

A relação entre os processos de formação continuada e as práticas do profissional que atua na educação infantil

(The relationship between the processes of vocational education and training and the accomplishments of early childhood educator practices)

Karina Alves Francisco¹ ; Sérgio Donizeti Mariotini²

¹Graduação - Centro Univrsitário UNIFAFIBE – Bebedouro – SP
karininhafrancisco@hotmail.com

²Centro Universitário UNIFAFIBE – Bebedouro – SP
sergio_mariotini@hotmail.com

Abstract. *Emphasizing the role of continuing education in the construction of teacher identity, and reinforcing the need to prioritize the planning and the quality of the supply of these processes, the present Article aims through review and bibliographic survey, to discuss and analyze the relationship between the Early Childhood Education professional and the success of its practices inside and outside of the classroom. Also bringing to discussion an interesting and possible alternative for the continuous learning process of those professionals: The Andragogy.*

Keywords. *continuing education; professional success; early childhood education; andragogy.*

Resumo. *Enfatizando o papel da formação continuada na construção da identidade docente, e reforçando a necessidade de se priorizar o planejamento e a qualidade na oferta destes processos, o presente artigo tem por objetivo, através de revisão e levantamento bibliográfico, discutir e analisar a relação entre a formação do profissional da Educação Infantil e o sucesso de suas práticas dentro e fora das salas de aula. Trazendo ainda para discussão uma interessante e possível alternativa para o processo de aprendizagem contínua destes profissionais: a Andragogia.*

Palavras-chave. *formação continuada; sucesso profissional; educação infantil; andragogia.*

Introdução

Ao longo da história da humanidade a concepção de infância bem como a imagem da criança e suas relações com a sociedade, sofreram inúmeras modificações. Sendo assim, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de expandir pesquisas e discussões a respeito de suas necessidades, particularidades e direitos. Além disso, percebe-se que estas discussões ganharam reforço com a recente expansão da Educação Infantil, tanto no cenário nacional quanto mundial, e com a busca por posturas que se devem assumir para garantir a oferta de qualidade desta modalidade de ensino.

Assim, pretende-se realizar uma análise sobre o perfil do profissional da Educação Infantil nos dias atuais, aliando-a as discussões a respeito de novas pesquisas e concepções de ensino e sociedade, novas modalidades, desafios, e exigências de habilidades voltadas para a formação do indivíduo, que surgiram a partir, dentre outros aspectos, da tomada de consciência da sociedade a cerca da importância da educação infantil na formação social, intelectual, física e moral de crianças de 0 a 5 anos.

Promulgada em dezembro de 1996, como forma de consolidação desta modalidade de ensino como componente da educação básica, e reforçando a obrigatoriedade na oferta desta prevista pela Constituição Federal de outubro de 1988 (art. 208, inciso IV), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) definiu a Educação Infantil como direito da criança e opção da família, sendo oferecida tanto em creches, para crianças de até 3 (três) anos de idade, quanto em pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade (capítulo II, seção II, art.30).

Entretanto, algumas alterações foram realizadas na legislação até então vigente (Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013) e abriram margem para que novas discussões sejam discutidas no campo da Educação Infantil. Pois, a partir da promulgação desta lei a garantia desta modalidade de ensino, na idade de 4 e 5 anos, compreendida como pré-escola passa a ser obrigatória, e não mais opcional. Além do fato de que assim como as demais modalidades da educação básica (ensino fundamental e médio), a Educação Infantil passa a ter seu currículo alicerçado por uma base nacional comum, sendo esta

completada por uma parte diversificada, variável de acordo com a região, cultura e realidade dos educandos (art.29).

Evidenciando que estas alterações propostas pela Constituição Federal e pelas Diretrizes Educacionais, contribuíram para o início da visualização dos aspectos pedagógicos presentes na Educação Infantil e aceitação desta como modalidade educacional e, não mais como essencialmente assistencialista.

Além disso, a partir destas alterações, tanto a Educação Infantil quanto o profissional que atua nesta área passa a assumir uma maior importância no cenário educacional, e conseqüentemente, a se deparar com padrões, referenciais e demandas até então inexistentes e às quais se apresentam indispensáveis às adaptações.

