



5567 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
 GT08 - Formação de Professores

A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: EM BUSCA DA PRÁXIS  
 Luciene Batista - UFG - Universidade Federal de Goiás  
 Denise Silva Araújo - UFG - Universidade Federal de Goiás  
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

## A FORMAÇÃO EM CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA: EM BUSCA DA PRÁXIS

### Resumo

Na pesquisa, analisou-se a proposta de “formação em contexto” de dois Centros Municipais de Educação Infantil. A Política de Formação Continuada em Rede da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia realiza-se mediante Projetos e Ações Formativas, nas quais se insere a formação em contexto, visando o redimensionamento da práxis pedagógica. Adotou-se o método materialista dialético e a abordagem qualitativa. As informações foram obtidas por meio de entrevista semiestruturada e questionários respondidos por 14 professoras. Evidenciou-se que as profissionais, nas condições de trabalho que lhes são oferecidas, têm buscado modificar a prática pedagógica por meio de sua problematização. No entanto, são necessárias políticas públicas, que promovam a valorização profissional e sobretudo a melhoria das condições de trabalho, a fim de que a “formação em contexto” seja realizada de forma mais significativa e possa, assim, contribuir para transformar a realidade social e educacional.

**Palavras-chave:** Formação Docente; Formação em Contexto; Práxis Pedagógica; Educação Infantil.

### Introdução

O presente trabalho assume como objeto de estudo a “formação em contexto” realizada em dois Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia. Essas instituições realizam a referida formação desde 2011, orientadas pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME).

A “formação em contexto” é um conceito que se refere às práticas e programas de formação continuada, realizadas no âmbito das instituições educacionais. Essa proposta de formação tem por princípio ser centrada na problematização das práticas pedagógicas, realizada por meio do trabalho colaborativo. Envolve todos os sujeitos partícipes do processo educativo, por meio do diálogo e da reflexão, dimensões primordiais para que possam ressignificar sua práxis, bem como promover o desenvolvimento profissional daqueles que atuam na instituição.

Nesta pesquisa, assumiu-se o conceito de práxis pedagógica, entendida como a prática pensada, refletida que leva a uma outra prática, modificada, transformada, por meio de sua teorização. Assim, nesse trabalho, parte-se da compreensão de que a instituição educativa é um privilegiado *lôcus* de formação continuada dos docentes e demais profissionais da educação, caso existam espaços e tempos favorecedores da reflexão teórica crítica acerca das práticas pedagógicas, com vistas a propiciar o desenvolvimento de uma práxis transformada e transformadora.

A investigação procurou responder a seguinte questão: a proposta de “formação em contexto” das instituições de educação infantil da Rede Municipal de Goiânia possibilita o desenvolvimento profissional e a ressignificação da práxis pedagógica dos professores? A problematização justifica-se pela intensificação das políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação, em consonância com os marcos legais, cujos documentos orientadores ou reguladores apontaram para a articulação desta formação com a qualidade da educação básica no Brasil.

Adotou-se o método materialista histórico-dialético como orientador desta pesquisa, uma vez que a mencionada formação foi investigada em sua totalidade, que é um dos princípios dessa abordagem metodológica. A realidade concreta é constituída por fenômenos sociais complexos, antagônicos e contraditórios, situados em um determinado tempo histórico, por isso apresentam um caráter transitório, ou seja, possuem um movimento que gera transformações. Para compreender o fenômeno social, é necessário que ele não seja descolado da realidade na qual está inserido, visto que esse fenômeno está amalgamado a essa realidade e, somente a partir dessa totalidade, é possível elaborar conhecimentos acerca do fenômeno concreto, chegando ao concreto pensado. Para Kosik (1976), a apropriação da realidade precisa superar o plano abstrato, pela negação do imediato, das manifestações da aparência, visto que:

a ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral, o movimento da parte para o todo e do todo para a parte: do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (KOSIK, 1976, p.30).

O processo de abstração, ao qual o autor se refere, remete à questão da relação existente entre o sujeito e o objeto, o que pressupõe que o sujeito apreenda a realidade no nível da abstração, a fim de superá-la; com isso é possível que o sujeito volte à concreticidade com uma compreensão crítica da realidade, uma vez que [...] “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento” (MARX, 1980, p.14). Nesse sentido, a realidade concreta é construída na relação dialética entre sujeito e objeto do conhecimento, a “ótica dialética cuida de apontar as contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem” (QUINTANEIRO E OLIVEIRA, 2007, p.29), provocando a transformação dessa realidade concreta.

Neste trabalho, procurou-se dialogar com parte dos dados sistematizados, a partir dos questionários e entrevistas realizadas com 14 docentes de dois CMEI aqui denominadas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14. Após essa análise, buscou-se apreender os sentidos atribuídos pelas docentes aos limites e possibilidades dessa proposta de formação, na realidade concreta das duas instituições participantes da pesquisa e o impacto provocado por ela no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica das professoras que nelas atuam.

Este texto se organiza em três partes. Na primeiras, analisam-se as condições objetivas da formação em contexto nos CMEI. Em seguida, discutem-se as contribuições da formação em contexto para a práxis docente e, finalmente, aborda-se a formação em contexto e o desenvolvimento profissional do docente na educação infantil.

