A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE DOS SANTOS FERREIRA FONSECA

RESUMO

Este artigo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo analisar os desafios contemporâneos da formação de professores para a Educação Infantil, com ênfase nas lacunas entre os saberes teóricos e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar. De forma mais específica, investiga-se quais são os conhecimentos essenciais à atuação qualificada na Educação Infantil, destacando-se as contribuições teóricas de autores como Maurice Tardif (2002) e Tizuko Morchida Kishimoto (2005), cujos estudos oferecem importantes reflexões sobre os saberes docentes e a especificidade do trabalho com a infância. A análise evidencia que muitos professores ainda ingressam na carreira sem a devida preparação para lidar com as dimensões afetivas, lúdicas e pedagógicas próprias do universo infantil, o que compromete a construção de práticas intencionais, sensíveis e transformadoras. Os desafios enfrentados por esses profissionais decorrem, em grande medida, de uma formação inicial marcada por abordagens genéricas, carência de experiências práticas significativas e desconhecimento dos direitos e das necessidades da criança pequena. Soma-se a isso a escassez de programas de formação continuada que dialoguem com a realidade escolar e promovam o aprimoramento profissional ao longo da carreira. Diante desse cenário, o estudo defende que a formação docente para a Educação Infantil precisa ser repensada a partir de um viés político e sociológico, que considere as condições reais de trabalho dos professores, suas trajetórias formativas e o papel estratégico que exercem na promoção de uma educação humanizada, democrática e centrada na infância. Fortalecer essa formação é uma tarefa urgente e coletiva, que requer o engajamento de instituições formadoras, redes de ensino, políticas públicas e da própria sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação de Professores; Saberes Docentes; Prática Pedagógica; Infância.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um dos pilares centrais para a construção de uma educação de qualidade, crítica e transformadora. Trata-se de um processo contínuo que vai além da formação inicial, exigindo constante atualização teórica, prática e ética por parte dos educadores. No contexto da Educação Infantil, essa formação assume uma relevância ainda mais significativa, pois lida com as primeiras experiências educacionais da criança, etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. É nesse momento que se estabelecem as bases para a construção do sujeito, exigindo, portanto, profissionais altamente preparados, sensíveis às especificidades da infância e capazes de promover práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e afetivas.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade urgente de repensar as políticas e os modelos formativos voltados à docência na Educação Infantil, especialmente diante dos desafios impostos por uma realidade educacional marcada por desigualdades, desvalorização profissional e carência de investimentos. Muitos docentes ainda ingressam na carreira sem formação específica para atuar com crianças pequenas, o que compromete a qualidade das interações, das práticas e do desenvolvimento pleno das potencialidades infantis. Além disso, as constantes mudanças nas diretrizes curriculares e nas políticas públicas demandam que os professores estejam preparados para lidar com contextos dinâmicos, diversos e desafiadores, reafirmando a importância de uma formação sólida, crítica e humanizada.

A metodologia adotada para este estudo é a revisão bibliográfica, com base em autores e obras que discutem as especificidades da formação docente, especialmente voltada para a Educação Infantil. Através da análise crítica da literatura especializada, será possível identificar concepções teóricas, modelos formativos, lacunas, avanços e propostas que subsidiam a discussão sobre o papel

do professor da infância. Esta abordagem permite compreender como diferentes correntes pedagógicas e marcos legais têm influenciado a construção do perfil profissional desejado para atuar com crianças de 0 a 5 anos.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a formação de professores para a Educação Infantil, com foco nos principais desafios enfrentados por esses profissionais e nas competências necessárias para promover um ensino de qualidade na primeira etapa da educação básica. Busca-se, assim, compreender em que medida os cursos de formação inicial e continuada têm sido eficazes para preparar os docentes diante das exigências do cotidiano escolar e das particularidades do desenvolvimento infantil.

Como objetivos específicos, pretende-se: investigar os aspectos teóricos e práticos contemplados nos saberes docentes; identificar os desafios da prática pedagógica na educação infantil: entre a idealização e a realidade.

1. OS SABERES DOCENTES

Comumente, os alunos tendem a sair do curso de pedagogia muito angustiados, com muitas dúvidas sobre como ter uma atuação docente com sucesso na sala de aula. Eles se sentem minimamente preparados para enfrentar uma situação conflitante em sala de aula.