Neste contexto, e partindo da concepção de que são as vivências, experiências, discussões e oportunidades de atualização e aquisição de novos conceitos e conhecimentos que darão a identidade ao professor e definirão suas práticas, o presente artigo tem por objetivo discutir e analisar a relação entre os processos de formação continuada e o sucesso das práticas do profissional da Educação Infantil tendo por base a evidente necessidade de se organizar espaços, elaborar propostas e desenvolver a oferta de cursos e programas voltados para a formação continuada dos profissionais que já atuam neste nível de ensino.

Breve histórico da Educação Infantil no Brasil

Durante grande parte da história da humanidade, principalmente o período clássico e medieval, a criança e sua imagem sempre estiveram ligadas a aspectos irrelevantes da quanto a sua importância familiar e social, e, como consequência, em sua grande maioria, eram subjugadas, desprezadas e rejeitadas pelos demais, resumindo-se a uma mera extensão do adulto.

Marginalizadas, muitas vezes abandonadas e desconsideradas em suas particularidades e necessidades, as crianças não assumiam muita importância no cenário social e como resultado desta concepção, estas eram vistas e tratadas como “adultos em miniatura”.

Aspecto este reforçado nas seguintes considerações:

O respeito devido às crianças era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas, linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo. (ARIÈS, 1981, p.128)

A criança então participava de todas as atividades relacionadas a vida adulta como jogos e festas e não se restringia a frequentar locais como bares e praças a qualquer hora do dia na presença de seus pais. Além disso, acreditava-se que estes pequenos seres não possuíam alma ou vontade própria, e por este motivo, muitas vezes, assemelhavam-se totalmente com os mais velhos em seus vocabulários, vestimentas e comportamentos.

Tendo ainda por referência Ariès (1981), constata-se que somente entre os séculos XVII e XVIII, é que o sentimento e o respeito à infância surgiram da forma como são hoje expressados. Aliás, cabe ainda a ressalva de que antes do referido período, até mesmo a instituição denominada família era desprovida de quaisquer sentimentos consideráveis, resumindo-se à apenas a um aglomerado de indivíduos ligados por “laços sanguíneos”, sem nenhum estabelecimento de relações afetivas ou emocionais.

Isto posto, o autor atenta ainda para o fato de que somente após esta mudança coletiva de pensamento é que à família tornou-se possível atribuir a importante missão de, em relação à criança, “preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada - quando não aprovada entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (Ariès, 1981, p.146).

Com o advento da Revolução Industrial ocorrida no século XVIII, à estrutura da família tradicional, principalmente na Europa, atribuíram-se consideráveis modificações em relação à organização e estrutura. Pois, a consolidação do sistema capitalista fabril como a principal atividade econômica da época, exigiu uma demanda de mão-de-obra que foi além dos trabalhos oferecidos por jovens e adultos do sexo masculino. Resultando, então, na inserção do público feminino neste mercado de trabalho e na exigência de que, as até então donas de casa, passassem a se dedicar às linhas de produção e não mais apenas à família e aos filhos.

Fato este, que como consequência de as mães trabalhadoras não terem onde ou com quem deixar seus filhos pequenos, e se verem muitas vezes obrigadas a deixá-los sozinhos ou com estranhos, refletiu-se, mais uma vez, na banalização, abandono e exclusão social das crianças.

Frente a esta decisiva modificação histórica, muitas mulheres da comunidade voluntariaram-se para tomar conta destas crianças enquanto as mães estivessem realizando seus exaustivos turnos de trabalho. Entretanto, embora se tratasse de uma postura positiva, é preciso considerar, como destaca Rizzo (2003), que estas iniciativas “aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher”. Ressaltando ainda, que estas condições aliadas a variáveis como pouca comida, superlotação, má higiene e falta de estrutura física adequada, tornavam o quadro ainda mais crítico e negativo.

Neste período constata-se que os crescentes índices de mortalidade, abandono e acidentes envolvendo crianças, principalmente entre as classes menos favorecidas, foram decisivos para o surgimento da obrigação de se destinar pessoas e locais específicos para a permanência destas crianças durante o período de trabalho de seus responsáveis. Assim, a criança teve, pela primeira vez na história, a oportunidade de se tornar o foco de discussões sociais e receber atendimento especializado fora de sua instituição familiar.

