

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TECENDO REFLEXÕES

Laís de Castro Agranito Rodrigues - (PPGEDU/UFMS)
laisufu@yahoo.com.br

Lucrécia Stringheta Mello – (UFMS/CPTL)
lucrecia.mello@uol.com.br

Eixo temático: Formação de professores (Reflexões e ações)
Categoria: Comunicação oral

Resumo: O presente artigo integra uma pesquisa de mestrado em andamento, a qual intenciona analisar a formação continuada/permanente dos professores de Educação Infantil e suas implicações na práxis¹ docente, tendo como contexto a rede municipal de ensino de Água Clara/MS. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, considerando as técnicas e as principais características dessa abordagem. Nesse ensaio, buscaremos contextualizar nosso objeto de estudo, tecendo reflexões teóricas preliminares sobre a infância e a formação do professor de Educação Infantil. Para tanto, discorreremos primeiramente o caminho trilhado em nossa trajetória pessoal, profissional e acadêmica, o qual nos conduziu à realização de uma pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática, destacando a relevância social e acadêmica da realização de nossa pesquisa. Pensar na formação continuada/permanente de professores que atuam na Educação Infantil, exige-nos uma reflexão sobre o atendimento adequado voltado para a necessidade das crianças, o respeito às especificidades de desenvolvimento das diferentes faixas etárias, as práticas pedagógicas que contemplem suas características, e por fim a qualidade da educação oferecida, garantindo aos profissionais uma formação inicial e continuada/permanente que qualifique sua prática. Esse pensar se faz necessário na medida em que o trabalho docente e a formação de professores encontram-se imbricados e interligados. Enquanto sujeito docente, destacamos a necessidade de refletirmos e ampliarmos saberes e práxis, desejo que nos move e nos leva à procurar e reprocurar, fazer e refazer, descobrir e redescobrir, pensar e repensar. Refletir para compreender a si próprio e sua práxis, para então perceber a possibilidade de uma atitude de mudança, por sua vez de ousadia, na implementação da inovação, transfigurando a si e ao outro, por meio da ação, ação refletida e intencionada. Fica expresso nosso desafio!

Palavras - chave: Infância; Educação Infantil; Formação docente; Reflexão.

Introdução

O presente artigo integra uma pesquisa de mestrado em andamento, a qual intenciona analisar a formação continuada/permanente dos professores de Educação Infantil e suas implicações na práxis docente, tendo como contexto a rede municipal de ensino de Água

¹ “A práxis expressa um elemento indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação.” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Clara/MS. Nesse ensaio, buscaremos contextualizar nosso objeto de estudo, tecendo reflexões teóricas preliminares sobre a infância e a formação do professor de Educação Infantil. Para tanto, inicialmente, discorreremos o caminho trilhado em nossa trajetória pessoal, profissional e acadêmica, o qual nos conduziu à realização de uma pesquisa em nível de pós-graduação *stricto sensu* sobre a temática, destacando a relevância social e acadêmica da realização de nossa pesquisa.

Trajетória pessoal, acadêmica e profissional: surgimento da pesquisa

O interesse em desenvolver uma pesquisa acerca da formação continuada/permanente dos professores da Educação Infantil e suas implicações na práxis docente, constituiu-se por meio de três âmbitos decorrentes: pessoal, acadêmico e social. Discorreremos brevemente sobre esses aspectos a seguir.

Iniciamos nossa trajetória profissional, como professora da Educação Infantil no ano de 2009, em uma escola particular no município de Uberlândia/MG. Desde então, questões relativas à formação de professores e às práticas docentes, especialmente no que tange à Educação Infantil, tornaram parte de constantes diálogos, estudos, do fazer pedagógico e do cotidiano escolar, no qual, cuidar e educar se constituíam como desafio constante, revelando-nos a indissociabilidade da teoria e prática. Christov (2009) esclarece que teoria e prática andam juntas e que toda ação humana é marcada por uma intenção, seja ela consciente ou inconsciente, assim a autora elucida que:

Construímos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e experiências em geral. Construímos nossa teoria quando fazemos perguntas às experiências, aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as consequências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. A construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa própria prática. (CHRISTOV, 2009, p. 39).

