

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: OS DESAFIOS DA QUALIFICAÇÃO COTIDIANA EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Maristela Angotti¹

RESUMO: O artigo se propõe a analisar algumas questões fundamentais para poder melhor qualificar a Educação Infantil, dentre elas: a formação de professores; os princípios norteadores da aprendizagem e do desenvolvimento de adultos no exercício profissional; e a instituição de educação infantil enquanto espaço possível e privilegiado de formação em serviço. As análises e proposta realizadas fundamentam-se em dados de pesquisas, em experiências singulares de instituições que mantêm gestão partilhada e investimento no protagonismo docente, além de fundamentação teórica relativa à formação, aprendizagem e o desenvolvimento profissional de educadores infantis. Defende-se a necessária “unidade institucional” enquanto condição fundamental para que se possa implementar qualquer proposta relativa à integração de contextos educativos nos quais as crianças estejam inseridas, como condição de criar situações e compromissos de co-responsabilidade entre educadores profissionais e leigos pela formação e desenvolvimento integral da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; formação contínua; aprendizagem e desenvolvimento profissional; integração de contextos; instituição formadora.

SPACES IN TEACHER EDUCATION: THE CHALLENGES OF THE DAILY QUALIFICATION IN CHILDREN'S EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT: This article intends to analyze some fundamental subjects to better qualify the children's education, among them: the teacher education; the guiding principles for adult's learning and development in the

¹ Doutora em Educação pela UFSCar; Professora Assistente junto ao Departamento de Didática da Departamento de Didática da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp - Campus Araraquara; Líder do Grupo de Pesquisa: “Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados”; Coodenadora do Curso de Especialização na Docência da Educação Infantil. E-mail: maristela_angotti@hotmail.com

professional practice; and the Children's Educational Institution as a possible and privileged space for the teacher in-service education. The analyses and proposal accomplished are based on data researches, on singular experiences of institutions which hold shared administration and investment in the teacher protagonism, besides theoretical framework about the education, learning and childhood educators' professional development. We defend the necessary "institutional unit" as a fundamental condition so that we can implement any proposal concerned to the integration of educational contexts in which the children are inserted, as condition of creating situations and commitments of co-responsibility among professional and lay educators for the whole children's education and development.

KEY-WORDS: Children Education; Continuing Education; Learning and Professional Development; Integration of contexts; Educational Institutions.

INTRODUZINDO A TEMÁTICA...

Preende-se, com este artigo, focalizar as instituições de educação infantil enquanto espaços privilegiados de formação cotidiana para os profissionais que nela atuam, bem como analisar os desafios que deverão ser vencidos para a concretização de tal intento.

Para tanto, o artigo buscará contribuir para uma reflexão e melhoria das condições de formação contínua em serviço, entendida enquanto as possibilidades que se pode encontrar no próprio ambiente de trabalho para o favorecimento da aprendizagem e do desenvolvimento profissional em instituições de Educação Infantil.

A alteração da cultura institucional de perspectiva verticalizada e hierarquizada reconhecidamente identificadas e existentes no atendimento às crianças nas diferentes etapas dos 0 aos 6 anos, bem como, a integração de contextos entre família, comunidade e unidade educacional poderão favorecer condições mais seguras de efetivação do papel do educador(a) infantil.

Elemento fundamental para que esta alteração possa ocorrer depende de investimentos bem definidos em uma política de formação de educadores, que possa superar as ações políticas e projetar finalidades de médio e longo prazo para serem atingidas, superando a certificação e buscando a complexidade do termo e da atividade de formação, que deva respeitar, entender e contemplar o como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de educadores(as) infantis.

Inerente ao fazer de qualquer profissional, a busca para atender as necessidades advindas do efetivo exercício e sua melhoria tem se constituído em fator fundamental dos investimentos pessoais que serão revertidos no fazer mais coerente, convicto e fundamentado do profissional.

Reconhecendo que os diferentes campos das Ciências comprometem-se com a inovação e produção de conhecimento para o melhor entendimento do seu objeto, a área educacional não pode prescindir de manter os seus profissionais em processo contínuo de formação, uma vez que estes serão os articuladores de diferentes conhecimentos e experiências que poderão nortear e favorecer o desenvolvimento humano e social daqueles que estão sob sua responsabilidade.

Focalizar uma das perspectivas de formação continuada, a contínua em serviço é o intuito do trabalho que ora se apresenta, desenvolvido a partir de pesquisas referentes à temática da aprendizagem e do desenvolvimento profissional de educadores que atuam na infância (dos 0 aos 6 anos de idade).

A efetivação do Projeto intitulado *Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados*¹ em que se articulou de maneira complexa a extensão de serviços à comunidade, a formação contínua em serviço e a pesquisa sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional, permitiu vislumbrar um contexto institucional bastante diferente dos existentes para os profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil e muito mais profícuo no sentido do estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Uma das finalidades do projeto de extensão, formação e pesquisa realizado no período de 2002-2004 ancorava-se na possibilidade de integração de diferentes contextos nos quais a criança, pertencente à primeira infância, está normalmente inserida: a instituição e a família. Em momento futuro, seria tentada também a integração com a comunidade.

A proposta de integração de contextos educadores, conforme apresentada, não foi atingida, tendo frustrado objetivos propostos para a formação contínua em serviço efetivada em uma instituição pública de município da região central do Estado de São Paulo.

Perspectiva possível de análise do fracasso na obtenção da citada meta pode ser a falta de identificação básica entre as educadoras que trabalhavam na instituição com o qual o projeto era compartilhado, o que contribuiu para o distanciamento, a falta de convergência entre

interesses, necessidades, princípios teórico-metodológicos componentes de profissionalidade, bem como a ausência de uma identidade entre as profissionais que pudesse conduzir para a tão almejada “unidade” da referida instituição educacional.

