociais, sem dissipar nenhuma transfiguração que possa divulgar-se na educação atualmente. Um método de transformação na concepção de uma educação emancipatória, que se conjecture o desenvolvimento profissional do docente com fundamento em influências formadoras, constantes e imaginativas.

Finalmente, a quarta e última parte da oficina, foi novamente uma atividade prática para provocar nos educadores ideias, sugestões e possibilidades de trabalho com os alunos. A temática explorada foi o Natal.

Os professores foram divididos em quatro grupo. Cada grupo elegeu dois representantes, um para ficar com os olhos vendados e o outro para ser o guia que o levaria à uma mesa contendo diferentes objetos e materiais relacionados ao Natal. Ao som da música, o participante de olhos vendados, guiado pelo seu colega, seguiu até a mesa, recolheu alguns materiais e retornou ao seu grupo.

De volta ao grupo, os docentes deveriam pensar em atividades problematizadoras, desafiadoras ou sensibilizadoras a ser desenvolvidas com as crianças. Enquanto as ideias eram lançadas um tutor do Programa Todos a Aprender foi registrando e observando suas impressões acerca do grupo. Os participantes tiveram aproximadamente dez minutos para realizar esta atividade.

Após esse período, os observadores de cada grupo socializaram suas percepções, relatando o que foi debatido entre os participantes e apontando as propostas de trabalho que surgiram, assim como elementos de vivência do grupo.

Para finalizar cada grupo apresentou um pouco da proposta de trabalho pensada e planejada para realizar com os alunos. Através de dramatizações, músicas, atividades experienciais e questões norteadoras, os professores envolveram-se, participaram e realizaram um trabalho conjunto e integrado, trocando ideias, conhecimentos, práticas e experiências que favoreceram o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

Estas atividades propostas aos docentes partiram de uma temática comum a todos e buscou contemplar a realidade em que os participantes estavam vivenciando no momento, ou seja, a chegada do Natal. Pineda Robayo (2015) traça a importância de se desenvolver uma intencionalidade pedagógica ao se propor uma atividade. Para ela:

Las maestras y maestros, como actores relevantes del entorno educativo, a partir de su saber y experiencia deben organizar ambientes, seleccionar materiales y desarrollar actividades con una intencionalidad pedagógica centrada en la experiencia y la

interacción de las niñas y niños con ellos mismos, con sus pares, adultos y con su contexto. (PINEDA ROBAYO, 2015, p. 56).

Por meio dessa interação entre professor/criança, criança/criança e da integração de propostas e atividades voltadas para o entorno educativo e o contexto em que a escola está inserida, é possível desenvolver um trabalho pautado nos princípios dos projetos lúdico pedagógicos, princípio esse defendido pela Política de Articulação.

Nesse sentido, através das atividades desenvolvidas durante a oficina foi possível perceber que existe a preocupação em promover nos docentes que atuam nas turmas de transição, o espírito de equipe, a reflexão sobre a prática e a busca por soluções para os problemas diários, além de trabalhar de maneira efetiva questões inerentes à prática cotidiana, propondo inclusive sugestões de atividades que possam ser desenvolvidas com os alunos. Tais pressupostos têm como eixo central a implementação de ações voltadas à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, ao compartilhamento de práticas, experiências, desejos e angústias e a uma melhor articulação entre as duas etapas da Educação Básica.

Vasconcellos (2001, p. 147) destaca: “[...] O espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática é essencial para um trabalho que se quer transformador, na medida em que possibilita a unidade entre o sujeito da ação e da reflexão”.

Assim, as oficinas, conforme percebeu-se nas observações, possibilitam a interação entre teoria e prática, num constante processo de reflexão sobre os saberes e as ações, com vistas à transformação do trabalho em algo inovador, socializador, integrador e planejado, além de proporcionar ideias, sugestões e experiências que contribuem na elaboração do planejamento diário, na busca por um trabalho colaborativo e interdisciplinar e no desejo por mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação das oficinas percebeu-se que a proposta apresentada pela Política Departamental de Articulação entre Ciclos e Níveis Educativos vem ao encontro dos propósitos da formação continuada, uma vez que envolve atividades teórico-práticas e propõe estratégias voltadas à reflexão, problematização e compartilhamento de experiências entre os pares, a partir de situações concretas e cotidianas.

Assim, averiguamos que as oficinas viabilizam a aquisição de novos conhecimentos, no lugar em que seus estágios se entrecruzam e se culminam, no qual os participantes experienciam instantes de práxis e designação, posto que ao chegar ao fim das dinâmicas, concretizam suas idealizações, sejam elas, experiências, habilidades ou concepções.

Os professores são desafiados a pensar sua prática por meio de dinâmicas, debates, reflexões, além de vivenciarem atividades lúdicas que estimulam a cooperação e a responsabilidade coletiva. As oficinas, como modalidade de aperfeiçoamento da prática e tratamento para os problemas pedagógicos comuns contribui para a formação docente, uma vez que analisa as problemáticas escolares, gera desafios e alternativas, propondo um acompanhamento pedagógico voltado para o processo de articulação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, L. P. (org). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.

_____. **Desafios da docência universitária em relação às bases teórico-metodológicas do ensino de graduação**. In: CUNHA, M.I., SOARES, R.S. e RIBEIRO, M.L. (orgs). *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. v.1000, p. 151 -169

CARVALHO, Sílvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. **Bem-vindo mundo!** Criança, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as área do conhecimento. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e Prática Docente**. 1.ed. Coleção Docência em formação: Saberes Pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

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

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

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>. Acesso em: 29 jun. 2020.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos. **A importância da didática na formação de professores**. *In*: FERREIRA, Vania de Souza; BES, Pablo; KUCYBALA, Fabíola dos Santos. *Didática*. Porto Alegre: SAGAH, 2018.

MIZUKAMI, M.G.N., et al. **Escola e aprendizagem na docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** 2. ed. Dom Quixote: Lisboa, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.