E é neste contexto então, e ainda sob simples estruturações, que surgiram as chamadas creches e jardins de infância.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 12)

No Brasil, sob estruturas precárias e extremamente emergenciais, estas instituições surgiram a partir, basicamente, das mesmas necessidades que impulsionaram a criação das creches europeias. Tendo como principal agravante e elemento diferenciador, o atendimento a um grande número de crianças que, em quase sua totalidade, caracterizavam-se como órfãs, e/ou abandonadas por mães solteiras e/ou viúvas, que sem alternativa, se viam obrigadas a deixar seus filhos a mercê do destino e da compaixão de cuidadores, principalmente, religiosos.

Frente a isso e partindo das considerações de Didonet (2011), pode-se concluir que as creches brasileiras, diferentemente dos jardins de infância europeus, aos modelos de Froebel, que já apresentavam, ainda que superficialmente, alguns objetivos pedagógicos, possuíam em sua estruturação um caráter essencialmente assistencialista. Pois, o modelo brasileiro de atendimento em creches era direcionado, exclusivamente, aos cuidados em relação à saúde, alimentação, higiene e bem-estar de crianças carentes e em situações precárias de vida. Fazendo com que durante bastante tempo, orfanato e creche se tornassem quase sinônimos, já que “para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar, e por isso sempre se colocou como complementar a ela.” (KUHLMANN, 2000, p.8).

Com o crescimento da industrialização e urbanização brasileira da década de 1930, as mulheres solteiras e casadas também precisaram ir para as fábricas, e logo de início, entre outras coisas, passaram a reivindicar a existência de locais específicos e adequados para que pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhassem. Desta forma, como destaca Oliveira (1992, p.18), para controlar estas reivindicações e protestos, foram “sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários” dentro das próprias fábricas. O que, aliás, para alguns patrões foi muito vantajoso, pois, ainda segundo a autora, “mais satisfeitas às mães operárias produziam mais e melhor”.

A partir da década de 1950, houve um considerável aumento no número de mulheres da classe média no mercado de trabalho, e com isso, a creche passou a ser requisitada por todas as camadas da sociedade, assumindo assim um caráter e aspectos até então inexistentes e demarcados por desigualdades. Visto que, enquanto as pré-

escolas particulares destinadas aos mais abastados financeiramente, já se preocupavam com questões como “a criatividade, a sociabilidade e o desenvolvimento infantil como um todo” (OLIVEIRA, 1992, p.19) e já se utilizavam de estudos psicológicos que “destacavam o período de zero a seis anos como crítico para o desenvolvimento infantil, como rico em possibilidades de construção do conhecimento” (p.19), como ilustra a própria autora, para as classes populares a creche era colocada como uma “dádiva aos desafortunados” ou ainda, uma “agência promotora de bem-estar social”.

Foi somente a partir da década de 1970, que é que a possibilidade de exploração dos aspectos cognitivos na criança dentro deste ambiente assumiu importante relevância em meio às discussões sociais e educacionais.

E, desde então, as creches e demais instituições destinadas aos cuidados e educação de crianças, passaram a ser vistas como um direito de todos independente de questões econômicas ou sociais. Sendo, mais tarde, como primeira etapa da educação básica, consolidada na Constituição Federal de 1988, reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, e contemplada, definitivamente, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Caracterizando-se como direito inquestionável de todos os cidadãos, e garantida pelo Estado desde a infância, como um nível de ensino responsável pelo “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, art.29., seção II).

O Perfil do Profissional da Educação Infantil e a Qualidade da Formação Inicial

É correto que a família é a primeira instituição de aprendizagem e socialização em que um indivíduo participa em sua vida. Adquirindo valores, regras de comportamento e convivência, e estratégias de participação social, fundamentais para a aquisição de noções e concepções do mundo ao qual pertence, que serão parte integrante da construção de sua personalidade e identidade social.

Entretanto, a contemporaneidade e suas conquistas permitiram que a criança, além do convívio familiar, tenha a oportunidade de desenvolver-se em seus aspectos

físicos, afetivos, cognitivos e sociais, em um ambiente que pensado com este propósito atenda suas necessidades e “amadureça” suas potencialidades através de estratégias e situações planejadas: a escola.