Esta ausência de identificação profissional entre as educadoras angariou elementos de dificuldade para a elaboração de projeto pedagógico que pudesse expressar laços, vínculos, eixos para a estruturação de um fazer institucional mais uno, cooperativo, colaborativo com “desenho” suficientemente bem definido e fundamentado para ser compartilhado com os pais, as famílias, célula básica da socialização infantil.

Tal fato induz ao reconhecimento da necessidade de se repensar a instituição, seus compromissos e o necessário comprometimento de todos os profissionais que a compõe a se envolverem na elaboração e implementação de um novo modelo institucional, desvelando compromissos de participação, de atuação diferenciados no campo profissional.

Defende-se que qualquer possibilidade de transformação no sistema educacional, nas instituições de educação infantil dependerá em grande medida da pessoa do profissional, de seu potencial para, de maneira ousada e criativa, se reconhecer enquanto protagonista nas histórias escritas no contexto educacional no qual está inserido.

Tardif (1999), ao investigar os elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério, reconhece a importância do componente individual na elaboração profissional ao identificar algumas das características referentes aos saberes profissionais constituídas no e por meio da efetivação do trabalho docente, que pode ser extensivo aos educadores infantis entendidos enquanto docentes com profissionalidade específica fundamentada em metodologia que articula o cuidar e o educar em processos exploratórios e de forte potencial lúdico, definindo tais saberes como sendo:

- temporais: assim caracterizados por serem adquiridos através do tempo pela história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar dos professores ; particularmente significativos em sua elaboração durante os primeiros anos de prática profissional ; e, podendo ser desenvolvidos ao longo da carreira, envolvendo dimensões de identidade e de socialização, além de fases e mudanças;

- plurais e envolvidos numa composição: saberes são provenientes de diversas fontes e estruturados de acordo com a necessidade do profissional em função da busca de diferentes objetivos ; e,
- personalizados e situados .

O autor ilustra sinteticamente sua definição sobre os saberes ao afirmar que

[...] Um professor tem uma história de vida, é um ator social, em emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações trazem consigo as marcas dos contextos nos quais eles se inserem. O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas antes de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de suas experiências e situação de trabalho. (1999, p. 24)

Ancorada neste tipo de assertivas, fruto de investigações sistemáticas, é que se pode entender a importância de pesquisas desenvolvidas sob a abordagem qualitativa uma vez que buscam entender, inclusive e sobretudo, os elementos intervenientes e as pessoas envolvidas e que atuam no fenômeno investigado no decurso do processo de elaboração e implementação das práticas educativas. Portanto, a principal característica da abordagem metodológica para a realização das pesquisas desenvolvidas reside no

[...] fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. Dessa posição decorrem as três características essenciais aos estudos qualitativos: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalista. (PATTON, 1986 apud MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131)

Em pesquisa realizada, Angotti (1998) constatou que a cultura implementada em instituição iniciante/debutante no atendimento educacional infantil revelou a dificuldade de integração, de respeito mútuo, de aprendizagem e desenvolvimento profissional nas professoras debutantes. Cultura institucional ainda existente em instituições de diferentes níveis e modalidades de ensino.

Por força de exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, bem como a necessidade que vem se consolidando de prover uma qualidade diferenciada para a educação das crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos por meio da integração dos contextos educativos profissionais e não profissionais nos quais elas se encontram inseridas, será possível e pertinente favorecer a construção de uma nova cultura institucional que privilegie a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de docentes na educação infantil.

Pesquisas e projetos de formação em serviço realizados revelaram dados referentes ao extremo grau de dificuldade ao se pensar na integração de contextos educativos nos quais a criança está envolvida. Esta situação pode ser decorrente de alguns fatores intervenientes, tais como: a ausência de uma cultura da cooperação e do trabalho coletivo nas dinâmicas institucionais; a ausência de preocupação e de reconhecimento da infância enquanto momento singular de desenvolvimento na vida do ser humano; a falta de investimento em projeto institucional entendido enquanto uma comunidade de aprendizagem e uma unidade educacional, em que se reafirme a educação enquanto processo contínuo, o que exigiria práticas educativas cooperativas e coletivas entre as profissionais que povoam a mesma; a dificuldade de interação entre profissionais em decorrência de relações verticalmente estabelecidas e valorizadas do ponto de vista de diferenças salariais sustentadas pela formação/titulação e na atuação profissional pelos próprios sistemas em relação à idade da criança com a qual se trabalha, quanto mais nova menor o valor e o respeito pelo trabalho realizado, entre outros tantos fatores passíveis de serem identificados.

Consideração importante para se favorecer a importância dos processos singulares de aprendizagem e desenvolvimento profissional de educadores infantis pode estar na integração de contextos, sobretudo no entendimento da necessária integração entre os profissionais em contexto institucional para que tais metas sejam atingidas com sucesso e significado para os envolvidos, bem como para as contribuições advindas dos citados processos para o desenvolvimento integral das crianças.

Trabalha-se, portanto, com o pressuposto de que os contextos integrados nos quais dialogam educadores profissionais e não profissionais favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento docente nas instituições de educação infantil.

O pressuposto de trabalho coletivo e cooperativo é fator preponderante na diminuição do mal estar docente em decorrência dos isolamentos e frustrações profissionais pela falta de conhecimento e

partilha das dificuldades dos pares, bem como na solução de problemas comuns ou similares.

Os projetos de pesquisa e estudos que estão sendo desenvolvidos pela autora fundamentam-se no crédito de que uma nova profissionalidade para o educador infantil deva ser buscada, sobretudo na realidade educacional brasileira pós-Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e LDBEN nº 9.394/96. Esta profissionalidade deve ser definida a partir do vínculo e explicitação da intencionalidade educativa exigida pelo ato de cuidar e educar as crianças, utilizando metodologia fundamentada na ludicidade e no ato de explorar as diferentes linguagens.

Para que o processo de formação de educadores possa atender as atuais necessidades dos profissionais, faz-se necessário um olhar de aprofundamento no estado da arte em relação à temática para que novas investigações possam ser propostas aprofundando e produzindo conhecimentos referentes ao como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de educadores(as) de infância.

