

## **FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL: IDENTIFICANDO DIFICULDADES E DESAFIOS**

**REGO**, Maria Carmem Freire Diógenes – NEI/UFRN

**PERNAMBUCO**, Marta Maria Castanho Almeida – DEPED/UFRN

**GT**: Formação de Professores/ n. 08

**Agência Financiadora**:. Não contou com financiamento

### **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo enfatiza a reflexão e a análise sobre alguns dados gerados pela pesquisa “O Perfil do Educador Infantil e os Principais Desafios na sua Formação”, que foi realizada durante a implementação do “Programa de Educação Continuada para Professores de Educação Infantil - PECEI. Neste texto relata-se e analisa-se um recorte da pesquisa: os focos de dificuldades apresentadas por professores(as) de educação infantil numa prática de formação continuada de professores de Educação Infantil.

A formação de educadores tem sido amplamente debatida por pesquisadores e formadores, surgindo inúmeras propostas e tendências de formação. Nesse debate, que não é recente mas intensificou-se nas últimas décadas, é possível identificar aproximações e convergências nas concepções adotadas pelos pesquisadores.

É importante lembrar que em sintonia com as diversas fases da história da educação brasileira, preconizando mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender, influenciadas pelas novas concepções como as da escola nova, o tecnicismo, o construtivismo e o sócio-interacionismo, muitas foram as idéias surgidas quanto à formação e profissão docente. Segundo Amaral (2003), essas idéias repercutiram nas ações voltadas para a formação dos professores, assim como, nas denominações consagradas na literatura educacional brasileira, a saber: *treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação e formação continuada, cada uma refletindo uma concepção do papel a ser desempenhado pelo professor em seu exercício profissional* (AMARAL, 2003, p.148).

Para transpor os obstáculos apresentados nos processos de formação, seja inicial ou continuada, têm surgido inúmeras propostas com concepções e práticas diferentes.

Lisita (2001) identificou quatro perspectivas ou tradições de formação de professores: a perspectiva acadêmica - formação de um especialista em uma ou várias

áreas e disciplinas com o objetivo de dominar os conteúdos; a perspectiva da racionalidade técnica - formação de um técnico capaz de atuar conforme as regras e técnicas advindas do conhecimento científico; a perspectiva prática - formação na e para a prática e a perspectiva da reconstrução social - formação para exercer o ensino como atividade crítica. As pesquisas voltadas para esse tema também se intensificaram, podendo ser agrupadas em: pesquisas de diagnósticos - identificando os desafios e as demandas nos processos de formação, nas políticas públicas e nas ações dos professores e pesquisas propositivas: amplas e específicas - propondo princípios, metas e orientações teóricas e práticas em duas esferas: global e pontual.

São pesquisas de diagnóstico, trabalhos como os de Gatti (1992) e (1994), Ludke (1994) e Silva (1991), apontando diagnóstico das demandas e desafios emergentes.

Gatti (1992), analisando a situação da formação (pré-serviço e continuada) de docentes no Brasil, verificou e apresentou alguns problemas básicos: cursos de licenciatura oferecidos em precárias condições por instituições privadas são predominantes; a experiência prática e o conhecimento dos professores não são levados em consideração, e os currículos dos cursos são enciclopédicos, elitistas e idealistas.

Para Gatti (1992), os currículos dos cursos apresentaram em determinados momentos tendências que dominaram a formação dos professores brasileiros. Inicialmente, predominou a ênfase psicológica em detrimento da pedagógica, enfocando fortemente as diferenças individuais, depois, a ênfase no planejamento e na operacionalização dos objetivos, influenciado pela teoria do capital humano. Já na década de 80, ganha espaço as discussões das teorias do conflito, com domínio sociológico, e finalmente hoje se assiste um retorno para o enfoque psicológico .

Segundo Gatti (1994), a formação de professores nas universidades é relegada a um plano secundário, há uma prioridade nacional em torno da pesquisa. Afirma ainda que:

Além disso, os cursos de formação de professores têm “caráter livresco e prescritivo, cujo conteúdo dificilmente se transfere para a prática cotidiana dos professores em suas reais condições de trabalho; a desvalorização do patrimônio de experiência e conhecimento acumulado pelos professores [...]” (GATTI, 1994, p.39).