Segundo Bernadete Gatti e Elba Siqueira Barreto (2009), evidenciou-se que a falta de comunicação entre teoria e prática, foi um dos principais problemas apontados pelo estudo. Esse estudo, por sua vez, teve como foco a análise da grade curricular de diversos cursos de licenciatura pelo Brasil. Segundo os dados coletados, as ementas dos cursos que eram enviados ao Ministério da Educação, não eram claras em relação aos conteúdos abordados pelo curso.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), isso se torna problemático na educação, porque o professor sai da sua formação sem compreender o seu papel na educação e acaba se amparando em materiais paradidáticos e atividades que não promovem o desenvolvimento intelectual e nem as outras competências e habilidades na educação infantil que são tão importantes.

Anteriormente a década de 80, Gauthier (2006), destaca que não havia um saber próprio do professor reconhecido e que o senso comum acreditava que para exercer a profissão docente, bastava saber os conteúdos que seriam ensinados na sala de aula, sem a necessidade de saberes específicos além desses. Assim, a docência a partir dessa perspectiva seria proveniente de uma experiência vazia e inútil, que o autor intitula como um "ofício sem saberes".

Em contrapartida, por esforços realizados por pesquisadores e estudiosos, se fez importante considerar que havia uma conjunto de saberes docente que eram fundamentais para o ensino aprendizagem nas escolas, de modo que deveriam ser reconhecidos e elencados.

Em meados de 1980, deram-se início aos primeiros estudos acerca da formação do professor e foi reconhecido que existem saberes próprios da profissão, os que são inerentes a trajetória profissional e os que são adquiridos na universidade. A partir de então, uma gama de pesquisas em relação a formação profissional docente tem se expandido, de modo que os estudos tem enriquecido cada vez mais as discussões acerca desse assunto.

No Brasil, as primeiras pesquisas que debruçaram na formação docente, datam dos anos 90, período em que foram influenciadas pelas pesquisas norte americanas, as que consideravam o professor como figura importante do processo ensino aprendizagem com enfoque na prática pedagógica complexa e a formação profissional subjetiva que vai se construindo no decorrer da própria atuação docente.

Considerando a ideia de um saber docente, se fez importante considerar uma Base Nacional Comum Curricular que vem sendo discutida desde a Constituição Federal de 1988, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos e que fundamentalmente, reconheça os saberes dos alunos e dos professores. Em seu Art. 210, "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais".

Então, a partir da Constituição Federal de 1988, houve um avanço na educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional de 1996 e o estabelecimento recente da Base Nacional Comum Curricular, que se insere na política nacional de formação de professores; na política nacional de materiais e tecnologias e na política Nacional de avaliação da educação básica. Esses dispositivos legais são um conjunto de ideias que estão ligados à BNCC para que a educação tenha um norte em relação a aprendizagem das crianças e dos adolescentes, bem como, na formação dos professores.

Segundo Tardif (2002, p. 36), o saber docente pode ser definido como "Um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes coerentes da prática profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Da mesma forma, que o professor aponta que existem os saberes profissionais, que são provenientes da formação do professor no curso de educação superior.

Assim, pode se dizer que o saber do professor, acaba se tornando subjetivo, pois existe o saber adquirido na universidade e um saber que é concebido pela sua experiencia, pelo seu dia a dia. Desta forma, com o passar do tempo na profissão, os saberes vão se delineando e o profissional vai criando uma característica própria, com mais facilidade ou não para lidar com algum tipo de situação de conflito ou para ensinar.

2. DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A IDEALIZAÇÃO E A REALIDADE

O exercício da docência na Educação Infantil envolve uma complexidade que, muitas vezes, é invisibilizada no cenário educacional brasileiro. Trabalhar com crianças pequenas requer uma formação sólida, sensibilidade pedagógica, compromisso ético e condições adequadas de trabalho — elementos que nem sempre estão garantidos aos profissionais que atuam nesta etapa. A seguir, serão discutidos os principais desafios enfrentados por esses docentes, considerando o abismo entre teoria e prática, a ausência de supervisão pedagógica eficaz, a precarização da formação, a desvalorização profissional, bem como os entraves na relação com as famílias e com a comunidade escolar.