Neste sentido, é que se propõe olhar diferenciado e de significado para as unidades educacionais no sentido de que possam se constituir em espaços bem definidos para a formação docente; propõe-se, também, aprofundamento de estudos e investigações relativas à questão concernente ao como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de educadores(as) de infância; bem como, a análise da interveniência, positiva ou não, da redefinição dos vínculos da cultura organizacional e da integração de contextos institucionais.

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS...

A realização de Pós-Doutorado na Espanha permitiu a vivência de experiências bastante ricas e que podem contribuir para as análises e propostas aqui efetivadas. A oportunidade de visitas a instituições de educação infantil permitiu o reconhecimento de trabalho em que a equipe de profissionais conseguiu estabelecer condições básicas para se pensar em uma unidade educativa na instituição, bem como casos de integração entre os contextos familiares e institucional.

A busca da unidade não constitui tarefa fácil dada à diversidade de pessoas/profissionais, com suas posições, idéias, valores, crenças, conceitos, teorias e fundamentos que devem convergir para a busca do bom senso no consenso de um projeto educacional idealizado, a ser implementado pela equipe. Constitui-se princípio básico da integração de contextos educacionais a apropriação de identidade das células

educadoras reconhecidas, antes de se buscar a integração entre instituição, família e comunidade.

Uma das creches visitadas na cidade de Vigo, Espanha, retrata bem o exemplo de uma instituição que conseguiu, pelo exercício da liderança pedagógica da diretora, no compromisso em implementar, avivar a responsabilidade com a formação e melhoria do fazer profissional de sua equipe de educadores, tendo conseguido estabelecer no grupo uma situação de membros cooperantes em prol da formação dos pares, em que a formação, os estudos foram entendidos enquanto palavras de ordem, e a finalidade desta empreitada estiveram sempre voltadas a qualificar a formação integral das crianças.

A partir da liderança exercida pela diretora, as educadoras foram incentivadas, motivadas ao estudo e às trocas, reconhecendo-se enquanto fonte de conhecimento para o processo formativo de seus pares e responsável pelas buscas pessoais necessárias. Há um sentimento forte de pertença à equipe, de responsabilidade pessoal pelo todo e do todo pela singularidade de cada profissional que as fortalece e as faz sentir o significado de unidade.

Esta creche está bastante bem estruturada em termos de seu projeto pedagógico e do papel a ser efetivado na singularidade de cada um dos seus membros, desde o chefe de cozinha até a diretora. Em decorrência deste fato poderá alçar vôos mais ousados na perspectiva de integrar as famílias no compromisso responsável de participar da educação de seus filhos, a colaborar na tomada de decisões em relação ao pedagógico que definirá o caráter educacional da instituição em relação à formação das crianças.

Por outro lado se pôde vivenciar também a realidade de uma escola unitária em Portugal que, numa perspectiva de integração, já conseguiu envolver os pais na defesa dos direitos de seus filhos, na possibilidade real de inserção da instituição na sociedade local e na participação e atendimento às necessidades especiais das crianças da localidade. A participação das famílias constitui uma realidade, favorecida pelo envolvimento da professora/diretora que tem um compromisso muito definido com a educação e desenvolvimento de suas crianças, conforme se coloca no referido contexto, expresso no dever cívico de exercer adequadamente o seu fazer.

São realidades distintas as aqui apresentadas, mas que ajudam a entender a riqueza de se pensar nas diferentes instâncias, níveis em que se pode realizar a integração de contextos, sobretudo no reconhecimento da necessidade de integração da célula educativa profissional básica

composta pelos educadores que compõem a instituição de educação infantil, sem a qual será muito difícil o alcance de outras finalidades integrativas.

A experiência dos estágios, os estudos realizados permitem uma análise sobre as condições de formação inicial, de formação continuada e contínua em serviço para refletir sobre as reais condições de formação:

- se estas de fato promovem incentivos e motivações em relação à identidade profissional e seu fazer, para com a atividade de ensinar, de educar;

- se são propostas e trabalhadas as condições de valorização do conhecimento e da atividade criativa para mediá-lo em situações de vivência experienciada junto às crianças ou os pares;

- se a formação de professores ou de profissionais da educação trabalham as questões de identidade profissional, se buscam ou não a coerência entre o ser pessoa e o ser profissional;

- se esforços têm sido efetivados ou não em proposta que vinculem o desenvolvimento pessoal para promover o desenvolvimento profissional enquanto condição de auto-conhecimento, valorização, congruência pessoa-profissional, bem como o reconhecimento do papel individual no fazer coletivo em que se constituem as práticas profissionais em educação, sobretudo as de ocorrência em centros educativos, unidades de ensino/educação.

Apesar da literatura educacional reservar espaço para a formação de professores, bem como para propostas de modalidades distintas para sua execução, é fato que neste cenário a figura do professor enquanto adulto, ser pessoa, ser cognoscente com condições peculiares para aprender e se desenvolver, com motivações e necessidades oriundas da identificação ou não com a profissionalidade ou delas advindas, não tem sido consideradas pelos formadores, pelos cursos realizados nas instituições de educação superior.

Os profissionais que atuam na Educação Infantil que estiveram relacionados ao projeto de formação contínua em serviço proposto pela equipe de pesquisa referida anteriormente, revelaram necessidade de atendimento às necessidades mais imediatas da prática didática com crianças de 0 aos 6 anos. Alguns dos envolvidos deixaram de participar ou faltaram das atividades de formação proposta pelo fato destas exigirem estudos e posicionamentos mais contundentes do ponto de vista pedagógico, político, tendo buscado situações para atender necessidades mais imediatas, como por exemplo, cursos que ofereciam a realização de atividades com a utilização de sucatas ou “biscuit” (modelagem).