Os resultados de Ludke (1994) chegam a pontos muito semelhantes aos citados acima. Para Silva (1991), salienta-se que a formação de professores está longe de ser assumida como dimensão institucional de primeira linha, embora a universidade

mantenha inúmeros cursos, cujos egressos, geralmente, fazem opção pelo ensino. Enfatiza-se que se continua predominando nos cursos, a visão de um professor genérico e abstrato, sem considerar as reais condições e contextos de vida e profissional.

Um redimensionamento da formação inicial, tem sido considerado em reformas implantadas em diversas partes do mundo. No Brasil, com a publicação e distribuição em larga escala dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – assim como, o resultado das pesquisas de Gatti (1992) e (1994), Ludke (1994) e Silva (1991), sobre quais as políticas nacionais que embasam a formação de professores, apontaram para uma demanda de reestruturação do 3º grau, pois os resultados dessas pesquisas, apesar de focar diferentes aspectos da formação de professores, identificaram a dicotomia teoria-prática presente nessa formação.

As pesquisas propositivas amplas estão bem representadas pelo Relatório da Unesco, “*Educação: um tesouro a descobrir*”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que traz uma discussão ampla sobre as perspectivas da educação e a formação do educador, abrangendo a complexidade da vida contemporânea, constituindo-se nas bases das competências do futuro.

Apontar a importância da contribuição dos professores para a formação dos jovens, não só para esperar o futuro com confiança, mas para construí-lo de forma determinada e responsável. A UNESCO (2000) delinea que: *A importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI*. Para melhorar a qualidade e a motivação dos professores, o relatório indica algumas medidas. Segundo este documento, atualmente, o mundo no seu conjunto evolui rapidamente, e essa evolução está fazendo com que os professores necessitem aprender o que ensinar, e como ensinar, através da atualização e aperfeiçoamento ao longo de sua vida, equilibrando a competência pedagógica, com a competência na disciplina ensinada.

Outro aspecto, que é importante ser considerado, em qualquer análise que se faça da literatura sobre formação de professores e educação inicial, seria a necessidade de desenvolver, nos futuros professores, uma consciência de que, sua formação não se esgota na graduação, mas é um processo contínuo, permitindo dessa forma, a sintonia com as exigências advindas do progresso científico e tecnológico das transformações e da vida cultural (ALVES, 1991).

Segundo Alves (1991), a formação permanente dos professores tem como objetivos: possibilitar a participação do professor na organização dos processos de formação, satisfazer as necessidades do professor enquanto indivíduo, ampliar o campo das experiências profissionais do professor, e prepará-lo para a mudança e eficácia. Nas palavras da autora:

O professor traz para o processo de formação profissional, a sua experiência passada, o seu conhecimento, as obrigações atuais e as aspirações para o futuro, que influenciarão decisivamente a sua aprendizagem. Negar isto significa negar a instrução dada na formação inicial e os esforços dos educadores quando um curriculum foi preparado para formar professores (ALVES, 1991, p.37).

As pesquisas propositivas específicas são as que apresentam especificidades localizadas nos processos de formação, enfocando isoladamente temas como: os saberes dos docentes (GAUTHIER, 2003), as competências para o exercício da profissão (PERRENOUD, 1997), a profissionalização do educador (RAMALHO, 2003), a sua ação no ensino de conteúdos específicos como Carvalho (2003) em ensino de ciências, entre outros.

Atualmente, inúmeros trabalhos têm sido publicados, dando ênfase na ação-reflexão-ação. Este debate também abrange profissionais que atuam na área de formação, apontando necessidades para: a formação permanente contemplando tanto a formação inicial como a continuada; a articulação entre a teoria e a prática; o foco na escola como unidade pedagógica que articula ação dos vários atores; a utilização de técnicas e recursos variados para ensino-aprendizagem; a incorporação de diferentes conhecimentos para orientar as ações e a situação individual dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Paulo Freire propõe alguns aspectos para este debate, ele considerar que a formação de professores deve abordar:

a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, de avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1991, p.80).

O Programa de Educação Continuada para Professores de Educação Infantil – PECEI, foi realizado em uma série de atividades metodológicas articuladas entre si: Curso de Extensão Universitária com carga horária de 120 horas-aula; pesquisa junto aos Municípios para explicitar as necessidades dos educadores; pesquisa junto aos

professores/alunos sobre a realidade do município e a escola em que trabalham; encontro de 20 horas-aula antes de cada módulo com os Professores Formadores para detalhamento da programação; encontro com Secretários Municipais de Educação do RN dos vinte e nove municípios participantes do programa; encontro de avaliação com os formadores ao término de cada módulo e um encontro de avaliação final e finalmente a realização de uma pesquisa junto aos professores/alunos acerca do nível de qualificação, condições de trabalho e os focos de dificuldades apresentadas pelos professores na apropriação dos conhecimentos teóricos-práticos durante o curso e em suas práticas diárias.