Em 2010, ingressamos por meio de concurso público, como docente em uma escola pública federal no mesmo município. A escola mencionada é reconhecida como referência em educação no município de Uberlândia/MG, já que pauta seus princípios na tríade ensino-pesquisa-extensão, objetivando oferecer um ensino público de qualidade. Tal característica é expressa na proposta curricular da escola, no plano de cargos e carreiras, no regime de trabalho, na qualificação do corpo docente e na organização do tempo e trabalho escolar.

Nessa instituição, participamos de iniciativas de formação crítico-reflexiva tendo a escola como lócus, o que aguçou ainda mais nosso desejo pela pesquisa.

No ano de 2014, mudamos para a cidade de Água Clara/MS. Embora estivéssemos em outro Estado, as questões relativas à formação e a preocupação com a prática docente, permaneceram presentes, lembrando-nos da necessidade de repensarmos as práticas e concepções pedagógicas, assim como a imprescindível formação em “*contínuo*”.

A motivação se ampliou quando surgiu a preocupação acerca da qualidade do atendimento oferecido às crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede municipal da cidade de Água Clara/MS. Tal preocupação ocorreu mediante o acompanhamento pedagógico realizado nessas instituições, nas quais atuamos através de convite da Secretaria Municipal de Educação (SME). Constatamos, que algumas práticas desenvolvidas pelos docentes não eram compatíveis com as orientações advindas dos documentos educacionais oficiais e as leis voltadas para a Educação Infantil.

Durante esse período, percebemos a oferta de formação continuada por parte da SME com a oferta de formação continuada/permanente aos professores que atuam em toda a rede, inclusive com os que atuam na Educação Infantil. Nesse sentido, a rede tem oferecido palestras, seminários, dentre outras atividades, com o discurso da melhoria da educação no município.

Nas oportunidades de diálogo com os professores, evidenciamos que, alguns docentes que atuam na Educação Infantil, realizaram sua formação inicial em cursos de graduação semi-presenciais (o que foi um grande avanço já que muitos atuavam sem formação específica para tal). Poucos desses docentes deram continuidade aos estudos em nível de pós-graduação (especialização, mestrado, dentre outros), alegando falta de recursos financeiros, tempo para dedicar-se aos estudos e até mesmo, interesse pessoal. Destacamos aqui o aspecto da falta de iniciativa e autonomia do professor na busca de sua formação. Nóvoa (1995) apresenta o aspecto da autonomia do professor ao considerar que a formação:

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Podemos dizer que a formação é um processo dinâmico onde o professor precisa adotar uma postura ativa, atuando de forma peculiar na construção de sua identidade pessoal rumo à identidade profissional.

Nesse sentido, a formação continuada/permanente desses professores, muitas vezes se restringe às iniciativas da SME. Somado a esta realidade, a cidade que está em crescimento acelerado da população, em especial, de crianças, enfrenta o desafio de ofertar o atendimento a todas as crianças na Educação Infantil. Esse fator é acentuado pela mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / Lei nº 9.394/96), por meio da Lei de nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que regulamenta e oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº59/2009, prevendo a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. Assim, é dever dos pais matricular seus filhos e dever do município ofertar a vaga para essas crianças em creches e pré-escolas. Os municípios têm até o ano de 2016 para garantir a inclusão dessas crianças nas instituições públicas de Educação Infantil, atendendo assim aos parâmetros estipulados pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Em Água Clara/MS, as crianças já estão sendo atendidas integralmente, o que pode ser considerado um avanço na educação do município. Paradoxalmente, esse fator tem impactado nas práticas e nas condições de trabalho dos docentes da Educação Infantil, já que a garantia da oferta leva muitas vezes a superlotação das salas de aula, refletindo na qualidade do ensino. Contudo, ficam claras as dificuldades enfrentadas pelo município e a necessidade de discutirmos a formação, a prática e as condições de trabalho dos docentes da Educação Infantil, perante esse contexto desafiador. Fica aqui expressa a pertinência social do desenvolvimento de nossa pesquisa.

