



Formação de Professores: princípios para a docência em Educação Infantil

La formación del profesorado: Principios para la enseñanza en la Educación Infantil

Teacher Training: Principles for teaching in Early Childhood Education

Dirce Hechler Herbertz, Maria Inês Côrte Vitória, BRASIL

RESUMO

Este estudo apresenta a análise parcial da pesquisa de doutorado em andamento que investiga a formação e as práticas pedagógicas em Educação Infantil. Este recorte objetiva analisar aspectos legais, teóricos e o pensamento dos professores de Educação Infantil sobre o processo de formação e seu ponto de vista acerca do que seria um bom professor em Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa quantitativa por apresentar dados sobre as publicações acerca da formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Infantil no banco de teses da CAPES e dados da ANPED e qualitativa por analisar esses dados e a entrevista semi estruturada com duas professoras de Educação Infantil que atendem crianças em duas turmas, nível III e nível IV.

O estudo reflete sobre os dados coletados e analisados à luz dos teóricos da área. Os critérios de escolha destas duas professoras de uma instituição privada de Educação Infantil de Porto Alegre/RS Brasil, levou em consideração serem as duas turmas que pela faixa etária (4 e 5 anos) que integram a Educação Básica desde 2013, quando a legislação vigente considera obrigatória a Educação básica dos 4 aos 17 anos de idade. Como resultados desta pesquisa, apontamos que: a) se faz necessária uma formação contemplando as configurações da legislação vigente; b) a formação da criança deve ser desenvolvida na perspectiva teórica, prática e humana; c) a pluralidade de características

das crianças na sala de aula é elemento enriquecedor, tanto para os pequenos quanto para os professores.

Palavras-chave: Formação de Professores, Práticas Pedagógicas, Educação Infantil.

RESUMEN

Este estudio presenta un análisis parcial de la investigación de doctorado en curso que investiga sobre las prácticas de formación y enseñanza en la Educación Infantil. En este trabajo se analizan aspectos teóricos, legales y el pensamiento de los profesores de Educación Infantil sobre el proceso de formación y su punto de vista acerca de lo que sería un buen maestro en Educación Infantil. Se trata de una investigación cuantitativa en la que se presentan datos sobre publicaciones acerca de la formación de los maestros y las prácticas de enseñanza en Educación Infantil del banco de tesis de la CAPES y de la ANPED y cualitativa ya que se analizan esos datos, así como una entrevista semi-estructurada con dos profesores de Educación Infantil que atienden a niños de dos niveles, nivel III y IV.

En el estudio se reflexiona sobre los datos recogidos y los analiza teniendo en cuenta la teoría. Para la elección de los dos profesores de una institución privada de Educación Infantil de Porto Alegre/RS Brasil, se tuvo en cuenta que fueran dos grupos que por la edad (4 y 5 años) formarían parte de la educación básica obligatoria, que desde 2013 corresponde a las edades entre 4 a 17 años. Como resultado de esta investigación señalamos que: a) es necesaria una formación que contemple la configuración de la actual legislación; b) la formación del niño debe ser desarrolla-

da con una perspectiva teórica, práctica y humana; c) la pluralidad de características de los niños en el aula es un elemento enriquecedor, tanto para los pequeños como para los profesores.

Palabras clave: Formación de Profesores, Prácticas Pedagógicas, Educación Infantil.

ABSTRACT

This study presents a partial analysis of a doctoral research in progress investigating about the training and teaching practices in Early Childhood Education. This work analyzes legal, theoretical aspects and the thought of Early Childhood Education teachers about the process of training and their point of view about what would be a good teacher in Early Childhood Education. This is a quantitative research by presenting data on publications about the training of teachers and teaching practices in Early Childhood Education at the bank of CAPES theses and data ANPED as well as a qualitative study to analyze these data. It is included a semi-structured interview with two teachers of Education children serving children in two classes, level III and level IV.

The study reflects on the data collected and analyzes them in the light of the theoretical area. The criteria for choosing these two teachers of a private institution of Early Childhood Education of Porto Alegre / RS Brazil, took into consideration two groups that by age (4 and 5 years) integrate the Basic Education since 2013, when the current legislation implemented compulsory basic education from 4 to 17 years old. As a result of this research, we point out that: a) training contemplating the settings of the current legislation is needed; b) the formation of the child should be developed in a theoretical, practical and human per-

spective ; c) a plurality of characteristics of children in the classroom is an enriching element, both for children as for teachers.

Key words: Teacher Training, Pedagogical Practices, Child Education.

CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Este artigo é fruto do estudo inicial da tese de doutorado em que o ponto de partida foi o levantamento realizado acerca da formação docente e das práticas pedagógicas em Educação Infantil durante um semestre de aula do Programa de Pós-graduação em Educação da disciplina *Construindo o estado do conhecimento de sua dissertação ou tese*. Para fazer a busca a partir dos resumos e palavras-chave de cada trabalho, foram usados os descritores Formação de professores em Educação Infantil; e, Práticas Pedagógicas em Educação Infantil. Foi elaborado um panorama a partir de dados que as pesquisas e publicações nos bancos da ANPED ¹ e CAPES ² apontam. Podemos inferir que se observou nos últimos seis anos, um índice de maior investigação no campo da formação em Nível de Ensino Superior e Pós-Graduação. Desta forma, nota-se um silêncio sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas em Educação Infantil. Tais reflexões ficam evidenciadas no **Quadro 1** a seguir.

A partir dos dados do quadro 1, observamos que nos últimos seis anos houve uma centralização de pesquisas realizadas em diferentes aspectos da área educacional, e com menor intensidade sobre a for-

GT	GT 07	GT 08
Recorte temporal	2009 – 2014	2009 – 2014
Título do GT	Educação de crianças de 0 a 6 anos	Formação de Professores
Trabalhos publicados	105	140
Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Infantil	21	06
Formação docente e práticas pedagógicas no Ensino Superior/Anos Iniciais/ Infância/ Políticas públicas/ Outros	84	134

Fonte: Banco de Dados da ANPED, 2009-2014

Quadro 1. Síntese de trabalhos publicados na ANPED

mação docente na Educação Infantil. Duas perguntas tornam-se relevantes: O que leva a comunidade científica a explorar em maior número o campo de formação e atuação em nível superior e pós-graduação? O que nos diz o silêncio de pesquisas sobre a formação de professores e práticas pedagógicas em Educação Infantil? Na mesma perspectiva, o **Quadro 2** apresenta os dados do banco de Teses da CAPES no período dos últimos seis anos (2007–2012). A partir dele é possível verificar um índice mais elevado de pesquisas voltadas à formação docente para a Educação Infantil.