É certo afirmar também que as mudanças realizadas nas últimas décadas do século passado no cenário educacional brasileiro em relação ao surgimento de novas concepções de aprendizagem, de mundo e de sociedade, aliadas ao significativo aumento na demanda de alunos a ingressarem nas escolas, resultaram na necessidade de se adotar medidas imediatas visando “adaptar” as escolas, professores e gestores para atender esta nova realidade de ensino. E, embora se tenha o consenso de que surgia aí o momento de se traçar um novo perfil para o profissional da educação, que o tornasse capaz de desempenhar e cumprir com os objetivos estabelecidos para cada modalidade de ensino constata-se que pouco a respeito disso foi discutido até o presente momento. O que a caracteriza em uma temática extremamente relevante, mas pouco explorada em debates educacionais, pesquisas e literaturas da área.

Em relação à Educação Infantil, pouco se sabe também a respeito de quais habilidades, características particulares, conhecimentos teóricos / práticos e saberes específicos, o profissional precisa adquirir e/ou dominar/manifestar para realizar suas práticas pedagógicas com qualidade, cumprindo seus objetivos e proporcionando à criança a oportunidade de se desenvolver ao máximo em suas habilidades e potencialidades no decisivo período de desenvolvimento compreendido entre os 0 e os 5 anos de idade, e correspondentes à escolarização em questão.

Sendo que uma das poucas discussões que se apresenta em relação ao perfil do profissional que atua em creches e pré – escolas, está presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), em que o referido documento caracteriza e define o trabalho com crianças nesta faixa etária como uma atividade que exige do profissional, primordialmente, a capacidade de ser polivalente, ou seja, de dominar e transmitir conteúdos e conhecimentos das mais variadas naturezas. Transitando desde os cuidados básicos até os saberes mais específicos de determinadas áreas através de ações e atividades planejadas e objetivas para cada situação.

Entre outras especificidades, ainda é possível destacar características intelectuais, pessoais e emocionais indispensáveis a este profissional como paciência, mansidão, criatividade, interesse por aprendizado contínuo, dinamismo, facilidade de adaptação, iniciativa, e principalmente realização e satisfação profissional. Destacando que sem estas características é impossível desenvolver um trabalho com qualidade e proporcionar as vivências e experiências que as crianças necessitam para se desenvolver nesta fase da vida.

Além disso, a qualidade na formação inicial deste indivíduo que pretende atuar com crianças de 0 a 5 anos, revela-se algo extremamente importante e fator determinante na constituição de um perfil e identidade profissional.

Porém, infelizmente, como afirma Gatti (2000) algumas dificuldades como a desarticulação entre os conhecimentos, a fragmentação dos conteúdos, a ausência de significado, a precária elaboração e fiscalização dos estágios, entre outros fatores, têm sido comuns durante o processo de formação dos futuros docentes e permeado os cursos de Pedagogia em todo país, que quase em sua totalidade, desenvolvidos em instituições particulares, raramente são alvo de pesquisas e reformulações. E que, como principal resultado, têm sido responsáveis pela formação de profissionais desprovidos de experiências técnicas, e despreparados para atuar tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

E como agravante maior, pode-se afirmar que estas variáveis aliadas a ausência de relação entre os aportes teóricos adquiridos ao longo do processo de formação e as exigências decorrentes da prática nas salas de aula, as precárias condições de trabalho, a desvalorização profissional e a dificuldade em se estabelecer diálogos eficientes em torno dos problemas, têm tornado a docência uma carreira esquecida e pouco atraente.

Afirmações estas reforçadas pelas seguintes considerações:

[...] o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições em que seu exercício se dá, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social. (GATTI, 2000, p.4)

Frente ao exposto, torna-se claro a necessidade de se reforçar a extrema urgência de se apresentar medidas de desenvolvimento e oferta de cursos e formação de qualidade, em que as situações, discussões, propostas e programas de incentivo, preparo e qualificação do profissional que trabalha na Educação Infantil e atua com crianças em sua fase primordial de desenvolvimento contribuam de fato para suas práticas. E a partir daí, é pertinente que se abra espaço para considerações a respeito da relação entre chamada “formação continuada” e a diminuição destes desencontros e descontentamentos que têm ameaçado a qualidade da educação brasileira.