Ressaltamos ainda, a relevância acadêmica da realização dessa pesquisa, pois constatamos que há um amplo repertório de estudos englobando a formação de professores, porém poucas são voltadas para a formação continuada/permanente de professores que atuam especificamente na Educação Infantil e para a implantação de propostas interventivas no contexto escolar. Em nossas pesquisas, encontramos Medina e Portilho (2012), que ao realizarem uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em 2011, verificaram que:

[...] foram encontrados 5285 trabalhos relacionados à formação de professores e 1555 relacionados à educação infantil... Um refinamento nesta mesma pesquisa chegou a 86 trabalhos sobre a formação continuada de professores de educação infantil e, destes, apenas cinco dissertações e uma tese apresentam a proposta de intervenção no interior do ambiente escolar no campo da educação infantil. (MEDINA; PORTILHO, 2012, p.1).

As pesquisas realizadas no campo da formação do professor de Educação Infantil apresentam-na como importante ferramenta para melhoria das práticas pedagógicas nas escolas, e destacam a necessidade de mudanças de paradigmas e conceitos em relação a atuação com as crianças, destacando ainda o desafio do cuidar e do educar na Educação Infantil. Imbérnon (2002), ao referenciar a formação continuada/permanente, conceitua que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva, assim evidenciamos o importante papel do docente enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, e como suas concepções, ideologias, práticas e formação, podem influenciar o processo.

Santos (2005) apresenta que os avanços dos estudos no campo da Educação infantil, as mudanças na legislação educacional, e o reconhecimento das influências sócio-históricas e das características próprias das crianças, exigem uma nova postura frente às relações com elas e a forma de educá-las. Assim, a autora ressalta a necessidade de mudanças dos profissionais que trabalham com a criança pequena, os mesmos devem passar por uma metamorfose que pode ocorrer ou não, de acordo com as condições materiais, sociais e históricas que lhes são oferecidas. A autora aponta-nos que:

As propostas de formação contínua em serviço sistematizadas em programas com diferentes níveis de abrangência (a instituição, as redes, as secretarias) podem promover oportunidades de construção de novas práticas e mudanças em concepções. As profissionais de educação infantil inseridas em programas de formação contínua em serviço elaborados a partir de necessidade apresentadas no cotidiano podem ser impulsionadas a metamorfosear e deixar de re-por a identidade, construindo réplicas de si mesmas. O contexto e sua dinâmica podem ser ricos o suficiente para promover a problematização das concepções subjacentes às práticas na educação infantil. A responsabilidade por tal enriquecimento é individual e coletiva e recai, principalmente, sobre aqueles que assumem papéis relacionados à gestão, à definição de políticas e à formação inicial e contínua das profissionais. (SANTOS, 2005, p. 100).

Contudo, mesmo que a oferta de formação continuada/permanente aos profissionais da educação básica tenha sua garantia prevista na legislação e em documentos nacionais norteadores, o acesso e as condições sob as quais ela é ofertada aos profissionais da Educação Infantil, ainda se configuram como um desafio a ser superado na atualidade.

Todavia, pensar na formação continuada/permanente de professores que atuam na Educação Infantil, exige-nos uma reflexão sobre o atendimento adequado voltado para a necessidade das crianças, o respeito às especificidades de desenvolvimento das diferentes faixas etárias, as práticas pedagógicas que contemplem suas características e a qualidade da

educação oferecida. Pensar nessa formação é, antes de tudo, pensar no sujeito docente, nas suas condições de trabalho, em um plano de carreira que valorize esse sujeito, que viabilize e garanta condições de atuação e formação profissional (inicial e continuada/permanente) que qualifique sua prática. Esse pensar se faz necessário na medida em que o trabalho docente e a formação de professores encontram-se imbricados e interligados. Corroboramos Kramer:

A formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior. (KRAMER, 2006, s/p).

Atentamo-nos assim, ao fato de, mesmo reconhecendo a importância da formação para a melhoria e sustentação da prática docente, muitos municípios não contemplam em suas ações iniciativas de formação continuada/permanente, e ainda, quando oferecida, muitas vezes, essa formação fica reduzida a palestras, seminários, dentre outros, não levando em consideração o real contexto dos professores na Educação Infantil. Em suma, esses profissionais são encaminhados para ‘capacitações e formações’ que não contemplam nas temáticas abordadas a demanda do local de trabalho, ocorrendo de forma massificada, sem impactos na prática dos professores e suas realidades.

Tardif (2006) reflete que é preciso haver sentido entre o que os saberes que o professor aprende e os saberes que ele aplica, e que estes saberes são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa por esses profissionais.