Os dados obtidos das teses nos bancos da CAPES nos levam a perceber um índice gradativo de elevação nas pesquisas em relação à formação docente para a Educação Infantil, se comparados aos dados da ANPED. Analisando dados de pesquisas realizadas no campo da formação de professores, é interessante identificar como os diferentes períodos vão delineando e determinando as pesquisas nesta área.

Desta forma, o artigo *O estado da arte da formação de professores no Brasil* (André, Simões, Carvalho e Brzezinski, 1999) partiu de análises feitas a partir das publicações do GT 08 – Formação de professores da ANPED, de dissertações e teses da CAPES e periódicos de revistas de Educação, na qual verificaram, na década de 90, a preocupação em formar e instrumentalizar o professor com o foco para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras ainda apontam que nesta época havia um silêncio quase total no que se refere à formação docente para o contexto do Ensino Superior, para a Educação de Jovens e Adultos e também para o Ensino Técnico.

Como se pode observar, a formação para os pro-

fissionais de Educação Infantil ainda não se fazia presente no contexto educativo, embora a LDB 9394/96 já determinava a formação destes profissionais em curso a nível superior. Além dos aspectos formativos para o exercício da docência em Educação Infantil, há outra questão importante a ser considerada nesta investigação, a legislação vigente que regulamenta o ingresso da criança a partir dos 4 anos na Educação Infantil. De acordo com o *Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/2008 – Ministério da Educação*, é determinada uma nova organização para os três primeiros anos do Ensino Fundamental a qual influencia diretamente sobre a Educação Infantil estabelecendo nova estruturação para este nível de ensino. Dessa forma, o parecer no item 3 estabelece que: “a organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade” (MEC, 2008, p. 02). De igual modo, é preciso deter o olhar sobre a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a qual altera o art. 208 de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Nesse sentido, o art. 208 inciso primeiro afirma: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Considerando as modificações da organização na Educação Básica em nosso país, especialmente nos primeiros anos da escolarização obrigatória, há que

Recorte temporal	2007-2012
Nível de formação	Doutorado
Temática	Formação de professores em Educação Infantil
Trabalhos publicados	144
Formação docente e práticas pedagógicas em Educação Infantil	23
Formação docente e práticas pedagógicas no Ensino Superior/Anos Iniciais/Políticas públicas/ Outros	121

Quadro 2. Síntese de trabalhos publicados na CAPES

Fonte: Banco de teses da CAPES

se considerar o que prevê a legislação atual. Tal como reza a lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, a qual “altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (p. 01, 2013)”, ela prevê no art. 4º inciso I que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” legitima o período estudantil para a educação básica. Portanto, a partir de 2013, torna-se obrigatório o ingresso escolar das crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola. A lei ainda é clara ao determinar no art. 6º que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Retomando em linhas gerais o levantamento dos trabalhos publicados nos últimos 06 anos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, percebemos que a maioria dos estudos se concentram na formação inicial e continuada dos professores em Nível de Ensino Superior e Pós-Graduação, avaliando os cursos que formam os docentes. Os cursos de licenciatura são a fonte das muitas investigações, em especial o curso da Pedagogia que tem um número expressivo, ao contrário do que apontavam os dados no início da década de 1990, conforme (André et al, 1999). Na elaboração do estado da arte sobre a Formação de Professores, as autoras verificaram que o maior número de investigações se dava na perspectiva da formação inicial e continuada dos professores; identidade e profissionalização docente e revisão de literatura.

Constataram ainda, que os trabalhos que investigavam sobre a formação continuada era concebida com o que se convencionava como formação continuada em serviço, dando forte ênfase no papel da profissionalização docente e incentivando o professor a desenvolver sua ação pedagógica baseada na prática reflexiva. Ainda inferiram a partir das análises dos textos, que “a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar” (André, [et al], 1999, p. 308). As análises realizadas pelas autoras naquele período permitiram também perceber que estudos realizados sobre a prática pedagógica se destacavam sob três aspectos:

a) análise de experiências de sala de aula, usando enfoques construtivistas ou investigando práticas avaliativas; b) análise das contradições entre o discurso e as práticas docentes; e c) registro de trajetórias auto formativas de aperfeiçoamento profissional e de construção de conhecimento prático sobre o ensino (p. 308).

É interessante observar que as autoras vão deline-

ando todo o mapeamento realizado e apontando os principais aspectos levantados. Afirmam que de um universo de 70 trabalhos publicados no GT – 08 Formação de Professores da ANPED, na década de 1990, identificaram uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Ademais, permitiu verificar que são raros os trabalhos que focalizam o papel das tecnologias de comunicação, dos multimeios ou da informática no processo de formação. Mais raros ainda são os que investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural (André et al, 1999, p. 309).

Este é o cenário que se apresentava na década de 90, a ênfase era na Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já no século XXI, mais precisamente na segunda década deste milênio, encontra-se um índice expressivo de trabalhos publicados na ANPED e CAPES sobre a Formação de Professores voltada para o Ensino Superior e Pós-Graduação. E então nos questionamos: E a Formação Docente para a Educação Infantil? Não havia o entendimento da necessidade de formar o professor para este nível de ensino? Com a promulgação da Resolução CNE/CP 1/2006 – Art. 2º, as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia modificou-se o foco, reestruturando o viés de atuação do profissional, focando a formação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que justifica o silêncio da formação neste nível da Educação Básica?