Todo o programa visava articular um curso de 120 horas/aula para vinte e nove municípios, atingindo 1.260 professoras(es) de educação infantil do Rio Grande do Norte nas mais diversas regiões do Estado. Para tal, articulou-se várias ações que visavam, principalmente, atender as especificidades regionais, ou seja, as demandas dos municípios. Nesse contexto, realizou-se a pesquisa, tentando-se mapear o perfil do educador infantil, e as principais dificuldades de apropriação teórico-prático apresentadas pelos professores.

O curso de 120 horas-aula foi organizado em três módulos de 40 horas-aula cada um, com um espaço mínimo de 30 dias entre um módulo e outro, para avaliar e reprogramar o próximo módulo. Um grupo de 40 professores-formadores (dentre os quais a autora atuou como coordenadora geral e formadora) trabalhou no curso e no levantamento dos dados da pesquisa. Os encontros dos professores(as) formadores(as) com a coordenação do programa, além de possibilitar a avaliação do curso com vistas a reprogramação, também objetivava apresentar, discutir, analisar e confrontar os dados que estavam sendo levantados através de questionários e/ou atividades realizadas durante o curso.

O recorte da pesquisa que é discutido neste texto, são os focos de dificuldades identificadas na formação dos(as) professores(as) de educação infantil, de forma que contribua para uma reflexão dos desafios mais significativos a serem superados nas novas práticas de formação docente, que possibilitem um redimensionamento e efetivas transformações das suas ações docentes.

## **2 FOCOS DE DIFICULDADES**

A análise dos resultados da pesquisa, permitiu a identificação de focos de dificuldades apresentadas pelos professores(as). Constatou-se que os professores apropriam-se, mais rapidamente, do vocabulário corrente, em detrimento do processo de construção da prática.

A pesquisa evidenciou e localizou algumas dificuldades apresentadas pelos professores(as), a saber: visão de infância, desenvolvimento, aprendizagem, realidade dos alunos, conteúdos e metodologias entre outros. A partir da identificação dos focos de dificuldades categorizamos nas seguintes dimensões: conhecimento do aluno, conteúdos e metodologias e conhecimento de área.

### **2.1 Conhecimento do aluno**

- não conseguem partir do conhecimento do aluno, do cotidiano, realidade ou contexto, mesmo reconhecendo sua existência e importância, não estabelecem uma troca dialógica entre os saberes dos alunos e os saberes do professor(a). Esse reconhecimento fica restrito ao campo do discurso;
- apresentam grande dificuldade de “adequar” conteúdos para cada faixa etária da educação infantil;
- identificam com facilidade as dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos, mas não conseguem planejar ações para mediar e/ou trabalhar essas dificuldades.

### **2.2 Conteúdos e metodologias**

- não consideram que os conhecimentos das áreas já trazem uma construção própria, portanto já orientando alguns procedimentos metodológicos que são próprios dos seus processos de construção histórica;
- tratam os conteúdos das áreas de ciências naturais e sociais de forma estática e neutra como se não estivessem em construção e em transformação, conseqüentemente, esquecem o caráter de revisão

permanente destes, e equivocadamente, atribuem uma neutralidade aos conteúdos dessas áreas;

- trabalham as metodologias de forma estanque, como se elas fossem um “método fechado” com começo, meio e fim, bem delimitados, sem uma articulação entre os momentos. Inclusive sugerem a utilização de livros didáticos para orientar suas ações, esperando uma receita passo a passo do que fazer;

- absorvem os passos das metodologias e aplicam-nas, indiscriminadamente, para qualquer conteúdo e de qualquer área de conhecimento.

### **2.3 Conhecimento de área**

- apresentam grande dificuldade de compreensão acerca dos conhecimentos de área, levando-nos a crer que se contentam em ensinar o óbvio ou o que está na competência do senso comum;

- apresentam os conhecimentos aos alunos de forma fragmentada, há uma grande dificuldade de trabalharem interdisciplinarmente. Por isso ao propiciarem uma integração entre as áreas e acreditam estar possibilitando a vivência de um real diálogo;

A análise para o enfrentamento dessas dificuldades, tem levado a explicitar alguns desafios que precisam ser superados, permitindo uma reflexão mais aproximada da realidade do educador infantil e sua formação que, conseqüentemente, possibilitará uma ação formativa mais voltada para trabalhar com os professores(as) as suas dificuldades e necessidades, assim como, as crianças que estão trabalhando, seu desenvolvimento, seus contextos de vida, e dessa forma, pensar conteúdos e metodologias mais adequados e significativos para cada faixa etária da educação infantil.