Formação Continuada: Uma Reflexão sobre a Prática Docente

O ritmo acelerado das constantes mudanças ocorridas ao longo da história da humanidade em todos os contextos e segmentos da sociedade contemporânea a qual estamos imersos, impulsionaram o desencadeamento de um processo natural de competição, onde a consciência e a tomada de novas posturas tornaram-se evidências concretas de que o bom preparo, a atualização constante de saberes e a capacidade de resolução de conflitos de forma inovadora, caracterizam-se atualmente como requisitos fundamentais para o destaque e sucesso profissional dentro de qualquer área de atuação. Além disso, as conquistas apresentadas pelo homem nas últimas décadas têm contribuído de forma significativa e encorajadora para que a busca por conhecimentos se revele como uma interessante ferramenta de transformação individual e coletiva.

Sendo assim, como em qualquer outro campo de atuação, esta característica contemporânea apresenta-se também ao campo educacional, onde a compreensão de que a formação inicial é apenas a primeira etapa de um longo e interminável processo de aquisição de conhecimento, saberes e experiências constantes; aliada a necessidade do desenvolvimento de estratégias para atender às novas demandas educacionais e promover a melhora dos índices de qualidade da educação nacional, revelaram-se elementos primordiais para que então, o professor pudesse ser visto como um profissional que necessita de constantes situações e processos de formação em que se haja espaço para a reflexão de suas práticas, atualização de seus conhecimentos, a troca

de experiências com outros profissionais e, principalmente, a aquisição de novos significados e funções para seu fazer docente.

Pimenta (2007, p.19) defende que a Formação Continuada se faz extremamente necessária para o sucesso das práticas docentes à medida que “uma identidade profissional se constrói, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições”. Ou seja, são estas situações de reflexão e ressignificação de funções, saberes, habilidades e conhecimentos ao longo da carreira docente, é que possibilitam que o sentimento de satisfação e valorização pessoal, a autonomia e a identidade do professor sejam de fato construídas e incorporadas à vida deste profissional.

Esta necessidade faz-se presente também nas considerações de Tardif (2000), quando este afirma que “tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua”. Ou seja, o processo de formação, tanto inicial quanto continuada, é algo que corresponde à grande parte da carreira docente, revelando-se um elemento indispensável e fundamental para que as práticas deste profissional se concretizem e se materializem em resultados satisfatórios dentro e fora do ambiente escolar.

Entretanto, considerando a indispensável necessidade de articulação entre conteúdo e prática, torna-se possível afirmar que os programas de formação e capacitação para os profissionais que já atuam na educação infantil, EJA, Ensino Fundamental, Ensino Médio, ou qualquer outro nível ou modalidade educacional, quando oferecidos sob um aspecto improvisado, descomprometido, dotado de um caráter emergencial, desprovido de planejamento, sem a participação dos docentes no processo de elaboração e sob a perspectiva de ser um recurso utilizado apenas para suprir as necessidades decorrentes da formação inicial, resultam em situações e encontros desinteressantes, desprovidos de significado pessoal/profissional e que não contribuem de forma efetiva para a transformação das práticas dos participantes.

Carvalho (2010, p. 78) contribui com a discussão quando argumenta que é indispensável compreender que os adultos, neste caso os professores em formação,

preferem “compreender a importância prática do assunto a ser estudado, preferem experimentar a sensação de que cada conhecimento fará diferença em suas vidas, mudará efetivamente suas vidas”.

Tem se percebido que grande parte dos descontentamentos e reclamações por parte dos docentes em geral, em relação às deficiências ainda existentes nos processos de formação continuada em todo o país, provém do fato de que muitas vezes são oferecidas palestras, encontros, vídeo conferências, seminários entre outros recursos, de forma isolada, segmentada e desprovida da explanação dos objetivos práticos. Ademais, muitas destas insatisfações são decorrentes do fato de que muitas escolas não dispõem de horários, pessoal treinado e/ou local específico para que os encontros e reflexões aconteçam de fato. E, em muitos casos, os docentes não serem consultados ou considerados em suas necessidades e experiências durante a escolha dos temas.

O que dificulta ainda mais a concentração e aprendizagem do profissional. Pois, como considera Moreira (2005), para que os conteúdos sejam incorporados é necessário que as informações estejam conforme a necessidade da pessoa, sua vivência e seu cotidiano.

Princípio este que revela-se norteador para um interessante modelo e conceito de educação e formação de adultos ao qual, dentro do atual contexto de discussão, torna-se relevante a apresentação para que se estabeleça alternativas e aplicações: a Andragogia.