Percebemos que a tendência contemporânea são os estudos e pesquisas voltadas para o contexto do Ensino Superior e Pós-Graduação tendo em vista sua expansão, exigências e diversidade. Outro aspecto que nos faz pensar sobre o aumento de pesquisas neste nível de ensino é que houve mudanças significativas em relação às políticas, leis, resoluções e programas que regem o curso de Pedagogia, por exemplo. No entanto, a Formação de Professores em Educação Infantil se configura em espaço e formação de menor investigação nestes últimos 06 anos. A análise nos mostra que dos 218 trabalhos, 27 (%) textos abordam a Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Infantil. Assim, fica evidente que há pouca investigação nesse campo educativo. Ao realizar a busca sobre pesquisas na formação de professores, en-

contramos em (Prada, Vieira, Longarezi, 2012) uma investigação em nível de Pós-Graduação e Formação de Professores na qual os autores fazem uma análise de produções feitas no início do séc. XXI, valendo-se de um recorte temporal entre 2003-2007. Os autores evidenciaram que neste período prevalecia o discurso acerca da formação do “professor reflexivo, pesquisador e transformador da realidade” (p.35) muito presente nas discussões e práticas acadêmicas. Apontam ainda que a recorrência desta sistemática de trabalho ao longo dos anos de formação dos professores proporcionava poucos avanços em relação à efetiva prática reflexiva, bem como da “reflexão sobre a reflexão” com o objetivo de construir novos saberes e a mudança real sobre a realidade educativa. Discorrer sobre a Formação Docente nos remete a uma temática já bastante investigada dada a sua importância, porém, a discussão se torna sempre atual pela sua dimensão e profundidade diante do novo contexto sócio-político-educacional. Nesse sentido García (1999) contribui afirmando que “são três os fatores que estão a influenciar e a decidir a importância da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia” (p. 11).

Com as evoluções tecnológicas da informação e comunicação na contemporaneidade mudou também a organização e a natureza do trabalho. E o autor chama a atenção de que a formação democratiza a acessibilidade das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Nesta perspectiva, a formação tem uma contínua prioridade de ser considerada como um investimento a fim proporcionar avanços no campo educacional haja vista suas potencialidades. Considerando este contexto, apresentamos o estudo com dados que nos permitem refletir sobre o cenário brasileiro dos últimos seis anos acerca da Formação de Professores especificamente em Educação Infantil. No contexto educacional são evidentes as demandas de qualificação profissional, denominadas de Formação Continuada, oferecidas através de cursos, seminários, congressos e grupos de estudo, por exemplo. Desta forma é possibilitado aos professores espaço de formação e de reflexão sobre sua ação. Esses momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica servem como “possibilidade de reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico” (Bolzan, 2009, p. 14).

Nesta perspectiva, Arroyo (2009), também faz perceber com clareza sua preocupação sobre um aspec-

to relevante no contexto da formação de professores - principalmente na Educação Infantil que é o foco desse estudo - que contribui significativamente no fazer pedagógico: a imagem e a auto-imagem do professor, ou seja, como ele se percebe em seu cotidiano e o autor sugere que o professor se “problematize” a si mesmo levando a libertar-se das imagens docentes que são amadas ou odiadas. Autores como (Schon (2008); Contreras (2002); Stenhouse (1998); Zeichner (1992, 1998)) abordam a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica como parte importante em relação à sua formação. Tal aspecto recai sobre os profissionais desta faixa etária uma vez que o trabalho docente com crianças pequenas exige que o professor tenha a flexibilidade de planejamento atendendo o binômio do cuidar e do educar, e que, esta prática esteja vinculada a projetos oriundos das curiosidades das crianças. Nesse sentido, pode-se pensar que o professor que não tem a prática da reflexão sobre o seu fazer pedagógico, não se percebe, muitas vezes, como parte do processo de aprendizagem dos seus alunos.

Sobre a importância da reflexão docente, Bolzan (2009, p. 17) afirma que “refletir sobre o saber e o saber-fazer implica processos racionais e intuitivos, e esses processos, por sua vez, fazem parte do pensamento prático do professor”. Nessa perspectiva Contreras (2002, p. 106) aponta que “nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensar-mos nelas antes de fazê-las”. No entanto, reflexões a respeito da formação inicial e continuada do professor são estruturadas a fim de contribuir de maneira significativa e efetiva com a oferta dos cursos de formação docente. Na visão de Libâneo (2002) “o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor no currículo e na metodologia, os princípios e os processos de aprendizagem” (p.73). Faz-se necessário, então, que os educadores se abastecem de uma formação imbricada pelo gosto na aquisição de novos conhecimentos, impregnada por permanentes interrogações e que estejam dispostos a utilizar metodologias de ensino que instigam, que promovam a discussão. Assim, entende-se que a formação deve estar próxima dos professores, ou seja, fazer parte do contexto e cotidiano vivido por eles. Os professores precisam de espaço e momentos para novas aprendizagens, as quais refletirão sobre os alunos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL

A temática que envolve a formação de professores vem se constituindo como fecundo campo de discussão que nos tem levado a analisar e problematizar as mudanças necessárias nessa área de conhecimento. Nunes (2001) aponta uma retrospectiva no contexto brasileiro, afirmando que a década de 60 valorizava o conhecimento específico da disciplina; nos anos 70 o foco foi os aspectos didático-metodológicos; já os anos 80 foram marcados pela valorização da prática pedagógica e a década de 90 enalteceu os estudos sobre a socialização pré-profissional. Prada, Vieira e Longarezi (2012) afirmam que na primeira década do segundo milênio prevalecia o discurso acerca da formação do professor reflexivo, pesquisador e transformador da realidade, enquanto nesse início de segunda década, as investigações recaem sobre o contexto formativo do professor de Ensino Superior e Pós-Graduação.

Nessa perspectiva, as ideias de Contreras (2002, p. 106) sobre a prática docente registram que “nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las”. No entanto, há um incentivo no contexto educacional/acadêmico para que se desenvolva o exercício de refletir acerca das ações docentes, bem como sobre a formação inicial e continuada do professor, a fim de contribuir com a oferta dos cursos de formação docente. Faz-se necessário, então, que os educadores constituam sua formação pautados pelo gosto na aquisição de novos conhecimentos, por permanentes interrogações e pela utilização de metodologias de ensino que instiguem, que promovam a discussão, que levem em conta o conhecimento prévio dos alunos e o incentivo à pesquisa. Entende-se que a formação deve fazer parte do contexto e cotidiano vivido pelos professores. Eles precisam de espaços e tempos para novas aprendizagens, o que se refletirá na sua prática pedagógica.

Com os avanços e as preocupações a fim de favorecer o desenvolvimento global da criança, surgem as políticas públicas para atender as necessidades infantis – que darão origem ao que hoje se denominam instituições de Educação Infantil. Nesse contexto também emerge a necessidade de formar profissionais capacitados para trabalhar com a pluralidade que é o público infantil. Gomes (2009), ao reconhecer a

identidade profissional para a Educação Infantil, considera que se tem “o desafio de qualificar o perfil desse profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos” (p. 25). O autor afirma que o professor de Educação Infantil deve ser um profissional capaz de reconhecer sua(s) identidade(s) profissional(is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz e construir a autoria de seu processo formativo.