### **3 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL**

O grande desafio que temos enfrentado, na formação dos professores de educação infantil tem sido trabalhar a apropriação dos sujeitos – professores e professoras - acerca do processo de construção de uma proposta coletiva de trabalho que articule as vivências, experiências, realidade dos alunos com os conhecimentos culturalmente construídos, uma vez que, quando retornam à prática cotidiana não conseguem romper com concepções já estabelecidas tradicionalmente, como por exemplo, a retirada de conteúdos sempre recai na tradicional grade curricular ou mesmo no livro didático.

A partir da análise dos dados da pesquisa, foi possível chegar a alguns desafios e neste texto, pretende-se dar ênfase aos mais prementes para serem superados nos cursos de formação para professores de educação infantil.

#### **3.1 Superação do senso comum pedagógico**

A definição da educação infantil em creche e pré-escola suscita e perpetua controvérsias, que são históricas, ou seja, creches para refúgio assistencial das crianças “pobres”, desprovidas de assistência familiar, apresentando-se apenas como substituta da família e a pré-escola para as demais crianças.

Mesmo tendo sido adotado a denominação de Educação Infantil, da prioridade prevista constitucionalmente e da responsabilidade atribuída ao Estado com essa etapa da educação básica, a concepção de Educação Infantil é perpassada por uma divisão estrutural entre creche e pré-escola.

A creche, que ao longo da história foi concebida como refúgio assistencial de crianças desprovidas de cuidados, ou seja de crianças pobres, para uma suposta família que não sabe dar cuidados, tem até os dias atuais, definido a infância com um caráter privado, desconsiderando as políticas públicas de proteção e direitos a educação da infância. Nessa perspectiva, a responsabilidade recai sobre a família.

A creche como substituta da família, cabe, portanto, organizar atividades que atendam aos cuidados tipicamente domésticos, deslocados do conhecimento e da cultura na qual está inserida.



A pré-escola, criada historicamente para os filhos da burguesia, assumindo no setor público funções de preparatória para o Ensino Fundamental e suprir carências, atualmente tem buscado uma identidade própria dentro do sistema de ensino.

Segundo Oliveira (2002), em geral as pré-escolas tem adotado uma concepção de ensino individualista e separada do contexto social. Nesse caso as situações de aprendizagem são sistematizados através de atividades descontextualizadas, ou seja, pouco significativa para sua experiência pessoal e dentro de rotinas rígidas, sem consideração das especificidades da faixa etária.

A Educação Infantil, atualmente, ainda, carrega em si a dicotomia entre creche e pré-escola, pois a concepção vigente relaciona a pré-escola como instrumento de apoio ao ensino fundamental, enquanto a creche vincula-se à assistência, portanto de ordem, também familiar, induzindo à permanência do atendimento diferenciado.

Superar essa situação que é chamada de senso comum pedagógico da área, porque foi construída historicamente, e apesar dos professores já terem assumido um novo discurso, ela ainda está posta nas práticas cotidianas, requerendo superar outros desafios, igualmente importantes.

Hoje, as escolas infantis são vistas como uma complementação da ação da família, elas são consideradas como realizadoras dos direitos das famílias, das mulheres e das próprias crianças, sendo consideradas como uma exigência da vida social.

### **3.2 Cuidar e educar**

Tornou-se recorrente atribuir à educação infantil a eminência de atingir a condição de educativa. No entanto, a explicitação e consenso do que é ser educativo, ainda é objeto de polêmica. Alguns especialistas e educadores propõem uma articulação com o Ensino Fundamental, idéia já bastante defendida nas décadas de 70 e 80 para a resolução do problema da repetência no Ensino Fundamental, constituindo-se numa função preparatória. Outros, num pólo bem distinto, propõem a assistematização na educação infantil, a quebra de qualquer vínculo com o ensinar e o aprender, o espaço seria para trabalhar as expressões livres das crianças. Entre estes dois pólos distintos, estão os que defendem uma ação educativa preocupada com o educar e o cuidar, porque respeitam as especificidades de cada faixa etária.