Um dos dilemas mais recorrentes no cotidiano docente da Educação Infantil é a desconexão entre a teoria e a prática pedagógica. Os cursos de formação inicial muitas vezes oferecem uma base teórica sólida, mas pouco contextualizada com a realidade concreta das escolas públicas, onde faltam recursos, tempo para planejamento e apoio institucional. Essa lacuna gera frustração, insegurança e improviso. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), "há uma distância preocupante entre o que se aprende nos cursos de formação e o que se enfrenta nas instituições educativas", o que compromete a qualidade das práticas e o desenvolvimento das crianças. A idealização de uma infância plena de direitos, prevista em documentos oficiais, frequentemente se choca com a precariedade do cotidiano escolar, marcada por salas superlotadas, escassez de materiais e rotinas engessadas.

Outro fator crítico é a falta de acompanhamento e supervisão pedagógica efetiva por parte das redes de ensino, sobretudo na educação pública. A ausência de orientações claras, de acompanhamento formativo e de devolutivas construtivas por parte das coordenações pedagógicas e secretarias municipais de educação enfraquece o processo de ensino-aprendizagem. Muitas escolas funcionam sem supervisão frequente, o que deixa os professores isolados e sobrecarregados. A esse respeito, Oliveira (2010) pontua que "a ausência de uma liderança pedagógica que fomente a escuta e o diálogo reduz o trabalho docente a uma prática solitária, marcada pela reprodução de modelos pouco reflexivos".

A formação continuada de qualidade, prevista nas políticas públicas, é frequentemente negligenciada ou tratada de maneira superficial. Inúmeros docentes participam de formações genéricas, desvinculadas de suas necessidades reais e do contexto local. Além disso, muitas redes não oferecem tempo institucional ou condições mínimas para que o professor possa refletir sobre sua prática. Como aponta Libâneo (2013), "a formação continuada deveria ser um espaço de reconstrução crítica da prática docente, e não um mero repasse de conteúdos". Quando negligenciada, essa formação compromete o desenvolvimento profissional, impedindo que os docentes atualizem suas práticas e avancem pedagogicamente.

A precarização também se manifesta de forma contundente na baixa remuneração dos professores da Educação Infantil, realidade que impacta diretamente sua qualidade de vida, saúde mental e motivação. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), professores da Educação Infantil no Brasil, sobretudo nas redes municipais, recebem salários abaixo da média nacional, com muitos deles atuando em condições de vulnerabilidade econômica. Segundo o Censo Escolar de 2023, a média salarial de professores da Educação Infantil gira em torno de R$ 2.300,00 a R$ 2.800,00 mensais, valor insuficiente para arcar com os custos de vida em grandes centros urbanos. Diante disso, muitos docentes precisam acumular jornadas ou atividades extras para complementar a renda, o que compromete seu tempo de estudo, descanso e qualidade do ensino. Como denuncia Saviani (2009), "não é possível falar em valorização do magistério enquanto a remuneração continuar sendo incompatível com a complexidade da função docente".

Além dos fatores estruturais, os professores da Educação Infantil enfrentam desafios significativos no campo das relações com as famílias e com a comunidade. A falta de diálogo efetivo entre escola e família é uma barreira recorrente, dificultando o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e a participação ativa dos responsáveis nos projetos escolares. Muitas famílias desconhecem as propostas pedagógicas, não valorizam a Educação Infantil como etapa fundamental e, por vezes, enxergam a escola como mero espaço de cuidado. Conforme Rizzo (2012), "a ausência de parcerias entre famílias e professores compromete a construção de vínculos e o fortalecimento de uma comunidade educativa colaborativa". Essa distância entre escola e comunidade fragiliza as ações coletivas e impede que projetos pedagógicos ganhem adesão, significado e continuidade.

Adicionalmente, os professores muitas vezes não recebem apoio para lidar com situações complexas da vida familiar das crianças, como negligência, violência doméstica, fome ou ausência de afeto. Esses contextos exigem dos docentes uma postura sensível, acolhedora e preparada — o que, sem suporte institucional e psicológico, gera exaustão emocional. A atuação na Educação Infantil exige não só conhecimento técnico, mas também envolvimento afetivo, o que torna o trabalho emocionalmente exigente. Em meio a tudo isso, os professores seguem sendo cobrados por resultados e por uma atuação polivalente, muitas vezes sem receber o devido reconhecimento.