O termo Andragogia (do grego *Andros*= adulto e *Gogos*= ensinar) foi utilizado pela primeira vez no século XIX, tornando-se popular através dos estudos de Malcon Knowles, em 1970, que à luz das ideias de outros educadores e definiu-a como “a Arte e a Ciência de ajudar adultos a aprender”. Ou seja, a Andragogia como a ciência que tem como foco principal o estudo sistemático do processo de aprendizagem dos adultos, buscando sempre estratégias e metodologias para facilitá-lo e torná-lo prazeroso e natural.

Como ilustra Pinto (2007), a educação de adultos merece atenção especial, já que se trata de um indivíduo que já possui hábitos, consciência e situações de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados, além de se revelar extremamente interessado em aplicação prática e imediata daquilo que se aprende.

Sendo assim, pode-se considerar que a Andragogia destaca-se ainda mais como uma interessante alternativa para a formação continuada de professores, já que apresenta, como um de seus princípios, a responsabilidade da aprendizagem de forma compartilhada entre educador (professor tutor) e educando (professor aprendiz). Pois, permite que o aprendiz interfira e contribua na escolha e construção do currículo a ser desenvolvido.

Além disso, este processo constante de aprender a aprender deve envolver motivação, desafios, reflexões e visão de aplicação presente e imediata. Ademais, o aprendiz deve, a qualquer instante, encontrar espaço para reforçar suas convicções, ampliar seu leque de conhecimento, tirar suas dúvidas, compartilhar suas experiências e refletir possibilidades para alcançar seu crescimento pessoal e profissional.

O considerado pai da Andragogia no Brasil, Paulo Freire (1980), citado por Carvalho (2010), defende veemente este modelo de educação crítica, reflexiva e dialogada, a qual se apresenta como transformadora, e que deve considerar os homens como seres em desenvolvimento, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente incompleta.

Desta forma, pode-se perceber que semelhante ao surgimento da Educação Infantil, a formação do profissional que atua nesta área apresenta-se como algo recente e passível de discussões e adequações. Pois, embora seja extremamente evidente que a constante atualização e aprimoramento das práticas e saberes deste profissional revelam-se ainda mais indispensáveis na Educação Infantil pelo fato de que os sujeitos aos quais atende, sob a condição de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, encontram-se em fase primordial de desenvolvimento, e de que o professor da Educação Infantil tem como principal desafio atender ao binômio cuidar e educar sem perder a qualidade na oferta de seus serviços; a relação entre os profissionais deste nível de ensino e os processos de formação continuada, na maioria dos casos, ainda é manifestada através de desencontros e descontentamentos.

Por isso, é relevante salientar, fundamentado no discutido até então, que o sucesso ou insucesso das práticas realizadas por profissionais que atuam na Educação Infantil está diretamente ligado às oportunidades de aquisição e ampliação de

conhecimentos, reflexão e troca de experiências as quais este profissional teve ou tem acesso ao longo de sua carreira. Ou seja, aos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, aos quais se utilizou como alicerce para a construção de sua identidade docente.

Valendo ainda o destaque de que, como termo subjetivo, o sucesso das práticas, no contexto em que se apresenta neste trabalho, diz respeito à capacidade de cumprir com os objetivos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social, propostos, definidos e explicitados através de legislações, parâmetros, referenciais e demais documentos norteadores relacionados ao trato com crianças de 0 a 5 anos que frequentam a Educação Infantil.

Considerações Finais

As recentes modificações conceituais decorrentes da tomada de consciência coletiva a respeito da imagem da criança, aliadas ao surgimento de pesquisas relacionadas a Educação Infantil nas últimas décadas, têm possibilitado a abertura de discussões interessantes no campo educacional, como por exemplo, quais características devem integrar o perfil do profissional que atua junto a crianças de 0 a 5 anos e a qualidade da formação inicial destes profissionais. O que, como consequência, abriu margem para que se coloque em discussão a eficácia de modelos e metodologias até então utilizadas como ferramenta para o aprimoramento das habilidades e saberes docentes.