Dessa forma, a preocupação com relação à formação docente tem seu advento a partir da década de 90, quando surgem no Brasil políticas educacionais e programas que atendam essa demanda. Segundo Tardif e Lessard (2007) “os diversos projetos de reforma do ensino esbarram em alguns fenômenos importantes, que representam alguns obstáculos à profissionalização dessa atividade” (p. 26): cursos, conferências, palestras, seminários sobre educação objetivam sempre qualificar a ação docente bem como fazer rupturas em concepções que por vezes se cristalizam. Já no relatório para a UNESCO se apontavam as preocupações emergentes para a educação no séc. XXI, considerando e prevendo as necessidades prementes na formação do sujeito ante o novo milênio com suas características de constantes mudanças nas questões sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas. Este mesmo documento preconiza que a educação se dá ao longo de toda a vida, o que nos pode levar a considerar que a escola e a universidade cumprem um papel fundamental no processo de formação docente, especialmente em uma perspectiva de formação permanente, tal como se entende a educação neste estudo. Corroborando com tais ideias, Gomes (2009, pp. 67-68) afirma que

no caso dos profissionais da educação, essa matriz identitária construída na condição de estudantes pode representar uma pré-profissionalização que vai marcá-los em suas futuras trajetórias profissionais. [...] os professores desenvolvem maneiras de construir relações com a escola que decerto podem servir para guiar atitudes e práticas profissionais.

Desnecessário seria mencionar que no caso da Educação Infantil, a formação docente é também de fundamental importância, embora somente a partir da Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9394/96 é que se teve, no contexto brasileiro, a exigência da formação em nível superior. A Lei também estabeleceu que o trabalho docente em Educação Infantil tivesse o cunho

educativo e pedagógico, além do aspecto cuidador – este último era o princípio da Educação Infantil anterior à LDB. Atualmente se preconiza o binômio do cuidar e educar neste nível de ensino. A partir das exigências desse novo contexto de Educação Infantil,

cabem à formação inicial promover a apropriação pelo professor de elementos significativos do conhecimento historicamente construído, de modo a possibilitar-lhe atuar na mediação da curiosidade infantil e da construção pelas crianças de saberes sobre o mundo social, das ciências, das artes, sobre o fantástico e sobre si mesmas. Esta etapa da formação profissional necessita também oportunizar a apropriação pelos professores de diferentes linguagens presentes na expressão artística de modo a possibilitar-lhes atuar como mediadores do processo de desenvolvimento da criatividade e da imaginação da criança no emprego dessas linguagens (Guimarães e Reis, 2011, p. 15).

No cenário educativo, são diversas as perspectivas acerca do que se entende por formação de professores, quantas são as discussões acerca das práticas docentes para o público na Educação Infantil. Por isso, entende-se como necessário trazer um dos conceitos assumidos nesta investigação acerca da formação inicial de docentes.

Via de regra, a formação inicial de professores é concebida como sendo a que se inicia no Curso Normal ou em cursos de nível superior, no Brasil. Nesse sentido, é possível compreender que a qualificação para o exercício pleno da docência (neste estudo, focando a docência em Educação Infantil) inicia-se com a formalidade dos cursos acadêmicos, os quais desde 1996 tornam-se uma exigência pela legislação vigente. Ainda pode-se pensar que a formação inicial está ligada à diversas apropriações de conceitos e conhecimentos novos, construindo assim novas formas de pensar, perceber e atuar em diferentes situações durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, os cursos de formação de professores para a Educação Infantil deveriam priorizar uma estrutura curricular que contemplasse aspectos teórico-metodológicos específicos acerca da infância, bem como clareza e compreensão do trabalho pedagógico que se espera realizar nessa etapa de desenvolvimento. O desafio posto para a formação inicial é, pois, pensar na articulação entre a teoria aprendida e discutida na educação superior e a prática pedagógica empreendida no cotidiano escolar, objetivando sempre a permanente reflexão acerca da prática pedagógica. Outro conceito é a formação continuada, a qual é difundida e trabalhada junto aos professores nos contextos in-

stitucionais, entendida nesta pesquisa como processo contínuo de aperfeiçoamento teórico-prático, para superar as lacunas da educação formal e/ou para refletir sobre a profissão docente e potencializar ações que deem conta de contemplar o complexo universo que é a sala de aula. Para corroborar o conceito de formação continuada, buscamos junto a Enciclopédia da Pedagogia Universitária a base para esta compreensão:

Formação Continuada: iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. Notas: no contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos. Termos Relacionados: formação em serviço (CUNHA, 2006, p. 354).

A formação continuada entendida como processo e aperfeiçoamento docente é empreendida ao longo da trajetória docente e oferecida em forma de cursos de curta duração com proposições de profissionais qualificados na área. Segundo Alarcão (2007), a reflexão docente faz parte desse processo de formação permanente: a autora acredita “nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo” (p. 41), entendido por ela como espaço de qualificação; “esse paradigma pode ser muito valorizado se transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola” (idem). A autora constata que esse processo de reflexão constitui-se no entendimento da capacidade de pensar sobre as características do homem criativo e não somente como alguém que reproduz ideias e práticas que lhe foram ensinadas. Considerando a formação continuada um processo ininterrupto, considera-se que as certezas estabelecidas no cotidiano da prática pedagógica compõem “um conjunto de representações por meio das quais os professores significam e concretizam sua prática cotidiana, assim como norteiam as interações dos diversos participantes do fenômeno educativo nas diferentes situações” (GUIMARÃES e REIS, 2011, p. 17). Daí, podemos destacar que o professor, além de buscar a

integração dos diferentes saberes, também precisa de ações concretas em sua formação que possibilitem a ele agregar os saberes já existentes aos conhecimentos construídos ao longo do percurso formativo e assim desempenhar uma prática pedagógica qualificada. Tal esforço na integração dos saberes docentes não é algo construído apenas pelo individual, mas também pelo coletivo: por isso, pensar na importância do planejamento e execução de ações contínuas, sistematizando e articulando a formação de professores para a Educação Infantil deve ser uma prioridade.