Apoderamo-nos das reflexões de Nóvoa (1995), para apontar a necessidade de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, tomando como base as situações vivenciadas por eles em seus contextos, oportunizando o diálogo entre pares em sua própria instituição, na busca de soluções que venham de encontro aos dilemas e experiências de cada equipe de ensino e sua singular realidade. Alarcão (2007) ressalta que a formação em contexto deve ser baseada na própria prática, constituindo-se como uma estratégia de um grande valor formativo:

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. [...] Nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância. Um triplo diálogo, poderei afirmar. Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são

referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Shön nos refere na sua linguagem metafórica. (ALARCÃO, 2007, p. 45-46).

Ao relacionarmos este pensamento ao contexto da Educação Infantil, nos implicamos na relevância de oportunizar aos profissionais que nela atuam, espaços de avaliação e discussão entre as demais atividades desenvolvidas nas instituições, para que a formação aconteça como um processo contínuo e integrado ao cotidiano, configurada não somente como necessidade, mas como direito e condição para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. Kramer (2005) elucida que:

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224).

Contudo, pensar na formação continuada/permanente de professores que atuam na Educação Infantil, exige-nos uma reflexão sobre o atendimento adequado voltado para a necessidade das crianças, o respeito às especificidades de desenvolvimento das diferentes faixas etárias, as práticas pedagógicas que contemplem suas características, e por fim a qualidade da educação oferecida, garantindo aos profissionais uma formação inicial e continuada/permanente que qualifique sua prática. Esse pensar se faz necessário na medida em que o trabalho docente e a formação de professores encontram-se imbricados e interligados.

Nessa perspectiva, nos sentimos instigadas a pesquisar sobre a formação continuada/permanente dos professores da Educação Infantil das repercussões na práxis docente. No decorrer da pesquisa empreendemos esforços para analisar se os estudos realizados durante a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino de Água Clara/MS, estão repercutindo na prática pedagógica dos professores sujeitos da pesquisa e se esses estudos estão contribuindo para o aperfeiçoamento da prática de maneira a viabilizar resultados significativos para a qualidade do processo de desenvolvimento da criança. Nossa investigação estará ancorada em autores que se empenharam na pesquisa sobre a formação docente, a infância e a Educação Infantil, bem como em documentos educacionais produzidos, relacionados às temáticas citadas.

Para retratarmos o aspecto da formação docente no campo da Educação Infantil, se faz necessário uma breve contextualização das mudanças sobre a visibilidade da infância e a

posição ocupada por este segmento no cenário educacional brasileiro, abarcando os principais fatores que marcaram a constituição da Educação Infantil como modalidade de ensino. Em seguida apontaremos algumas discussões no campo da formação de professores.

Infância, Educação Infantil e Formação Docente: a construção de uma identidade e garantia de um espaço.

A infância tem sido objeto de estudos de diversos pensadores. A concepção de infância é uma construção histórica e social, que ganha valores distintos de acordo com os diferentes contextos, períodos históricos e sociais da humanidade, o que influi significativamente na forma de atendimento destinado às crianças. Segundo Corsino (2008, p. 14), é preciso discutir a infância a partir desse enfoque e não com o olhar de natureza infantil, comum aos meios educacionais.

A construção de uma concepção de infância, além da condição biológica de fragilidade e de dependência do adulto, está em processo e em mudança. Assim, a criança no processo de constituição da infância é percebida como uma categoria social, na qual o afeto e as atitudes dos adultos assumem importância no processo de análise. Neste contexto a infância configura-se em um campo de estudo, investigação e investimento.

A ideia de infância como diferenciação do adulto é uma construção da modernidade, do final do século XVII e restrita a classes abastadas da sociedade, que se sedimentou no século XVIII. A ascensão da burguesia, a invenção da imprensa, o interesse pela alfabetização e a moralização, propiciam a separação do mundo da criança e do adulto, ocorrendo um período de recolhimento e afastamento das crianças, numa espécie de “quarentena”, até poderem ser novamente inseridas no mundo familiar/adulto por meio da escola. (ÀRIES, 1981).

A infância começou a ter visibilidade com os estudos do historiador Philippe Ariès, quando este em 1970 publicou suas pesquisas sobre a história social da criança e da família, a fim de analisar a infância na sociedade moderna. Seus estudos problematizam a construção do conceito de infância dos séculos XIII ao XVIII. (ÀRIES, 1981).