A reflexão e a formação teórica não parecem ser reconhecidas enquanto sustentáculo da profissionalidade docente nas instituições de educação infantil, provavelmente pelo fato das “educadoras” nem sempre se sentirem ou se reconhecerem enquanto profissionais (ASSIS, 2004), e, nem tampouco, terem a valorização social pelo seu fazer, uma vez que ainda é bastante desconhecida ou não tão divulgada a importância desta etapa educacional para o desenvolvimento integral da criança.

Importante destacar que não se advoga, em absoluto, os moldes escolarizantes para que se possa entender, respeitar e valorizar a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Escola Básica. Defende-se a especificidade metodológica que possa permitir experiências ricas e lúdicas para a criança ao inseri-la no mundo do conhecimento sem perder a magia da infância, a sua peculiaridade de ser e estar na faixa etária dos 0 aos 6 anos.

Creio que o novo status oferecido pela LDBEN nº 9.394/96 à Educação Infantil gerou em muitos a esperança e expectativas de que esta etapa educacional, com sua especificidade, pudesse enriquecer a qualidade metodológica do Ensino Fundamental, oferecendo uma proposta clara de protagonismo para a criança em seu tempo e espaço sócio, histórico, político e cultural. Tal proposição fundamenta-se no compromisso que a nova etapa educacional deva ter com a pessoa da criança; com a preservação, valorização, enriquecimento da infância e do seu viver; com o explorar e favorecer o desenvolvimento potencial físico, social, intelectual, moral, afetivo daquele que já é e não está por vir a ser.

Apesar do Ensino Fundamental de 9 anos que se avizinha, com o imaginário de que é a apropriação da leitura e escrita que se constitui finalidade do processo de escolarização, a Educação Infantil ainda tem a oportunidade de contribuir metodologicamente para alterar os padrões tradicionais do processo de escolarização em que se viabiliza o protagonismo infantil, favorecendo leituras singulares de mundo, elaborações, comunicação e expressões em linguagens outras que não apenas a escrita, em se que possa, assim, explorar a riqueza dos órgãos dos sentidos e seu potencial para o favorecimento das artes ou das diferentes linguagens para o qual todo ser humano tem potencial inato.

Experiências deste tipo vêm sendo realizadas em muitos países, bem como no Brasil, podendo ser citada a Escolinha de Arte do Museu, de Ribeirão Preto-SP que trabalha nesta direção há trinta e seis anos.

O papel da Educação Infantil, do educador, pedagogo (de acordo com as novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, Licenciatura - Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006) deve ser o

de contribuir para que a infância se realize plenamente e esteja inserida na estrutural social, histórica, cultural de seu contexto.

Na análise sobre o papel da escola e seu compromisso com o fortalecimento da democracia, na obra intitulada *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*, Enguita faz uma recuperação dos principais elementos que permeiam a defesa para que a Nação não se dissolva em um conjunto de indivíduos desarticulados, sem relações instituídas formalmente em benefício do todo, reconhecendo este como um dos maiores problemas da sociedade, de suas instituições, e, especificamente, da instituição escolar. O referido autor retoma discussões importantes que parecem fazer parte do imaginário coletivo de uma sociedade melhor, porém constituem apenas questões apontadas e não vivenciadas que precisam ser reveladas em proposta de formação de professores que expressem compromissos com a melhoria da qualidade da sociedade.

Ao revelar o caráter fundamental desta, Enguita (2005) oferece elementos para se analisar os centros, as unidades educacionais e as relações estabelecidas entre os pares, profissionais da educação, expressando-se da seguinte maneira:

Toda sociedad, y en especial toda sociedad libre, es decir, democrática, requiere como elementos básicos en las relaciones entre sus miembros el reconocimiento y el apoyo mutuos. Reconocimiento significa aceptar al otro tal como es, o como ha decidido ser, sin otros límites que los de que no atente contra la convivencia, lo cual implica cuando menos tolerancia y, en la medida de lo posible, estima. Por tolerancia entiendo precisamente lo mismo que quienes la consideran una palabra inadecuada, pues no me refiero a la celebración de la diversidad, ni a un presunto enriquecimiento recíproco (como tantas veces se predica desde cierto angelismo escolar), sino a la aceptación de aquello que no nos va a beneficiar (o no creemos que vaya a hacerlo) e incluso nos desagrade: la tolerancia es algo más que acudir a un sarao gitano, un restaurante chino o una tetería marroquí, por ejemplo; no consiste en aceptar lo que nos gusta del otro sino todo, comenzando por lo que no nos gusta. Por estima entiendo la asunción del hecho de que todas las culturas, los grupos y las personas poseen elementos de valor, lo cual no obliga a nadie a aceptar cualquier cosa desde una perspectiva relativista, pero sí a un esfuerzo por ponerse en la piel del otro y por tratar de ver el mundo con sus ojos.

[...]

Cooperar es actuar con los otros para lograr un resultado, y puede consistir en actuaciones muy diversas [...] (p. 30)

As instituições educacionais têm por finalidade a aproximação entre as diferenças, o preparo para a aceitação e a convivência construtiva entre pessoas e culturas díspares, bem como a formação do ser pessoa e sua condição de autonomia frente a um dado contexto sócio-histórico-cultural, assim deveria ser desde a Educação Infantil.

A escola pode se constituir em um organismo, uma célula da sociedade em que se proporciona aos adultos e às crianças o exercício de viver e refletir sobre a convivência enquanto condição e contribuição mútua para o fortalecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento do outro.

A educação deve servir enquanto laboratório de construção de conhecimento, relacionamentos, transformações, constituições pessoais e profissionais enquanto convívio entre os adultos, pares de uma classe profissional e em seu trabalho frente e junto à criança.

As projeções das qualidades a serem buscadas na sociedade precisam ser experienciadas no contexto educacional, assim, a tolerância, a colaboração, a cooperação, o respeito mútuo, a dignidade, a valorização, igualdade de oportunidades, o sentido de coletividade, entre outros elementos que podem qualificar a convivência de determinado grupo devem fazer parte da prática estabelecida na dinâmica institucional.