O terceiro aspecto trazido para a formação de professores é a formação em serviço. Como o próprio nome já indica, é aquela que se realiza no decorrer do exercício docente, no contexto e cotidiano escolar em que estiver inserido.

Formação em Serviço: tipo de educação continuada 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. Termos Relacionados: Formação continuada (Cunha, 2006, p. 354)

Partindo deste conceito, é importante pensar nas possibilidades de desenvolvimento profissional no próprio espaço em que o docente atua. No contexto educacional, são evidentes as demandas de qualificação profissional denominadas de formação continuada ou formação em serviço, oferecidas através de palestras, seminários, congressos e grupos de estudo, por exemplo. Desta forma possibilita-se aos professores espaço de formação e de reflexão sobre sua ação, acerca do planejamento e avaliação, proporcionando-lhes assim, um repensar docente sobre o ensino e a aprendizagem. Esses momentos de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica servem como “possibilidade de reorganização e refinamento das idéias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico” (Bolzan, 2009, p. 14).

Pode-se assim intuir que, para fazer frente a este desafio, seja imprescindível que o professor desempenhe um protagonismo que se opõe a uma prática e perspectiva na qual ele é visto como o detentor do saber. Esse protagonismo para a emancipação dos alunos fica evidente na ideia trazida por Tardif, Lessard

e Gauthier (1999) por entenderem que a docência é fundamentalmente uma atividade de ofício, e o professor, além de profissional especializado em um saber ou área específica, é um profissional que presta ajuda, ou ainda, um agente de desenvolvimento humano que exerce uma múltipla função – intelectual, técnica, relacional e cívica – edificada no compromisso com todos. Nesse sentido, Gomes (2009) afirma que “uma formação essencialmente teórica não dá conta de promover o alicerce no qual as instituições formadoras de professores construirão condições para efetivação de uma escola básica para todos” (p. 70). Estão implicados também na formação prática do professor, seu desempenho enquanto discente, a prática exercida por seus formadores, a prática pedagógica desenvolvida em suas atividades de estágio bem como o desenvolvimento de competências práticas essenciais para uma atuação comprometida, responsável e coerente. Considerando a formação em serviço fundamental no aperfeiçoamento docente, ressaltamos a prática da reflexão sobre a ação pedagógica e sobre os conhecimentos dos professores de igual modo. Trata-se de uma preocupação atual: proporcionar aos docentes, desde a sua formação inicial, um olhar direcionado à reflexão sobre sua prática pedagógica a qual pode se realizar a partir dos registros dos diários de aula na perspectiva de Zabalza (2004). Assim, poderão ter clareza de que são os mediadores do processo de construção da aprendizagem, auxiliando para que as informações sejam elaboradas de tal forma que se constituam em conhecimento significativo.

Na configuração atual da Educação Infantil brasileira, com a obrigatoriedade do ingresso das crianças aos 4 anos, a demanda da formação de professores para a atuação nesse contexto precisa ser repensada, haja vista que é uma organização nova que se apresenta tais quais são o desempenho e a função destes profissionais. Discutindo o processo de aprendizagem da criança e o papel do professor de Educação Infantil, Guimarães e Reis consideram que

o conjunto de saberes que hoje é objeto de destaque na área de Educação Infantil entende a aprendizagem das crianças como uma construção social que se fundamenta nas múltiplas interações estabelecidas pelos parceiros infantis e adultos nos contextos educativos e que envolve a pessoa como um todo (2011, p. 18).

O papel do professor, pois, deve ser no sentido de compreender e proporcionar que as crianças interajam entre si e os parceiros com experiência alargada – familiares, professores ou crianças com mais idade – a fim de proporcionar-lhes novas possibilidades de

relação com o mundo, para entendê-lo, responder às diversas situações e assim construir novas aprendizagens. Essas aprendizagens se tornam significativas às crianças na medida em que as atividades permitem interação entre os pares, sem desconsiderar as singularidades de cada sujeito. Cada criança é única no seu modo de ser, pensar, agir e cuja diversidade possibilita a amplitude das apropriações realizadas por cada uma delas. Assim, a noção de cotidiano e de ampliação do conhecimento está intimamente vinculada às práticas pedagógicas diárias.

Ao vivenciar diferentes situações no cotidiano, as crianças vão estabelecendo novos saberes, novos desafios e interesses diante daquilo que se apresenta; assim, apropriam-se de novos saberes ao mesmo tempo em que são estimuladas à criatividade e autonomia.

Ainda são despertadas em sua curiosidade diante do desconhecido a fim de explorar situações novas que se lhes apresentam no decorrer do processo. Para que isso aconteça é necessária a presença do professor: nesse contexto entram em cena os conhecimentos técnicos de sua formação, porque tendo como ponto de partida a realidade institucional, ele planeja e proporciona novas possibilidades a partir de situações com recursos diferenciados, desafios, questionamentos e comentários, os quais integram e interligam as razões, os conhecimentos e as capacidades já elaboradas e construídas por cada criança.

Claro está que o professor no contexto atual não pode ser visto apenas como um técnico de ensino, mas considerando que aliada à técnica está a prática e a subjetividade de cada profissional, ele deve ser entendido como sujeito que está em contínuo processo de construção e transformação identitária (Guimarães e Reis, 2011). Para entender esse processo os autores afirmam que é preciso compreender o professor como sujeito que aprende e se desenvolve, contudo, é ir além de uma perspectiva do desenvolvimento psicológico do adulto que concebe esta etapa como estágio principalmente marcado pela estabilidade e ausência de mudanças importantes, concepção que se mostra claramente inadequada, na medida em que os ciclos de vida adulta envolvem situações dinâmicas de constituição familiar, de desenvolvimento profissional, de relacionamentos afetivos, de situações que são espaços de tensão, desenvolvimento e de transformação.

Se considerarmos que o professor, ao longo de seu desenvolvimento profissional se envolve em inúmeras atividades da prática pedagógica assim como de sua constituição enquanto profissional e sua inserção em

atividades nos diferentes contextos (sejam eles de ordem pessoal ou profissional), não há como dizer que todos os professores se constituem docentes do mesmo modo, com as mesmas perspectivas. Ao abordar as construções e desconstruções na formação profissional, Bolzan (2009) entende que há que se levar em conta todo o processo de pensamento do docente e a maneira como compreende e desenvolve o ensino. Implica os conhecimentos prévios, os pedagógicos aprendidos na formação profissional e a relação com a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar.