O educar precisa garantir uma ação educativa consistente, considerando as especificidades da faixa etária, pois é nos primeiros anos de vida que se instala, de

forma marcante, a relação da criança com o conhecimento. Nesse sentido, desde cedo a criança deve apropriar-se do conjunto de informações próprias da sua cultura, ampliando seus conhecimentos e experiências, para que se constitua como cidadã na sociedade contemporânea.

Já o cuidar de uma criança, não pode ser reduzido ao atendimento das necessidades básicas das crianças como: sono, fome, sede e higiene, porém necessita garantir um ambiente, que permita a construção progressiva da autonomia e da autoestima das crianças. Significa portando, compreendê-lo como parte integrante da ação educativa, exigindo conhecimentos, habilidades e instrumentos que, muitas vezes, extrapolam a dimensão pedagógica.

Superar as concepções históricas, higienicistas e assistencialistas, que se revelam nas práticas cotidianas é ainda hoje, um grande desafio.

### **3.3 Hábitos e valores**

A não superação dessas concepções, higienicistas e assistencialistas, tem perpetuado práticas cotidianas pautadas na formação de hábitos, principalmente de higiene pessoal, e na “suposta” formação de valores morais.

Têm-se identificado, nas rotinas diárias das crianças nas instituições de atendimento, excessivas atividades voltadas para a higiene pessoal (banho, escovação de dentes, lavagem das mãos e também atividades mimeografadas que reforçam esses hábitos). Igualmente é recorrente nessas rotinas momentos de oração, descanso e a resolução dos problemas/conflitos entre as crianças serem resolvidos através de discursos do professor sobre o que é ser bonzinho, o que um (a) menino (a) bonzinho(a), não deve fazer.

Essas práticas reforçam estereótipos há muito superados na literatura da área: de que pais “pobres”, não sabem cuidar de seus filhos, e que famílias, tidas como pobres, não “ensinam” valores morais adequados às suas crianças.

Durante décadas o atendimento às crianças de 0 a 6 anos foi considerado apenas como substituto á família, no entanto, hoje, fruto das conquistas da área, delimita-se o campo de atuação dos profissionais da educação infantil, numa perspectiva complementar a da família, reconhecendo a inestimável contribuição para o desenvolvimento das crianças.

Nesses sentido, os hábitos e valores devem ser tratados no conjunto de conhecimentos que as crianças têm acesso na escola.

### **3.4 Conhecimento, cultura e contemporaneidade**

Ainda é conflitante, até entre os especialistas, os posicionamentos em relação à presença de conteúdos e metodologias na escola infantil. Por um lado, defende-se a função educativa ou pedagógica, com especificidades próprias, por outro, evidencia-se uma preocupação com a escolarização do ensino infantil. Poucos pesquisadores aventuraram-se a analisar variáveis, que possam estar interferindo em diferentes aspectos do ensino de crianças de 0 a 6 anos de idade nas áreas de conhecimento.

Juntamente com a meta de proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado as crianças, é necessário que o professor compreenda esse conhecimento enquanto cultura, posto que, é uma atividade humana construída sócio-historicamente. Apesar das pesquisas já realizadas sobre a infância, superando o conceito de “*in-fans*” no sentido de “não-fala”, é preciso superar o desafio do conceito de infância que os professores culturalmente se apropriaram.

Dessa forma, partindo do princípio de que a educação infantil é um espaço que propicia o processo de construção da relação ensino-aprendizagem, e de acesso ao conhecimento culturalmente acumulado pela humanidade, é preciso pensar em alternativas para a formação dos educadores(as), que possam contribuir para efetivar um trabalho pedagógico mais comprometido com uma intencionalidade educativa, trazendo para a vivência das crianças pequenas, aspectos da vida contemporânea da sociedade brasileira.

O desafio é superar alguns questionamentos em torno da presença de conteúdos na educação infantil, se por um lado, defende-se que é importante possibilitar à criança o acesso à cultura e ao conhecimento, por outro, culpa-se os conteúdos das áreas de disciplinares, estanques e escolarizantes. Portanto, não devem ser "ensinados" na educação infantil. Dessa forma, aponta-se para uma visão de conhecimento dissociado do universo das representações sociais, constituindo-se como cultura.

Nessa perspectiva, parece haver um hiato entre conteúdo e cultura. É necessário construir um entendimento de que o processo de produção/construção do conhecimento, constitui uma atividade humana, histórica e socialmente determinada.