Sendo a educação constituída em e por determinado processo, o trabalho de docente realizado em determinado momento e etapa educacional necessita ser entendido enquanto parte integrante de um todo, vinculado por elos necessários de serem compostos de maneira intencional entre si para prover a formação educacional da criança. A efetivação do fazer docente exige vínculos que completam e complementam o processo de formação composto pelo trabalho de diferentes professores.

A escola, a instituição e centros educacionais necessitam rever seu caráter e redimensioná-lo como condição de sustentar as relações entre pares profissionais por meio da implementação de processo de formação contínua em serviço, isto em consideração ao que deverá ser formalizado junto às crianças, sobretudo na etapa educacional focada que atende crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos.

[...], Villar (1990) considera que la escuela es la meta del desarrollo, merced a la cooperación e interacción (dimensión socializante del desarrollo) de los participantes con otros profesionales (colegas, inspectores, etc.), de manera que los aprendizajes sean complementarios a los recibidos,

acumulativos y recurrentes. Esta concepción se alinea con otras que ven en la escuela la unidad orgánica del desarrollo docente (Fullan, 1987). Nosotros hemos puesto de manifiesto en otro lugar (De Vicente, 1992) la diferencia que puede existir entre los términos 'perfeccionamiento' y 'desarrollo profesional de los docentes', entendiendo que 'perfeccionamiento' hace referencia a una intervención externa al profesor en formación con el fin de mejorar su 'sabiduría' como profesional de la enseñanza, mientras que 'desarrollo' **“connota cambios dirigidos internamente más que externamente impuestos”**. Es la imagen de los profesores como directores de su propio crecimiento profesional.

El desarrollo profesional de los docentes abarca determinadas dimensiones que ha expresado Howey (1985): el desarrollo pedagógico o mejora de las actividades docentes relacionadas con áreas específicas del currículo, destrezas o la dirección de la clase; conocimiento y comprensión de sí mismo, para que el profesor consiga una imagen de sí mismo equilibrada y autoactualizada; el desarrollo cognitivo, referido a la adquisición de conocimientos y a la mejora de las estrategias para procesar la información; el desarrollo profesional, a través de la investigación, y el desarrollo de la carrera, adoptando nuevos papeles en la docencia (Rosenblatt, 1999). Se asume además (Kelchtermans, 1991) que la conducta profesional de un profesor no está sólo determinada por el contexto organizativo, sino también por la historia de vida y por las experiencias con ella relacionadas (Bolívar y otros, 1999). Es decir, que las experiencias del pasado y las expectativas sobre el futuro influyen la percepción que se tenga de la situación presente. Nias (1989, p. 156) ha escrito: **“Ya que no hay dos personas que tengan las mismas experiencias de vida, todos nosotros aprendemos a percibir el mundo y a nosotros mismos como parte de él de maneras diferentes”**. (RODRÍGUES, 2002. p. 16-17, grifos da autora)

FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL...

As questões relativas à aprendizagem e desenvolvimento profissional propiciadas em processo de formação de professores tornou-se temática privilegiada que vem sendo trabalhada de maneira bastante profícua e de complexo aprofundamento teórico pela equipe de pesquisadores da Universidade de Deusto na Espanha, sob a coordenação de Pedro S. de Vicente Rodríguez, coordenador da obra

intitulada *Desarrollo Profesional del Docente – en un modelo colaborativo de evaluación*, que explicita as necessidades e condições para a ocorrência do desenvolvimento profissional docente. Material de conhecimento fundamental para todos aqueles que se interessam pela temática.

A equipe de Rodrigues, tendo por foco estruturação de um modelo de avaliação para o desenvolvimento profissional docente, analisa a temática por meio do aprofundamento dos estudos relativos às principais tradições e modelos de formação desses profissionais. A análise das tradições sobre o aperfeiçoamento dos professores apresenta cinco tradições de abordagens para a formação de professores: a acadêmica, a prática, tecnológica, pessoal e crítica, revelando os principais modelos de desenvolvimento profissional.

A formação de professores reserva um hiato, uma discrepância uma vez que o profissional aprende o que fazer, como fazer, como valorizar as crianças e seus protagonismos, mas não são valorizados enquanto pessoas, não são vistos em seu próprio processo de aprendizagem, o que conseqüentemente comprometerá seu desenvolvimento.

A Educação Superior não tem revelado sabedoria sobre a aprendizagem e o desenvolvimento quando envolve adultos; não demonstra reconhecer que o profissional habita uma determinada pessoa, e possui especificidade nesse processo. As práticas didáticas efetivadas nos processos formativos constituem-se metodologicamente em práticas discursivas e não dialógicas, não indutivas ou dedutivas, mas apenas reprodutivas. Os programas de formação precisam ser reformulados neste sentido.

[...], cuando se promueven programas para estimular el desarrollo profesional, es interesante tener en cuenta cuestiones como la manera en que aprenden los adultos, cómo prefieren aprender y qué quieren aprender. Es, por lo tanto, de gran interés conocer los principios en que se apoya su aprendizaje, puesto que el desarrollo profesional se realiza siempre en adultos. Son principios que parten del reconocimiento de que los adultos poseen unas características diferentes de las de los niños, así como unas necesidades de aprendizaje distintas. Los principios de aprendizaje adulto, que tomamos de Knowles (1978), son los siguientes:

1. Los adultos se motivan para aprender cuando experimentan necesidades e intereses que serán satisfechos por el aprendizaje; por lo tanto, estas necesidades e intereses son

los puntos de partida apropiados para la organización de actividades encaminadas a que los adultos aprendan.

2. La orientación del adulto hacia el aprendizaje está centrada en la vida; por lo tanto, las unidades apropiadas para organizar el aprendizaje adulto son las situaciones de la vida misma y no las materias.

3. La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje adulto; por lo tanto, el núcleo metodológico fundamental para la educación de los adultos es el análisis de la experiencia.