No século XX começaram a surgir outros olhares sobre a criança, trazendo a tona novas concepções sobre a infância, estudos sobre o desenvolvimento infantil e questões educacionais. É importante ressaltarmos as contribuições de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, que nas décadas de 70 e 80 contribuíram com teorias sobre o

desenvolvimento humano, que por sua vez, tiveram rebatimentos nos estudos sobre o desenvolvimento infantil.

Atualmente, a infância é vista como uma fase que apresenta necessidades e cuidados especiais. De acordo com Kramer, o que expressa a singularidade da infância é:

[...] seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas [...] As crianças brincam, isso é o que as caracteriza [...] viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão [...]. (KRAMER, 2006 p. 15).

Assim como as concepções de infância foram ressignificadas, também o foi o olhar sobre a educação oferecida às crianças. Essas questões ganharam força com a elaboração de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil e passaram a ser expressas em documentos oficiais.

Contudo, a Educação Infantil que apresenta um histórico arraigado em práticas assistencialistas e compensatórias, se constituiu como “direito da criança” a partir da Constituição Nacional de 1988. Um dos principais marcos no setor das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil foi quando na década de 90, reconheceu-a como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96). A Lei estabelece este segmento como primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade garantir o desenvolvimento integral da criança complementando a ação da família e da comunidade.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009) abordam a criança como sujeito sócio, histórico e cultural, sujeito de direitos que interage com o mundo nas práticas cotidianas, que vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva. Dessa forma, percebemos a importância de que as peculiaridades e as singularidades da infância sejam consideradas e compreendidas na sociedade, bem como no ambiente escolar e nas práticas docentes.

A partir dessas discussões, se tornam emergentes os estudos voltados para a formação específica dos profissionais que atuam na Educação Infantil, desde a formação inicial (em nível de graduação) à formação continuada/permanente (como prática a ser garantida pelas redes de ensino).

No artigo 62, inciso 1º da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB - Lei nº 9.394/96), é apontado que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios,

em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996, *site*). No Referencial para a Formação de Professores, a formação permanente é abordada como:

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 2002, *site*).

Isto posto, buscaremos discutir a formação docente alicerçados em autores clássicos que abordam essa questão, tais como: Pimenta (2006), Tardif (2006), Nóvoa (1995), Imbernón (2002), Candau (1996), dentre outros que contribuem significativamente sobre o assunto.

Enquanto docentes, acreditamos no movimento dialético dessa profissão, o que nos permite em nossa trajetória (re)descobrir, (re)aprender e (re)construir conhecimentos, de acordo com a demanda de nossa prática pedagógica, que requer o uso de nossos saberes.

Na sociedade contemporânea o trabalho docente se torna cada vez mais necessário enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania e aprendizagem dos alunos. Tardif (2006) afirma que os professores possuem, produzem e utilizam saberes específicos em sua profissão, e devem ser considerados sujeitos deste conhecimento. Todavia o professor não é apenas sujeito da pesquisa, ao contrário, assume um papel de protagonista na produção de conhecimentos e transformação do contexto em que se encontra. Dessa maneira o debate sobre a formação dos professores (inicial e permanente) se faz de extrema relevância na busca de qualidade do ensino ofertado, exigindo um constante repensar.

As pesquisas sobre o saber docente divulgadas no Brasil na década de 90, por pesquisadores como Nóvoa (1995), Perrenoud (1993), dentre outros, levantaram questionamentos sobre os modelos tradicionais de formação, voltados para a racionalidade técnica e acumulação de saberes necessários à prática docente.

Colocados em xeque os modelos transmissivos, os teóricos apresentaram novos desafios às pesquisas e políticas de formação docente. Contudo, houve um redirecionamento do olhar votando-o para a questão da identidade profissional dos docentes, seu protagonismo e compromisso com o desenvolvimento profissional, bem como para modelos de formação que contemplassem o processo de ação-reflexão-ação e o ideal do professor pesquisador de sua práxis.

As novas tendências trouxeram à tona a valorização do *professor reflexivo* (Shön, 1990; Alarcão, 1996). Enquanto tal, o mesmo deve encontrar-se em processo contínuo de formação e auto-formação, na medida em que pensa, reflete e reelabora os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas cotidianas, utilizando esses saberes no seu contexto escolar. Dessa maneira, a tendência contemporânea de formação continuada/permanente ampara-se em um processo sistemático e organizado ancorado no processo de ação-reflexão-ação do docente, revelando contribuições para o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional.