De acordo com uma pesquisa realizada em diversos cursos de pedagogia, por Tizuko Morchida Kishimoto, renomada especialista da infância, professora da Universidade São Paulo e pesquisadora, evidenciou-se algumas lacunas nos cursos de formação de professores. Essas lacunas são provenientes de variados fatores, sendo que os principais estão relacionados a uma falta de aprofundamento em assuntos que dizem respeito a infância e ao adulto, não são discutidas as teorias da docência (os saberes docentes) e não há aprofundamento em pesquisas-ação. Segundo Gatti e Barreto (2009), os cursos de pedagogia, em geral, não foram formatados para formar professores, mas foram feitos como um bacharelado para formar educadores, planejadores da educação e pesquisadores. Com o passar do tempo, algumas disciplinas foram sendo agregadas ao curso, como didática e prática de ensino, mas não com a intenção de formar profissionais com conhecimentos específicos em educação infantil ou em alfabetização, mas para dar aula em escolas de curso normal.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), quando o professor não tem uma formação adequada para lecionar nas diferentes modalidades de ensino, seja qual for, ele demora a adquirir competências, e geralmente, essas competências quando não adquiridas no curso de ensino superior são adquiridas na própria sala de aula com os alunos, através de tentativa e erro. Ou seja, os alunos acabam se tornando espécie de cobaias por conta de uma formação insuficiente.

Gatti e Barreto (2009) ainda afirma que a maioria dos professores de educação básica adquirem o repertório de ensino para a atuação docente no curso normal em nível médio. Contudo, esses repertórios de ensino, onde se aprende uma pratica e outra, são superficiais e na prática, o professor acaba se confundindo e misturando as metodolo-

gias de ensino.
Desta forma, compreende-se que se faz importante que o professor aprenda sobre metodologias no curso de formação em nível superior e que os fundamentos filosóficos e sociológicos estejam previstos nas próprias metodologias de ensino, que tem os seus fundamentos sociológicos, antropológicos, psicológicos e filosóficos. Assim, entende-se que o método está baseado em uma abordagem de conhecimentos científicos e que ele possui um fundamento lógico, que se transforma em prática.
Um dos maiores problemas enfrentados pelos cursos de pedagogia desde 2006, foi a Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006, que tornou obrigatória a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, que diz:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006, p. 11).

Campos (1999), também considera inapropriada a proposta de formação para atuação em áreas como educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para a autora, as instituições de cursos superiores de formação de professores, deveria ter um currículo flexível em que fosse possível montar a grade curricular de acordo com a faixa etária que se pretende atuar. Outra proposta, seria uma organização no recrutamento de professores pela rede de ensino, em que fosse possível admitir o professor que tivesse habilitação especifica para determinada modalidade. Para os professores que já atuam na educação, a autora propõe uma formação efetiva em serviço.
A formação efetiva em serviço, de acordo com Campos (1999), precisa ser estimulante, de modo que haja uma recompensa na carreira, seja uma progressão que promova recompensa em prêmios e bonificações, seja recompensa que dê algum tipo de prestigio para o profissional que busca um melhor desempenho na sua função através da formação.
Segundo Dahlberg; Moss; Pencce (1999) apud Kishimoto (2005), ao integrar uma formação para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, acaba-se multiplicando alguns fundamentos e ensinando antigas práticas, de modo que se forma professores reprodutores, não reflexivos. Além disso, há um descuido em relação a formação para a educação infantil e os professores acabam antecipando a escolaridade e não se importando com a integração do brincar e do educar, ações essas que devem caminhar juntas, considerando a criança um sujeito integral.
Para Cardona (2006), a formação inicial dos professores acaba ficando muito centrada nos pilares da educação, como: a filosofia, a história, o sociologia. Assim, ela explora muito pouco o chão da sala de aula da escola ou da creche. Para a autora, há uma consciência crescente de que isso precisa mudar e que é necessário trazer a realidade das creches e escolas para as universidades.
Um grande problema que é decorrente nas escolas e creches com os professores em formação continuada, é que não há uma reflexão sobre as novas práticas, então, acaba se vivenciando mais do mesmo e o professor acaba não tendo uma formação de fato.
Essa formação específica para a educação infantil, de acordo com Kishimoto (2005), é de extrema relevância, pois, ele deve estudar a criança e a sua forma de interação com as outras crianças e com os adultos, de estudar também a forma como as crianças pequenas entendem o mundo e aprendem, se desvinculando da prática em que se deve fragmentar o conhecimento como tem acontecido com o ensino fundamental.
Kishimoto (2005), considera preocupante a ideia de construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) sem que os professores tenham uma base teórica curricular na graduação e que entendam quais são as especificidades da infância. Ainda, a autora afirma que não há um investimento significativo que promova o interesse dos estudantes de pedagogia em ingressar na pesquisa e iniciação científica.
Existem as diretrizes legais que norteiam as