Todavia, ainda que seja impossível desconsiderar as conquistas e avanços que este nível de ensino tem alcançado ao longo de sua recente história, passando desde sua inserção na Constituição Federal brasileira em 1988 como direito inquestionável de todos os cidadãos, até as mudanças contemporâneas de postura por parte dos profissionais e da própria sociedade em relação à educação e formação de crianças pequenas. É importante lembrar também, que as práticas desenvolvidas por este profissional, além dos aspectos ligados à formação, tanto inicial quanto continuada,

estão relacionadas a questões muito mais amplas como a valorização, a oferta de condições de trabalho mais adequadas às necessidades de cada contexto, a definição e possibilidade de atendimento de um perfil profissional, entre outras indispensáveis para que de fato se estabeleçam parâmetros e referenciais que garantam efetivamente a qualidade da Educação Infantil brasileira.

Qualidade esta, que assim como os demais níveis e modalidades de ensino, vem sendo ameaçada pela má formação inicial a qual a maioria dos profissionais se submete, pelo desinteresse por parte das políticas públicas em investir na qualificação destes profissionais, pela desvalorização social, pela baixa remuneração, pela falta de diálogo entre gestores e demais membros da equipe escolar, entre outros fatores agravantes que são apontados como estopins para o declínio da profissão.

Desta forma é possível argumentar que a formação continuada tem revelado-se a solução mais viável e eficaz na busca pela elevação dos níveis de qualidade da educação brasileira desde os níveis iniciais da educação básica. Pois, à medida que o professor que já se encontra em exercício de sua profissão e depara-se com a possibilidade de participar de situações em que a troca de experiência com outros profissionais, a reflexão de suas práticas, a atualização de seus conhecimentos e com a oportunidade de que seu crescimento pessoal e profissional aconteça verdadeiramente, abre-se a chance de que a construção de uma identidade docente pautada em princípios de criticidade e autonomia sejam consolidadas de forma com que o tão almejado sucesso torne-se algo real.

Contudo, cabe aqui o destaque de que, como já discutido anteriormente, estas situações só assumem relevância e se apresentam como ferramentas efetivas de transformação, quando alicerçadas em objetivos coletivos e bem definidos, respeitando os saberes e experiências anteriores dos profissionais, atendendo suas expectativas e necessidades, oferecendo desafios e significados práticos, e, principalmente, recorrendo constantemente à participação dos envolvidos neste processo. Pois, como defende os princípios da Andragogia, o ensino de adultos pressupõe práticas diferenciadas em que as concepções, hábitos, experiências e considerações dos aprendizes são o ponto de partida para o desenvolvimento dos trabalhos objetivando a mudança real de postura.

De forma a concluir, pode-se considerar que a formação continuada é um recurso indispensável para a garantia do sucesso das práticas docentes. Tornando-se ainda mais indispensável no contexto da Educação Infantil, pois o profissional que atua neste nível de ensino encontra-se constantemente em meio a situações em que suas habilidades e saberes são colocados à prova em prol dos cuidados e educação de crianças em sua fase primordial de desenvolvimento. E por este motivo, a oferta de situações de formação continuada, desde que pautadas em princípios semelhantes aos da Andragogia, e a tomada consciência do profissional da Educação Infantil que quaisquer atitudes e/ou posturas assumidas durante este período refletirão na vida futura destes indivíduos de forma positiva ou negativa, revelam-se ainda mais essenciais e decisivas para a qualidade das práticas educativas.

Referências

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 100-150.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, A Secretaria, 1999. Pag. 15-19.

_____. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília : 1996.

CARVALHO, J. A. de. *et.al*. Andragogia: Considerações sobre a aprendizagem do adulto. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente* - ISSN 1983-7011- Ensino, Saúde e Ambiente, v.3 n 1 p. 78-90 Abril 2010.

DIDONET, V. *Creche: a que veio, para onde vai*. Brasília: Em Aberto, v.18, n. 72, p. 11-27, jul. 2001.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 105-121, 2014.

KUHLMANN, M. Educando a Infância Brasileira. In: E. M. T. LOPES; L. M. FILHO de F. e C. G. VEIGA (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

OLIVEIRA, Z.; M. A. M.; VITÓRIA, M. C. *Creches: Crianças, Faz de Conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios desta modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009

PINTO, A. V. *Sete Lições Sobre Educação de Adultos*. 15 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 5.ed., 2007.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 3.ed., 2003.

SILVA, A. M. C. e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & sociedade [online]*, Vol. 21, nº72, Agosto/2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários, Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Rev. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p.655-676. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.