4. Los adultos tienen una profunda necesidad de autodirigirse por tanto, el papel del profesor de la educación de adultos no consiste tanto en una transmisión de conocimiento y una evaluación de conformidad con los conocimientos transmitidos, cuanto en comprometerse con los aprendices adultos en un proceso de indagación.

5. Las diferencias individuales entre la gente se incrementan con la edad; por ello, la educación de adultos debe tener en cuenta en una forma óptima esas diferencias en estilo, tiempo, lugar y ritmo de aprendizaje. (RODRÍGUES, 2002, p. 27-28)

Os docentes têm necessidades específicas relacionadas a metas advindas da prática a serem atendidas para resolver situações concretas em seu fazer profissional. A realização da prática didática e institucional (organizativa) permite o aflorar de dificuldades, de obstáculos, de problemas a serem solucionados. A aprendizagem para atender tais necessidades é muito mais motivada e intensifica a busca, porém pouco foco tem a formação contínua em serviço e continuada neste objetivo mais imediato e intenso que os professores trazem consigo.

Os programas de formação de professores, ou as tradições na formação de professores no Brasil pouco tem permitido a participação do protagonismo pessoal do profissional em formação, condição fundamental para que a aprendizagem possa se colocar como profícua, estimulante do desenvolvimento profissional.

As instituições formadoras não têm revelado consideração pela pessoa do professor em formação enquanto protagonista de seu percurso formativo e constitutivo de uma prática em processo de elaboração ou em processo de revisão.

A análise das tradições na formação de professores permite a identificação da insuficiência em cada uma delas. Assumindo as tendências mais comuns como sendo a abordagem Crítico Social; Pessoal; Tecnológica, Prática; e Acadêmica pode-se afirmar que a

utilização de suas principais peculiaridades em uma articulação mais complexa entre as abordagens citadas poderia revelar uma proposta mais orgânica, um pouco mais complexa e completa ao inserir a importância de se entender e focar o docente como adulto e enquanto pessoa singular que é, permitindo que a grelha de análise, a sustentação para a articulação de sua base teórica seja de fato a sua base pessoal, os seus valores, créditos, ideais, conceitos, a elaboração de seu ideário pedagógico a partir dos fundamentos que lhe permite estruturar uma relação de congruência com seu ser profissional e com a profissionalidade que dele se espera.

A busca intencionada pela congruência entre o ser pessoal e o ser profissional favorecerá a convicção na efetivação de seu fazer e poderá fundamentar o singular necessário de ser expresso na condição de vivência coletiva de uma unidade educacional.

A realidade de um trabalho coletivo, plural não pode prescindir de um singular, de um profissional convicto e estruturado, apropriado de si mesmo para que possa estabelecer escolhas com autonomia; que possa refletir sobre seu fazer; que possa idealizar uma sociedade e um educando que participe com protagonismo claro e objetivado na melhoria de vida de seu grupo; não pode prescindir de uma proposta de formação que entende o adulto enquanto ser cognoscente, mas também cognoscível, ou seja, passível de se tornar elemento de próprio conhecimento e necessária apropriação.

Portanto, os princípios que regem o trabalho e o respeito comprometido que se espera do educador em relação às suas crianças não estão compatíveis com os que recebem em sua formação, nem tampouco da sociedade brasileira contemporânea. Vivemos uma cultura da desvalorização e do crédito de que estar com crianças é um papel para a mulher pela sua própria natureza, entendendo tal atendimento enquanto meramente protetor, de cuidados e não necessariamente o que dele se espera: um cuidar que educa, por um educar que cuida, processo metodológico fundamentado na experimentação, sobretudo pelas vias do brincar, da ludicidade exploratória que poderá favorecer o desenvolvimento integral das crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos.

A integração de contextos é elemento que poderá ser constitutivo dos compromissos do educador e da instituição, porém o educador e o “centro”, a unidade educacional deverão estar bem preparados e suficientemente amadurecidos e concisos de seus compromissos e responsabilidades com o ser humano criança em sua fase singular.

A integração poderá favorecer condições de cooperação entre os atores educativos profissionais e leigos, de auxílio mútuo entre eles, de

compartilhamento dos ideais, créditos, definições em relação a um projeto elaborado coletivamente em benefício da educação da criança em seu contexto. Pressuposto legal garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

O coletivo não se faz sem o indivíduo forte, apropriado de quem se é, disponível para compor e colaborar para o crescimento de si mesmo e do outro, o reconhecimento da importância do singular no plural, o indivíduo no coletivo, a composição do ser pessoa para que possa existir e estruturar a essência do ser profissional em seu processo de congruência e construção da identidade com a classe profissional.

Necessário o reconhecimento da importância da elaboração do eu para se compor o nós, caminho viável para o oferecimento e apropriação ao educador infantil do seu protagonismo profissional. Para que isso possa ser intentado é condição fundamental enxergar a pessoa que está fundamentando as ações, os procedimentos, os créditos, valores e fundamentações teóricas do profissional. Que este tenha possibilidade de florescer, de vir a se constituir em expressão viva, confiável, convicta no profissional.

Garantir espaços e tempos de vivência, de experiência, reflexão e elaborações individuais, criativas representa a certeza de se poder trabalhar pela realização do coletivo, da classe profissional, da equipe de docentes que povoa uma unidade educacional.

A base de conhecimento efetivada no processo de formação daqueles que atuaram na fase inicial de desenvolvimento da primeira infância não pode prescindir e deve privilegiar os conhecimentos específicos relativos à criança em sua totalidade, os conhecimentos gerais, pedagógicos, uma análise sócio-cultural-antropológica-histórica-biológica, psicológica da infância entre outros elementos que são necessários, porém não pode prescindir da formação e apropriação do sujeito, de seus próprios enfrentamentos, habilidades, dificuldades, preconceitos, créditos.

A participação da pessoa no processo de formação, aprendizagem e desenvolvimento que se expressa no profissional constitui fator essencial na determinação dos caminhos de “sedimentação” criativa da profissionalidade na educação infantil.