ações pedagógicas e a elaboração de políticas públicas nacionais. Contudo, além dos documentos emitidos pelo MEC, o professor precisa ir além, pois precisa ser um dos protagonistas do PPP da instituição onde trabalha. Ele precisa elaborar os projetos de trabalho e elencar metodologias de acordo com as competências que irá desenvolver nas crianças.

Por fim, Kishimoto (2005), ressalta que o professor precisa criar a sua própria pedagogia e não adotar uma concepção ou outra que é divulgada. Ele precisa criar a sua aula e estabelecer relações com as crianças de acordo com o seu embasamento teórico e de acordo com o seu cotidiano. Neste sentido, é fundamental o desenvolvimento de um trabalho autoral que se apoie em base teórica e pesquisas consistentes, mas que sobretudo, considere os aspectos de subjetividade, de pluralidade, de diversidade cultural, gênero, classe social e etnia (MACNAUGHTON, 2000, APUD KISHIMOTO, 2005).

De acordo com uma pesquisa realizada por Kishimoto nas instituições de educação infantil, há falta de conteúdos e projetos em que as linguagens expressivas estejam presentes. De acordo com a pesquisadora, existem muitos materiais de artes plásticas e artes visuais, porém, os professores, muitas vezes, não tem uma formação adequada para utiliza-los e preferem deixá-los guardados por não saber como introduzi-los nas atividades.

Segundo Kishimoto (2005) o problema da educação vai além da formação dos professores, propriamente. Ele consiste também, na estrutura da instituição, como, os espaços internos e externos e os materiais pedagógicos, que não proporcionam uma aprendizagem em que a criança pequena consiga se expressar livremente e brincar com os seus pares. Consequentemente, a aprendizagem e a interação professor-criança e criança-criança acaba se tornando estanque.

Segundo Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2001), não há brinquedoteca nas universidades para servir de laboratório para professores e isso acaba distanciando o profissional desse ambiente. Há professores que substituem o brincar na sala de aula no dia a dia, que deve ser rotina na educação infantil, pela brinquedoteca, que possui uma rotina rígida com poucas idas durante a semana e as turmas cujo professores não tiveram uma formação adequada para o trabalho com a infância, acabam tendo pouco contato com os brinquedos.

A brinquedoteca, portanto, é mais um dos espaços da instituição infantil e isso precisa ficar claro para os educadores, para que não confundam um espaço cultural e substituam como o único ambiente para a criança pequena brincar. As brinquedotecas deveriam ser extinguidas das instituições de educação infantil, pois todos os ambientes necessitam ser adequados para a brincadeira infantil (KISHIMOTO, 1994; 2001).

Segundo Bruner (1996) apud Kishimoto (2005), há cursos de formação que fomentam a iniciação a alfabetização e não está errado, desde que o tempo da criança em relação a escrita seja respeitado e que seja estimuladas outras capacidades que não escrever, propriamente. Contudo, a criança precisa ser estimulada em sua linguagem oral e outras modalidades da alfabetização.

Segundo Nóvoa (1992), mesmo que haja uma pequena mudança nos cursos de formação de professores, ainda não será suficiente para mudar o panorama da educação infantil, pois, ao chegar no CEI ou na escola, existe uma cultura institucionalizada que contamina os novos profissionais, criando um consenso, uma caracterização do ensino e da forma de ensinar.