Além disso, entende-se que a formação deveria proporcionar aos professores espaço para trabalhar sua autoestima, oportunizando-lhes momentos em que a escuta aos seus anseios pudesse se fazer presente e, assim fortalecidos em seu ofício, serem os protagonistas de seu próprio processo de transformação. Desta forma, ao abrir-se para a mudança, o professor se permite um novo olhar sobre o aprender e o ensinar, bem como possibilita ter presente a perspectiva ética em seu fazer pedagógico. Destaca-se mais uma vez o papel da reflexão docente, a qual oportuniza um olhar específico sobre suas concepções e práticas pedagógicas percebendo quais aspectos necessitam ser redimensionados, uma vez que se considera os professores como produtores de conhecimento. Pode-se ainda afirmar que a capacidade reflexiva docente propicia a ressignificação de paradigmas cristalizados acerca da prática pedagógica, bem como do processo de ensino e aprendizagem, além de fazer o movimento do discurso ser coerente com a prática. Tudo isso para se afirmar a necessidade de privilegiar, ao longo dos cursos de formação docente, “a aquisição de uma consciência progressiva da prática, sem desmerecer a necessária contribuição teórica” (Kulisz, 2006, p. 20), bem como espaços em que a discussão, a criação e a reflexão se façam presentes e, especialmente o olhar crítico sobre as práticas pedagógicas a fim de que sejam coerentes com/para o trabalho docente na Educação Infantil.

Diante das novas configurações sociais observa-se a emergente necessidade de que se proponha um redimensionamento nos cursos de formação para que haja uma efetiva ação docente sob uma prática reflexiva. Embora se travem debates no meio acadêmico, as mudanças em muitas práticas docentes ainda são pouco percebidas, pois o saber docente perpassa os aspectos sócio-culturais de cada um, conforme a vivência e experiência adquirida ao longo dos anos e, torna-se um desafio às universidades, realizar essas reflexões e transformar conceitos e concepções. Os

cursos de formação docente vêm sofrendo alterações de acordo com as prioridades estabelecidas pelos sistemas governamentais e legislações vigentes e, conseqüentemente, novas organizações e estruturas são pensadas para atender a demanda, tanto de formação quanto de prática pedagógica. Portanto, é emergente pensar como cada professor aprende seu ofício, uma vez que ao longo da caminhada profissional o professor constrói grande parte de seus saberes sobre aspectos referentes ao ensino, sobre como ensinar, e acerca dos diferentes papéis que o professor exerce através de sua história de vida enquanto aluno, tendo como referência seus próprios professores.

Refletindo sobre o saber docente, Arroyo (2009), aponta que possivelmente o aprendizado é provindo das experiências obtidas através de seus primeiros professores. As imagens que se têm destes, podem marcar positiva ou negativamente e podem ser reproduzidas no fazer docente. Segundo o autor, se aprende a partir da convivência e de ver como cada ação é representada e vivida. A imagem e a forma de ser de cada um nos contagiam em nosso modo de ser no momento presente e, na medida em que se vivenciam outras experiências, é possível acrescentar outras imagens e assim passar por um processo de mudança nas concepções e crenças do ofício de professor. Para Arroyo (2009, p. 29) “a imagem social do professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras bem definidas e além do mais é muito diversificado”. E contribui afirmando que cada grupo de professores, tem experiências específicas do “reconhecimento social” e isso de acordo com o nível de ensino em que atua.

O saber docente, mesmo sendo “novo”, está inserido num tempo em que não se pode desvinculá-lo da sua história, de sua formação e da sua aprendizagem, Tardif (2008). O autor (p. 35) contribui afirmando:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

O novo sempre está vinculado ao que já existe e então pode ser (re)atualizado permanentemente. Assim, os processos de aprendizagem são alimentados e retroalimentados permitindo a reorganização de saberes e práticas docentes. Toda a prática do professor seja ela representada pelas suas ideias, ações, pelos exemplos, a forma como organiza e trabalha os conteúdos, desvendam de uma forma ou de outra,

como ele mesmo compreende o processo de ensinar e de aprender (Bolzan, 2009). O professor também é um aprendiz, juntamente com seus alunos. É uma constante aprendizagem. Portanto, o papel da reflexão nesse contexto é imprescindível. Reflexão essa que não se apoia apenas sobre as experiências vividas, mas também alicerçada em fundamentos epistemológicos que norteiam a educação.

CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (SABERES NECESSÁRIOS): A VOZ DOS PROFESSORES

Tornar-se professor vai muito além do que pensar exclusivamente na formação inicial, envolve mais do que a racionalidade teórico-técnica pautada pelas aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Para a autora, no reino das práticas pedagógicas e da formação docente, há muito mais do que o domínio teórico, a competência técnica e o compromisso político, envolve também as histórias de vida de cada professor, suas concepções, princípios, valores, afetividade e a subjetividade. Sugere que cada professor, em seu processo de formação, olhe para si na busca do autoconhecimento e responsabilizar-se pela própria educação.

Ser professor envolve escolhas pessoais, *viagens interiores e exteriores*. Não se restringe apenas ao fazer pedagógico, planejar, executar e avaliar, mas disponibilizar-se a fazer uma escuta daquilo que escapa, permitir-se, “aventurar-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer: à procura da própria voz, em busca de um caminho autêntico, singular” (Ostetto, 2012, p. 128). Pois no início de sua carreira se depara com incertezas e insegurança seguida de outra mais longa, a de consolidação da segurança e maturidade profissional (Gomes, 2009). O ingresso na carreira docente é de descobertas, de exploração em que muitas vezes se mantém estreita relação com aquilo que vivenciou. E aos poucos vai dando lugar ao conhecimento teórico, à inovação, ao questionamento, a práticas que geram novos conhecimentos. E nesse caso a teoria pode lhe dar maior segurança ao desenvolver o trabalho pedagógico, possibilitando ainda o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. O profissional de Educação Infantil ao assumir sua função junto a um grupo de crianças não pode se julgar pronto, professores eficientes no desempenho de sua atividade docente não nascem prontos, mas se autoconstróem, renunciando seu papel de simples expositores por descobrirem-no inútil, assumindo sua nova posição

por sabê-la essencial para a aprendizagem significativa (Antunes, 2012).