Buscar o protagonismo docente na formação (protagonismo pessoal) e na atuação (protagonismo profissional) em partilha de espaço, mas preservando os papéis e as especificidades dos diferentes atores educativos (criança, educador leigo e profissional, comunidade...) por meio de um projeto traçado de maneira compartilhada poderá fortalecer a divulgação da importância desta etapa educacional, valorizar a categoria

profissional e criar condições mais saudáveis para o desenvolvimento infantil em uma sociedade almejada.

Neste sentido se pode pensar na existência de uma Pedagogia para os adultos

O aprofundamento nos estudos sobre a teoria sócio-histórica de Vygostsky realizados por López e Linares (2003) permite às autoras a defesa de princípios similares para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e adultos.

De acordo com a citada teoria, a criança se desenvolve a partir das relações que estabelece com outras pessoas que estejam mais preparadas que ela. A partir deste princípio, se consegue entender prerrogativas de que para entender os processos psicológicos da criança, a análise deveria centrar-se nos processos sociais, culturais e históricos nos quais as mesmas estão inseridas e se desenvolvem.

No processo de construção social do desenvolvimento revela-se a importância da linguagem enquanto instrumento de mediação, e, deste fato, depreendem-se dois princípios fundamentais da teoria vygotskyniana: da dupla formação das funções psicológicas, marcadas pela dinâmica das funções que ocorrem sempre no nível social para depois se configurar no nível individual, entre pessoas e no interior da pessoa, condição de desenvolvimento das funções superiores; e o princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, determinado enquanto a distância entre o nível real de desenvolvimento do que a criança seja capaz de realizar sozinha e o nível de desenvolvimento potencial, daquilo que é capaz de realizar tendo a colaboração de um companheiro, uma pessoa mais experiente.

Ahora bien, la relación entre aprendizaje y desarrollo no es unidireccional sino más bien biunívoca, en el sentido de que el grado de desarrollo previo influye también en el grado de asimilación de los instrumentos y signos. Por ejemplo, el desarrollo evolutivo de un niño preescolar hace imposible que pueda aprender la organización de los elementos químicos en la tabla periódica. De todo lo anterior se deduce que la instrucción solo es buena cuando va por delante del desarrollo. Por esta razón, el papel de la educación es crear desarrollo, es decir, llevar a la persona más allá del nivel alcanzado en un momento determinado de su historia personal. (LÓPEZ; LINARES, 2003, p. 187)

Os estudos realizados nesta perspectiva até o momento permitem considerar e defender a similitude de princípios para a Pedagogia da Infância e a Pedagogia do Adulto ('andragogia').

Los principios mencionados para el aprendizaje de los alumnos también se pueden aplicar a la formación de los profesores. Así, en el entrenamiento de los que habrán de ser profesores debería incluirse: el conocimiento de los contextos sociales significativos para los alumnos, las estructuras de interacción en que se produce la educación, así como los instrumentos Psicológicos con los que el niño recibe y trata la información. Por otra parte, los profesores, más que trabajar solos y de forma aislada, deberían hacerlo en colaboración, idea que está avanzando actualmente. En definitiva, la escuela debería ayudar a desarrollar la competencia de todos sus miembros: los alumnos, los profesores y todo el personal que forma parte de la misma. (LOPEZ e LINARES, 2003, p. 197)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESPAÇO POSSÍVEL DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente precisa enfrentar o desafio da qualificação cotidiana do educador infantil e a escola, os centros educacionais, as instituições de educação infantil podem se tornar um espaço privilegiado de formação contínua para os docentes.

A história recente da educação tem revelado preocupação ainda bastante tênue, porém interessante e necessária, com a formação do adulto, em especial o adulto professor e sua condição de formação continuada.

A formação, que abrange a aprendizagem e desenvolvimento profissional e que ocorre em processo e é passível de investimento durante toda a vida, deve significar para o professor o compromisso necessário com o rigor na realização de seu fazer.

O objetivo destas considerações está em focalizar o adulto, profissional que tem a responsabilidade de enfrentar o desafio de gerenciar o cotidiano como condição de fazê-lo aliado no seu processo de formação pessoal e profissional. Neste sentido, as instituições educacionais podem se tornar espaços privilegiados para o enriquecimento da formação contínua em serviço.

A idade adulta pode ser caracterizada enquanto o momento em que se processa a utilização da criticidade sobre os fatos vividos, em que os fundamentos apreendidos permitem ao profissional não trair seus ideais e comprometer-se cada vez mais com a realização de seus princípios frente a uma educação libertária e comprometida com o desenvolvimento humano. O que significaria o enfrentamento ousado e criativo das condições adversas impostas pelo sistema, pelos pares, pela sociedade sobre seu fazer. Missão aparentemente inglória, mas rica e de grandes conseqüências em cada pequena conquista, nas menores vitórias.

A legislação educacional brasileira constitui-se hoje forte aliada para o fortalecimento da categoria profissional ao definir as relações interpessoais sob um paradigma de maior contribuição, participação dos docentes na definição de possível e novo perfil das instituições educativas. O que permite a projeção de uma redefinição do protagonismo docente tanto em relação às práticas didáticas, quanto das práticas institucionais de planejamento, como também nas relações externas com as famílias e a comunidade.

A mudança filosófica expressa pela LDBEN nº 9.394/96 custará ainda muito por ser entendida e utilizada em favor dos profissionais da educação. Não se constitui tarefa fácil enfrentar a gestão educacional calcada na verticalização; nem tampouco a superação da situação de trabalho solitário, de pouco reconhecimento e valorização; ou ainda o fato de pertencer a sistemas educacionais que investem às avessas na formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Porém, o fato da tarefa não ser fácil não pode significar a sua inviabilidade, apesar de demandar investimento pessoal e coletivo intenso na sua conquista.

Investir nas mudanças e na implementação dos direitos significa uma ousadia no enfrentamento em busca do novo, do diferente, uma desestruturação da ordem até então vigente.