Acredita-se que, a organização das atividades pedagógicas, seja através das linguagens, pedagogia de projetos ou jogo, necessariamente incorpora os conteúdos das áreas, pois eles sempre estarão presentes, sustentando as relações de ensino e aprendizagem de qualquer nível educativo. Não é o caso de excluir a discussão dos conteúdos na educação infantil, pois não é isso que garantirá uma prática voltada para as especificidades da faixa etária.

### **3.5 Pesquisas na educação infantil**

Tradicionalmente, a trajetória das pesquisas na educação infantil concentrou-se em investigações acerca das políticas de atendimento e conceito de infância, do desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos, do desenvolvimento da linguagem e da construção do número. Poucos pesquisadores aventuraram-se em analisar variáveis, que poderiam estar interferindo em diferentes aspectos do ensino de crianças de 0 a 6 anos de idade nas áreas de ciências naturais e sociais. Ainda é conflitante o posicionamento dos especialistas em Educação Infantil, até mesmo em relação à presença de conteúdos e metodologias na escola infantil. Por um lado, defendem a função educativa ou pedagógica, com especificidades próprias, por outro, evidenciam a preocupação com a escolarização do ensino infantil.

Cerisara (1999) analisou os pareceres dos especialistas convidados pelo MEC acerca do Referencial Curricular Nacional, versão preliminar para a Educação Infantil, e apontou que a diversidade de pontos de vista neles apresentados parecem indicar fortemente que a área de educação infantil está ainda em processo de construção.

Concordamos com a posição de Isabel Cerisara, pois se faz necessário uma ampla investigação acerca da prática educativa na educação infantil. Não há um consenso entre os especialistas e educadores em relação a muitas questões, tanto do trabalho, quanto da pesquisa nessa área. Ou seja, estudos que tematizem as questões relativas à organização curricular, conteúdos e metodologias, aprendizagem e o ensino, e suas devidas relações com o cotidiano escolar. A educação infantil tem especificidades que precisam ser respeitadas, tendo como referência a criança, e não o Ensino Fundamental.

Num ponto, quase todos os pesquisadores e educadores concordam, existe a necessidade de se compreender e explicitar as especificidades da educação infantil, cujos objetivos definidos possam abarcar/envolver as duas modalidades: creche e pré-

escola, sem distinção, mas também não deixando de considerar objetivos mais específicos para cada uma dessas modalidades: crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos, assim definidas na legislação brasileira, respectivamente.

O desafio tem sido levar o debate dos resultados das pesquisas aos professores(as), levando-os(as) a uma apropriação e reconstrução de suas práticas cotidianas.

A retomada da questão central deste texto “quais os principais focos de dificuldades e os desafios na formação do educador infantil” nos impulsiona para uma nova questão: que ação formativa é necessária para levar os professores(as) a refletirem e tomarem consciência da sua ação docente?

Consideramos que a pesquisa pode delinear alguns indicativos para as práticas de formação do educador infantil, apontando a necessidade de considerar: as especificidades da educação infantil; os saberes do professor(a) sua visão de mundo, o que já sabe e o que já faz; o contexto de vida do educador e do aluno com a intenção explícita de problematizar esse conhecimento ou mesmo a sua ação docente.

Assim, entende-se que a formação permanente/continuada em serviço, deve ser o espaço que possibilite repensar novas alternativas, que possam responder a esses questionamentos e constatações, proporcionando um diálogo verdadeiro entre os(as) professores(as)-formadores(as) e os professores(as)-alunos(as), entre o conteúdo dos cursos e os(as) e professores(as)-alunos(as) e entre o conteúdo, formadores(as), alunos(as) e o mundo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ivan Amorozinho. Oficinas de Produção em Ensino de Ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVE, Sandramara Matias (orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CERISARA, Isabel, *et ali*. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Florianópolis: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernardete A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, maio./ 1992. p.70-74.

\_\_\_\_\_. Características de Professores(as) de 1º Grau no Brasil: perfil e Expectativas. **Educação e Sociedade**. v.15, n.48, ago./ 1994.

GAUTHIER, Clermont, RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**. Nov./ 1996. p.5-15.

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

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.**São Paulo: Cortez, 2002 . (Coleção Docência em Formação).

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote,1995, p. 77-91.

SILVA, Rose Neubauer, ESPOSITO, Yara Lúcia, SAMPAIO, Maria das Mercês, QUINTEIRO, Jucirema. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/ REDUC, 1991.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 2000.