Um dos princípios educativos, em Educação Infantil especificamente, é tomar a observação, o olhar sobre cada criança e principalmente o conhecimento teórico como base para organizar a ação docente. Perceber e respeitar a criança real e não a idealizada é um passo a ser dado, pois nem todos os professores deste nível conseguem distingui-la por estar acostumados a ouvir e ver as imagens universais de crianças que a mídia ou manuais apresentam. Portanto, “olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já descobriu a criança e celebra a infância” (Ostetto, 2012, p. 129). Pensando na criança real que frequenta a Educação Infantil hoje, perguntamos às professoras:

Que características ou perfil deve ter o professor para atuar com crianças pequenas?

Os “alunos não são números [...]” que é preciso “criar um vínculo [...] treinar o olhar [...] tem que ter o olho no olho [...] a troca” – professora A. Que o professor seja “uma pessoa que esteja aberta para brincar, conversar, emprestar seu corpo, para chorar, para rir [...] tem momentos que tu estás mais frágil [...] se tem alguma cena que te emocionou, tu não tens que ficar uma estátua, a criança te sente, te percebe” [...] o professor “tem que estar inteiro ali com as crianças. Criança é uma esponjinha”. – professora B.

Aprender a ver além daquilo que é aparente, mas para tanto, só é possível quando o profissional se dedica ao estudo permanente sobre o que envolve seu papel enquanto docente e sobre o que envolve os sujeitos e o universo no qual atua. Significa ainda, aprender ou reaprender a construção de um olhar implicado no processo de desenvolvimento das crianças em que a escola adéqua às necessidades delas. Ao trabalhar com os pequenos, possivelmente emergem vários aspectos infantis dentro de si que favorecem ou não sua ação e relação com as crianças que trabalha.

Concordamos com o pensamento de (Ostetto, 2012, p. 129-130) ao dizer: *Como alguém poderá acolher o outro fora de si se não acolhe o outro interno? Muitas vezes é esse outro interno, sofrido ou satisfeito, que é repellido ou celebrado por meio daquelas crianças-alunos com as quais o professor convive. [...] tomar contato com conteúdos inconscientes é essencial no processo de tornar-se professor, principalmente porque seu ofício se dará em relações. Exercício de alteridade é o que nos aponta o processo: as crianças-alunos são outros que o professor precisa reconhecer como tais para poder estabelecer relações saudáveis.*

Esse é um processo de autoconhecimento de cada professor, para ao longo de sua carreira descobrir-se e então estar aberto para conhecer e aceitar o outro. Além das questões subjetivas, das relações e da afetividade que permeiam a ação docente, é importante pensar que outros aspectos caracterizam o professor na educação de crianças. Quais saberes são necessários ao profissional para atender as peculiaridades da Educação Infantil? Pode-se afirmar que os saberes da experiência contribuem para o trabalho pedagógico? Que os anos de experiência em sala de aula possibilitam um olhar e ações pedagógicas aprimoradas? O saber docente é um saber plural, construído a partir de múltiplas possibilidades, interações e condicionantes, Tardif (2008). Ao abordar sobre a experiência do trabalho enquanto fundamento do saber, o autor entende que ao ensinar, o professor mobiliza múltiplos saberes, reutilizando-os no trabalho, adaptando-os e transformando-os pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho possibilita a reflexão, a retomada, a reiteração daquilo que sabe no que sabe fazer sempre amparado com os teóricos da área, e nesse sentido vai produzindo sua prática profissional. Para o autor, a prática docente pode ser vista como um processo de aprendizagem pela qual os docentes retraduzem sua formação adaptando-a a sua profissão.

Nesse sentido, a experiência promove a retroalimentação dos saberes construídos, anterior ou fora do trabalho profissional. Sobre a experiência docente, Zabalza (2004, p. 137) aponta que os professores “do maternal à universidade, não medem sua qualidade pelo número de anos de exercício profissional. Há magníficos professores ainda jovens e há outros, com muitos anos de idade e experiência, que continuam desenvolvendo uma atividade profissional deficiente”. Já na perspectiva de estabelecer relação com o saber (Charlot, 2000, p. 79) entende que “a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros”. E essa relação com o mundo, no pensamento do autor, se dá como um conjunto de significados, bem como espaço de atividades que se inscreve no tempo. Ser professor de Educação Infantil é ter um lastro teórico que dê conta de inventar e reinventar com a participação das crianças, práticas que mobilizem saberes provenientes da cultura de sua infância tendo a compreensão de que esses saberes, na interação da cultura infantil, vão se traduzir em saberes pedagógicos para a educação da criança (Garanhani, 2010).

Voltando à questão das características docentes para a Educação Infantil, pode-se inferir que é ne-

cessário considerar o perfil profissional, a formação docente, a fundamentação teórica, o sistema educacional no qual se insere, suas ações e relações nesse contexto social. Desta forma, entendemos algumas peculiaridades que caracterizam a singularidade profissional em Educação Infantil:

- Conhecimento das diferentes teorias firmando sua prática a partir delas;
- Afetividade nas relações com as crianças;
- Comprometimento e seriedade para com a profissão escolhida;
- Consciência de que suas ações e intenções interferem e contribuem diretamente na formação humana dos pequenos;
- Compreender a infância em seu aspecto legal, global, de vulnerabilidade e dependência do adulto gerando ações do cuidar e educar;
- Respeito à diversidade valorizando cada criança em sua singularidade;
- Capacidade de escuta e observação sobre o que cada criança apresenta no dia a dia;
- Ter domínio da técnica que a profissão requer;
- Flexibilidade para inovar e reconduzir as práticas pedagógicas estando por inteiro;
- Planejamento e avaliação coerentes com as demandas e realidades das crianças;
- Ter atitude de investigador e refletir constantemente sobre sua própria prática;
- Desenvolver trabalho pedagógico através de projetos estimulando a criatividade e a autonomia das crianças.