De acordo com o estudo realizado nos cursos de formação docente, em nenhuma instituição notou mais de 10% destinado ao ensino de atividades práticas, evidenciando que a formação de professores para a infância ainda está debruçada em um currículo em quase toda a sua totalidade, teórico. Nos países em que existe boa avaliação da educação infantil, mais de dois terços dos cursos são destinados à formação pela prática (CAMPOS, 1999).

Além da ausência de atividades práticas das instituições de formação de professores, há pouco ou nenhum posicionamento em relação a orientação e supervisão quanto as unidades de educação infantil. Por isso, os próprios profissionais que trabalham nas instituições não possuem competência para orientar os profissionais e supervisionar os estagiários, que acabam observando uma

prática docente sem fazer uso de qualquer metodologia ou estratégia (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002).

Na pesquisa realizada por Kishimoto (2005), um outro problema encontrado nas instituições de formação docente está relacionado com o contrato de trabalho do professor universitário, que por ser professor horista, não possui tempo viável para a realização de pesquisas que em geral, quando a instituição possui, enriquece o trabalho do formador e o ensino aprendizagem se tornam mais consistente porque há uma investigação prática.

As instituições de curso superior foram inseridas em características distintas pelo Decreto 2.306 de 1997, onde se criou modalidades, como: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; e institutos superiores ou escolas superiores. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999 APUD KISHIMOTO, 2005). Essa caracterização do ensino superior acabou discriminando a instituição que tem pesquisa da instituição que não tem, e mais que isso, criou-se uma legalização para o ensino sem pesquisa, que resulta em reprodução do que já está institucionalizado, ou seja, há formação de mais professores iguais aos que já tem, sem um aprofundamento sobre a cultura infantil e sem uma revisão profunda da prática institucionalizada nos CEI e nas escolas de educação infantil.

Henson (1996) apud Kishimoto (2005), traz à tona a importância da formação de professores pesquisadores e o quanto é importante que haja profissionais que pesquisam dentro das escolas. Assim, compreende-se que quando o professor pesquisa e atua, desenvolve um trabalho crítico, que se renova a medida em que vão surgindo necessidades dentro de seu contexto de atuação.

A sala de aula, a escola e cada espaço da instituição de educação infantil, seja ele interno ou externo, serve de laboratório para o professor pesquisador, uma vez que ele pode observar através de um plano metodológico rigoroso, como são as relações que se estabelecem no espaço e quais são as estratégias de ensino que podem ser desenvolvidas a partir das investigações (HENSON, 1996, APUD KISHIMOTO, 2005).

Por outro lado, entende-se que a prática do professor pesquisador, aquele que só pesquisa e do professor que atua diretamente com as crianças, são diferentes e desta forma, compreende-se que há diferentes culturas entre eles. O professor que pesquisa e que não atua com as crianças, tem mais dificuldade para entender toda a complexidade da profissão docente, com as dificuldades enfrentadas e todo o saber que o professor tem quando exerce a docência, principalmente, os saberes experienciais, compreendidos por Tardif (2002) e Gauthier (2006) no capítulo anterior.

Da mesma forma, o professor que apenas atua com as crianças pequenas e que não faz pesquisa vai tendo uma compreensão rasa do seu cotidiano, das interações e da cultura que é formada no chão da escola, haja vista que elas estão sempre em transformação, de modo que a organização social não é volátil. As pessoas com o tempo, vão criando novos hábitos, novas formas de se relacionar e tudo isso, vai interferindo no processo pedagógico, porque vai refletindo na sala de aula quando as crianças manifestam a sua cultura e o seu cotidiano extraescolar.

Para Henson (1996) apud Kishimoto (2005), além de aumentar a vitalidade do professor que se envolve em pesquisa, existe uma enorme contribuição para as crianças em sala de aula, já que o professor passa a entender mais sobre o universo infantil. Além disso, o autor chama atenção para a socialização de práticas e técnicas entre os professores e afirma que a socialização é importante, mas que quando não há pesquisa, o trabalho acaba se tornando pobre e repetitivo, pois não há reflexão sobre as coisas que acontecem em tempo real.

Sendo assim, Kishimoto (2005) aponta que o professor pesquisador que tem como ponto de partida a investigação da infância, o seu modo de pensar, de agir, de se comunicar e a sua produção de cultura, enriquece a sua ação com os pequenos, pois ele torna a sua prática reflexiva e em todo o momento, está em constante observação e transformação.