De acordo com Moreira (2003):

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses simplifcativos no processo ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o dialogo com colegas e especialistas. (MOREIRA, 2003, p. 126-127).

Entendemos que o ponto de partida e o de chegada da formação deve ser a prática docente e pedagógica nos seus contextos. Contudo, a formação continuada/permanente deve permitir ao docente a construção constante de seus “saberes-fazerés” a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Quanto a esse aspecto, Pimenta (2006, p.39), retrata que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”. Assim a prática pedagógica tem como início e finalidade a prática social dos sujeitos, identificando-as como fonte de conhecimentos, capazes de produzir mudanças e imersas em um senso crítico aprofundado da realidade.

Sendo assim, a formação dos professores deve centrar-se na reflexão *na* e *sobre* a prática pedagógica, possibilitando ao professor desenvolver novas maneiras de realização do trabalho docente. Candau (1996, p.150) aponta que a formação continuada é um trabalho de “reflexibilidade crítica” sobre a prática docente, na qual há a (re)construção da identidade profissional e pessoal no processo de interação. A autora afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1996, p. 150).

A autora referida ainda nos aponta a escola como *locus* de formação, ou seja, compreende que “o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação”, na medida em que, é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação (CANDAUI, 1996, p. 144).

A formação continuada/permanente centrada no ambiente escolar é uma prática referenciada por Nóvoa (1995). O autor reporta que, “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas” (1995, p. 27). As práticas de formação instituídas nos espaços educativos devem tomar como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, num movimento que compreenda o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1995, p.27).

Nóvoa (1995) dialoga sobre a formação continuada/permanente articulada, visando o desenvolvimento e a produção do professor como pessoa e como profissional, e o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa geradora de inúmeras questões ligadas à educação.

Nessa perspectiva, o eixo fundamental do currículo de formação deve ser o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Imbérnon (2002), aponta que:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza. (IMBÉRNON, 2002, p.18).

A partir do exposto, ressaltamos ser imprescindível ampliar conhecimentos e pesquisas no campo da formação do professor, mais especificamente, do professor que atua na Educação Infantil. Pensar a formação continuada/permanente é ter como eixo central de reflexão o cotidiano escolar, a prática docente e as condições de trabalho do sujeito docente, e isso por sua vez pode implicar em contribuições para a melhoria na qualidade da educação ofertada.

Enquanto sujeito docente, destacamos a necessidade de refletirmos e ampliarmos saberes e práxis, desejo que nos move e nos leva à procurar e reprocurar, fazer e refazer, descobrir e redescobrir, pensar e repensar. Refletir para compreender a si próprio e sua práxis,

para então perceber a possibilidade de uma atitude de mudança, por sua vez de ousadia, na implementação da inovação, transfigurando a si e ao outro, por meio da ação, ação refletida e intencionada. Fica nosso desafio!

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. IN: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Paulo: EDUFSCar e FINEP, 1996.

CORSINO, Patrícia. **Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas**. 2. ed. (12/05/2008 a 16/05/2008). Pensando a infância e o direito de brincar. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/boletins.asp?ano=2008>>. Acesso em: 03 de ago. de 2014.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Teoria e prática. P.37-40. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.) In: **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: vol. 27, n. 96, out. 2006. p. 797-818. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 de ago. de 2011.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDINA, G.B.K.; PORTILHO, E. M. L. Uma metodologia de formação continuada para professores da Educação Infantil. In: **IX ANPED SUL 2012: seminário de pesquisa em educação da região Sul**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1938/467>>. Acesso em: 01 de ago. de 2014.

MOREIRA, H. (2003). **A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais: Comunicações**, ano 10, n. 1, jun, p. 123-133. 11 p.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1991.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, L. C. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. In: **Revista Travessia**. vol.2, n.3, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Marisa Oliveira Vicente. A identidade da profissional de Educação Infantil. P. 87-101. In: GUIMARÃES, Célia Maria. (Org.). **Perspectivas para a educação infantil**. 1ª ed. Araraquara: Junqueira &Marin, 2005.

SYSMANSKY, L. A (org.). **Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Ed. Plano, Brasília, 2002.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves.
Porto Alegre: Artmed, 1998.