Portanto, ser professor de Educação Infantil é compreender todas essas características como essenciais para o trabalho pedagógico e ter claro que cada criança tem uma história a qual precisa ser considerada. O professor no contexto infantil deve estar atento ao que as crianças trazem, seja pela via corporal ou pela linguagem para um fazer pedagógico condizente com o que as crianças necessitam. Entre outras características, na opinião da professora B, o professor deve estar “disponível para aprender, disponível para conhecer e disponível com o próprio corpo”. Ou seja, aberto, flexível, inovador, participativo dando voz às crianças para socializarem o que permeia seu contexto e possibilitar que essas inquietações e curiosidades se transformem em aprendizagem é considerar que o professor seja o mediador e um construtor de aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos trabalhos publicados no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos e no GT 08 – Formação de Professores, ambos do banco de dados da ANPED bem como as teses do banco de dados da CAPES dos últimos 06 anos, nos permitiu identificar uma expressiva preocupação em relação a formação docente no que tange ao Ensino Superior e Pós-Graduação. Evidenciamos ainda que há um silêncio significativo em relação à Formação de Professores para a Educação Infantil. Identificamos também que são poucos os trabalhos que abordam sobre as Práticas Pedagógicas em Educação Infantil.

Os trabalhos apresentam uma preocupação com a formação inicial e continuada dos professores para todos os níveis de ensino. Podemos inferir que a Formação Docente caminha de acordo com os interesses e demandas sociais, culturais e políticas de cada época em nosso país. Por fim, os diferentes campos analisados apontam uma intensa busca de investigações sobre o tema da Formação Docente no Ensino Superior e Pós-Graduação e uma escassez para a Educação Infantil.

Cabe destacar que a formação de professores de um modo geral é um tema sobre o qual inúmeros pesquisadores têm se dedicado, a fim de apresentar contribuições para a área da educação. Nesse sentido, as professoras participantes deste estudo apontam para a questão da formação humana numa perspectiva que envolve aspectos técnicos mas também éticos.

Quer dizer, o professor da educação Infantil acaba emprestando seu corpo, sua voz, suas linguagens e suas emoções, colocando-os a serviço de uma prática pedagógica humanizadora. À guisa de conclusão podemos dizer que: a) se faz necessária uma formação contemplando as configurações da legislação vigente; b) a formação da criança deve ser desenvolvida na perspectiva teórica, prática e humana; c) os professores consideram as crianças sujeitos de direitos e deveres; d) o professor é quem media o processo de aprendizagem das crianças, e) a pluralidade de características das crianças na sala de aula é elemento enriquecedor, tanto para os pequenos quanto para os professores, f) a Educação Infantil é uma etapa marcada pelo cuidar e pelo educar, g) o trabalho em equipe é fonte profícua de trocas e partilha de saberes.



NOTAS

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez.

André, M.; Simões, R.H.S.; Carvalho, J.M. e Brzezinski, I. (1999). Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, 68.

Antunes, C. (2012). *Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Arroyo, M.A. (2009). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 11ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Bolzan, D.P.V. (2009). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.

Brasil (2013). *Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação*. Disponível em: www.anped.org.br. Acessado em janeiro de 2015.

Brasil (2013) *Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior*. Disponível em: www.capes.gov.br Acessado em janeiro de 2015.

Brasil PNE (2006). *Política Nacional de Educação Infantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf> Acessado em janeiro de 2015.

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em 06 de março de 2014.

Brasil (2008). Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em 06 de março de 2014.

Brasil. (2013). Presidência da República Casa Civil. Lei nº 12.796. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm Acesso em 16 de março de 2014.

Brasil. (2006). Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 16 de março de 2014.

Brasil. (2009). *Emenda Constitucional nº 59*, de 11 de novembro. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em: 06 de março de 2014.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos*

para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Contreras, J. (2002). *A autonomia dos professores*. São Paulo, SP: Cortez.

Cunha, M.I. (2006). Formação Inicial de Professores. Formação Continuada. Formação em serviço. Saberes experienciais. In: M.C. Morosini (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*. v.2. Brasília: INEP/RIES.

Fernandes, C. (2006). Prática pedagógica. Prática pedagógica dialógica. In M.C. Morosini (ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário*. v.2. Brasília: INEP/RIES.

Garanhani, M.C. (2010). A docência na Educação Infantil. In: G. Souza, (org.) *Educar na Infância: Perspectivas histórico-sociais*, pp. 187-200. São Paulo: Contexto.

Garcia, C.M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Portugal, Porto Editora.

Gomes, M. de O. (2009). *Formação de Professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.

Guimarães C.M; Reis, P.G.R. (2011). *Professores e Infâncias: estudos e experiências*. Araraquara. SP: Junqueira&Marin.

Kulisz, B. (2006) Professores em cena: o que faz a diferença? Porto Alegre: Mediação. *Cadernos da Educação Infantil*; v.15.

Libâneo, J.C. (2002). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: B.Charlot; J.C. Libâneo; J. Gimeno Sacristán; J. M. Valadares. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez.

Nunes, C.M.F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação&Sociedade*, Ano 22, 74, 27-42.

Ostetto, L.E. (org.) (2012). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5ª.ed. Campinas, SP: Papirus.

Prada, L.E.A., Vieira, V.M.O., Longarezi, A.M. (2012). Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. *RBPB*, v. 9, 16, 29 - 55.

Schön, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.

Tardif, M., Lessard, C. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch, 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. [et al] (1999). *Formação dos professores e contextos sociais*. Lisboa: Rés.

Zabalza, M.A. (2004). *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M.A. (1996). *Didáctica da la educación infantil*. Madrid, España: Narcea.

Zabalza, M. A. (2007). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Artículo concluido el 21 de setembro de 2016

Recibido: 27/09/2016 | Aceptado: 04/12/2016

Hechler Herbertz, D. & Côrte Vitória, M.I. (2016). Formação de Professores: princípios para a docência em Educação Infantil. *RELAdEI (Revista Latino-americana de Educación Infantil)*, 5 (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 92–105. Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>



Dirce Hechler Herbertz

Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
dhtz@hotmail.com

La doctoranda Dirce Hechler Herbertz tiene un recorrido en el mundo de la educación, que va desde sus estudios iniciales en pedagogía y orientación educativa hasta su especialización en el área de la formación inicial y prácticas pedagógicas en la educación infantil. Actualmente, está trabajando en las diferencias de formación de países desarrollados y recogiendo los frutos de su investigación en España (Galicia).



Maria Inês Côrte Vitória

Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
mvitoria@pucrs.br

Posee una graduación en letras por la Universidad de PUCRS/Brasil. Posteriormente, se doctoró en la Universidad de Santiago de Compostela (España). Actualmente es profesora del programa de post-graduación y graduación en educación. Actualmente es investigadora en el área de educación, actuando principalmente en las siguientes áreas: formación de profesores, expresión escrita en profesionales de la educación y enseñanza universitaria.