As instituições que formam professores e que não possuem pesquisa, precisam urgentemente se unir com as universidades, para que formem bons profissionais e que eles saibam na sua prática docente, pesquisar e transformar a prática na medida em que haja necessidade (POLLARD, 2002, APUD

KISHIMOTO, 2005).

As pesquisas e inovações nas instituições de formação de professores se fazem necessárias, porque o mundo globalizado exige mudança em todo o processo formativo da criança e da escola. Existe a constante mudança dos nichos econômicos, em que há mudanças no mercado e há avanços tecnológicos. Essas mudanças refletem na trajetória das crianças, mesmo as são muito pequenas, pois elas acabam vivenciando diferentes experiencias em casa com a família e na comunidade em que vivem.

Todas essas novas experiências vividas pelas crianças, requer um comprometimento a mais, tanto das escolas como dos professores, que precisam entender as transformações globais e propiciar condições para que as crianças pequenas difundam e criem novos saberes (ALARCÃO, 2005). Todas essas transformações sociais, requerem do professor um movimento em sua formação, seja na formação inicial, seja na formação continuada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar na formação docente para a infância, requer algumas especificidades, que de acordo com os autores abordados no decorrer desse trabalho, tem acontecido lentamente no Brasil, já que os cursos de formação de professores ainda têm um lugar muito pequeno reservado as disciplinas especificas para a educação infantil.

Além de que, a educação infantil só foi reconhecida como espaço de aprendizagem em meados da LDB de 1996 e aos poucos, esse direito vem sendo reforçado, ganhando característica de acordo com as leis que reforçam esse entendimento como os RCNEI, as DCNEIS e a BNCC.

Por conta do pouco tempo em que começou a haver uma preocupação com a formação docente para a educação infantil, ainda há um longo caminho pela frente em relação a essa questão. É necessário e urgente que haja uma reformulação nos cursos superiores de pedagogia e que se compreenda que a educação infantil, bem como o ensino fundamental, precisa de espaço próprio e específico para essas modalidades de ensino.

Portanto, se evidenciou que a formação de professores no curso de graduação possui alguns pontos relevantes que merecem atenção e temos a convicção de que esse é um tema que merece mais aprofundamento e pesquisa, pois muito tem a se discutir em relação às práticas para a infância.

A conjugação de uma formação com habilitação ampla para o ensino fundamental, educação infantil e gestão escolar é preocupante, visto que, o curso para a formação de professores acontece em um curto período de três ou quatro anos, o qual seria inviável aprender sobre os aspectos básicos do desenvolvimento da criança nas diferentes modalidades e ainda explorar aspectos práticos do cotidiano escolar.

A defasagem nos aspectos formativos do professor reflete sistematicamente nas escolas, com aulas pouco interessantes e propostas que não condizem com a faixa etária da turma. Há escolas que não possuem uma estrutura física adequada para o desenvolvimento da criança pequena, bem como a disposição dos móveis não são adequadas, além disso, não existe a disposição dos materiais adequadamente, que deveria ser realizada pelos professores.

Há alguns desafios evidentes na formação do professor que refletem sistematicamente na sala de aula com as crianças, que vai desde professoras que insistem em ocupar a figura materna, até professoras que tentam antecipar a escolarização das crianças pequenas, com atividades inapropriadas para o contexto da faixa etária.

Além disso, considera-se que existe pouca observação da criança na sala de aula, para então, a partir da pesquisa realizada pelos próprios professores da escola, adotar uma prática que contemple as especificidades da turma. De acordo com Kishimoto, Gatti e Barreto, a pesquisa dos professores na educação infantil precisa partir do próprio chão da sala de aula para a modificação e implementação de práticas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Coord.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a o curso de graduação em pe-

dagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.
CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. Educação e Sociedade, Cedes, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.
CARDONA, Maria João. Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional. Chamusca: Ed. Cosmos, 2006.
CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos (Org.). Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes histórica e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005.
GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.
GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores (as) de educação infantil. Pro-PosiÁıes, v. 16, n. 3 (48) - set./ dez. 2005.
_____. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-246, jul/dez.2001.

NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. Porto: Porto, 1992.
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Thompson. 2002.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.