Enfrentar de maneira isolada o desconhecido pode ser uma empreita de pouco sucesso, de muitos e grandes tropeços que podem gerar condições de isolamento, descrédito, frustração, baixa estima e outras situações de adversidades ao profissional que depende em muito da sua condição de pertença para se fortalecer e evitar desgastes e enfraquecimentos que podem conduzir ao mal estar docente (ESTEVE, 1997).

O que aqui se apresenta na condição de crédito não é um investimento individual solitário e desacreditado, e sim, um investimento pessoal inicial necessário para que se possa investir no coletivo da instituição. Investir no coletivo significa reconhecer a instituição enquanto

fonte de conhecimento, espaço de aprendizagem e desenvolvimento profissional no intuito de constituir-la em unidade educacional bem definida e com metas claras a serem atingidas.

As atribuições outorgadas às instituições pelo referenciado instrumento legal apresentam condição de autonomia, de gestão democrática fundamentada em relações mais horizontais dentro da escola, onde todos os atores educativos podem ser líderes de si mesmo, partícipes e gestores coletivos de um desenho único para sua instituição.

Segundo a LDBEN nº 9.394/96, em seus artigos 12º e 13º define-se que, respeitadas as normas comuns vigentes e as dos respectivos sistemas educacionais, caberá a cada escola, e pelo conjunto de seus profissionais docentes, elaborar, executar e zelar pela própria Proposta Pedagógica.

A unidade educacional tem a oportunidade de se constituir em espaço privilegiado de formação docente, fonte de aprendizado, sobretudo no entendimento de que pares possam ser propiciadores de conhecimento; de que experiência e sabedoria docente possam ser partilhadas; de que o colega possa servir de esteio e estrutura para que o desenvolvimento profissional se torne uma realidade no cotidiano institucional.

O aperfeiçoamento deve ser uma busca permanente, um compromisso a ser mantido com/pela pessoa, bem como pela profissionalidade do professor. O conceito do termo está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento profissional docente segundo a elaboração de Dillon-Peterson, citado literalmente por Rodríguez e colaboradores na obra *Desarrollo Profesional del Docente* (2002), o aperfeiçoamento,

Es un proceso diseñado para fomentar un desarrollo personal y profesional de los individuos dentro de un clima organizativo respetuoso, de apoyo y positivo, que tiene como último fin mejorar el aprendizaje de los alumnos y una continua y responsable renovación para los educadores y las escuelas [...] (p. 15)

Para que a instituição possa se constituir neste espaço privilegiado de formação docente, a esta classe de profissionais se exigirá profundas transformações em sua maneira habitual de lidar com o sistema, com o trabalho e com os pares, no enfrentamento de situações característica de pouca partilha, de pouco reconhecimento e quase nenhuma valorização do fazer no cotidiano institucional; na vivência enquanto partícipes de um sistema que coloca pares enquanto

competidores para aquisição de pontos para remoção ou escolha de período de trabalho, por exemplo; neste sentido, o processo que deveria ser de formação passa a ser de interesse por pontuação; de um contexto cultural pobre e não desafiador, como são em muitos casos as instituições.

O entendimento das novas possibilidades de cultura institucional permite vislumbrar um cenário que pode vir a ser muito positivo para a formação docente, para o seu aprendizado e desenvolvimento profissional, mas exigirá humildade, cooperação, reconhecimento da importância do outro na busca pelas garantias de viver o seu protagonismo docente, bem como o de seus pares, condição básica de direito, respeito e liberdade.

O protagonismo docente na dinâmica institucional, no fazer-se presente na estrutura de trabalho e na definição de seu perfil, no aproveitamento das horas de trabalho pedagógico para o pedagógico, na elaboração e implementação da Proposta Pedagógica constitui procedimento que poderá propiciar condições para que a instituição se projete como um centro de trocas, como um espaço desafiador e construtor de cultura, de conhecimento, um “andamiaje” (procedimento emblemático da Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvida por Vygotsky) permanente, uma sustentação contínua de fundamentos e experimentos teórico-práticos dos pares entre pares com o compromisso coletivo de auto-formação.

A redefinição do papel do professor ao assumir o seu protagonismo favorecerá a unidade, a existência institucional de um “corpo docente” e não de corpos de docentes ilhados em um mesmo espaço institucional.

Lejos de poder darse por descontada, la contribución de la escuela a la democracia es un objetivo tan difícil como atractivo. Parfraseando y ampliando un viejo proverbio, la institución, la profesión y cada uno de nosotros podemos elegir entre ser parte del problema, parte de la solución o parte del paisaje. A trabajar. (ENGUIA; SOUZA; RÁVENA, 2005, p. 38)

Nota

ⁱ Desenvolvido por equipe de pesquisa cadastrada junto ao CNPq, sob a liderança da autora deste artigo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANGOTTI, M. *Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – CECH- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

_____. *Relatório Trienal de Atividades*. Departamento de Didática, FCL/UNESP/UFSCar, 2003-2005.

ASSIS, M. S. S. *Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da Instituição escolar e da professora de educação infantil*. São Carlos: UFSCar, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura*. Resolução n.º 01/2006, CNE/CP. Brasília: de 15 de maio de 2006

ENGUIITA, M. F.; SOUZA, J. M.; RÁVENA, R. R. *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Colección Recursos, n.º 75. Serie La escuela del nuevo siglo. Barcelona (Es): OCTOAEDRO, 2005.

ESTEVE, J. M. *O mal estar docente*. Bauru: EDUSC; 1997.

LÓPEZ, S. P.; LINARES, M. C. G. La teoría Sócio-Histórica de Vygotsky. In: ORTEGA, J. L. G.; HARO, E. F. de (Org.) *Enciclopedia de Educación Infantil*. Archidona - Málaga: Ediciones ALJIBE, 2003. p. 179-202.

RODRÍGUES, P. S. de V. *Desarrollo profesional del docente – en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2002.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – Brasil*: PUC-Rio/Pelotas, 1999. (mimeo)

Recebido em abril de 2007

Aceito em julho de 2007