### **As condições objetivas da formação em contexto nos CMEI**

A necessidade de pensar a práxis pedagógica na “formação em contexto” é evidenciada por todas as professoras que participaram da pesquisa ao declararem no questionário que a formação continuada precisa realmente acontecer no local de trabalho. Contudo, essa formação em contexto necessita de um tempo maior para que as reflexões, os debates e as trocas entre os pares aconteçam com maior profundidade, visto que todas as professoras registraram em seus questionários, ser este um fator interveniente, que limita as discussões com foco nos problemas individuais e coletivos.

O tempo destinado para a formação em contexto, de acordo com os dados, parece ser despendido com outras discussões que necessitam do coletivo de professoras para a sua deliberação. Nesse sentido, quatro professoras explicitaram a necessidade de se ter um outro tempo para estudos, além daquele destinado ao planejamento semanal, no qual acontece a formação em contexto e também o planejamento. A professora P8 criticou o fato de se restringir ao repasse de informações e observações. As professoras, afirmaram que a formação poderia, também, acontecer em outros espaços, contribuindo para seu melhor aproveitamento.

Além de ter sido destacada a necessidade de “mais momentos de estudo e planejamento” (P4), foi solicitada a presença de um profissional que ficasse com as crianças, a fim de liberar os docentes e demais profissionais da instituição para se reunir. Essa solicitação feita pelas professoras, dentre outras registradas, refere-se às condições de trabalho, que não são favoráveis para a concretização de uma proposta de formação em contexto. Toda e qualquer proposta inovadora no campo da educação pode ser impulsionada ou impossibilitada pelas condições materiais, humanas e físicas enfrentadas no interior das instituições. Aos profissionais é solicitado o atendimento a uma demanda de trabalho que, por vezes, impede o aprofundamento dos estudos e debates nos momentos de formação, com a problematização das diferentes situações que os professores enfrentam. Ao ser entrevistada, a professora P1 expressou a sua opinião quanto a importância de a formação continuada acontecer na instituição:

P1 – Eu acho que porque todo o grupo precisa dessa formação, e assim cada instituição tem a sua realidade. Então o que a instituição vai fazer? Ela vai trabalhar aquilo ali, dentro da sua realidade, o que precisa ser melhorado naquele grupo. Aqui por exemplo já teve ano que nós trabalhamos aquela questão das relações interpessoais, porque viu a necessidade de melhorar aquilo ali, mesmo entre os adultos pra que melhorasse a nossa prática no geral. Porque aqui quem trabalha na instituição todo mundo está ligado na educação, as vezes não são todos os professores, mas o funcionário que abre o portão, da merenda, ele está educando as crianças também. Então todo esse grupo precisa de formação.

Freitas (2007) assevera a necessidade de se “reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico etc” (FREITAS, 2007, p.975). Essa é uma realidade que requer “soluções mais abrangentes e profundas, só pode ser resolvida por negociação e responsabilização bilateral: escola e sistema” (FREITAS, 2007, p.975). O autor levanta uma questão fundamental a ser pensada, a instituição educacional, professores e gestores não podem ser responsabilizados pelas mazelas da educação. Esses profissionais necessitam das condições adequadas de trabalho, de valorização e formação, a fim de desempenhar o papel social que assumem perante a comunidade.

A professora P6 enfatizou a necessidade da participação dos profissionais no processo de formação em contexto, por acreditar que todos devem dialogar, pensar e envolver-se de forma efetiva na referida formação e materializar o que foi planejado e acordado com o coletivo de profissionais, para que todos se sintam corresponsáveis pelo processo de desenvolvimento profissional e institucional.

Para Canário (2007), o que dá sentido à formação em contexto é transformar o trabalho que se realiza todos os dias em atividade significativa que contribua para o desenvolvimento profissional, o que significa a passagem da lógica do programa de ações formativas para a lógica de ações permanentes de profissionalização, em que o foco não seja conhecimentos a transmitir, mas sim problemas a investigar e resolver, com planejamento plurianual.

O autor acrescenta, ainda, que as ações permanentes de formação em contexto não se reduzem a autogestão da formação, tão pouco dispensa apoio de pessoas que não fazem parte do coletivo de profissionais da instituição educativa. Canário (2007) afirma que é esse apoio externo com um olhar crítico, de facilitação, informação e de viabilização pode ajudar os docentes a compreender e conduzir de forma pertinente a resolução dos problemas.

É importante, porém, que esse apoio externo contribua para enriquecer as reflexões, superando a epistemologia da prática, que se detém nos problemas do cotidiano, sem conseguir elaborar uma reflexão teórica sobre eles. Propõe-se aqui uma epistemologia da práxis, na qual a reflexão coletiva sobre a realidade concreta, orientada por conhecimentos teóricos sólidos possa contribuir para compreendê-la nas suas múltiplas determinações e relações com a realidade educacional e social.

Nos questionários, as docentes relataram ter contado com a colaboração de diferentes sujeitos na promoção e ampliação dos seus conhecimentos. A maioria apontou a ocorrência de palestras realizadas, na instituição, por outras pessoas que não fazem parte do coletivo de profissionais do CMEI. As palestras apareceram como a metodologia mais citada como relevante pelas professoras.

Essa postura pode demonstrar a necessidade das professoras de superar o imediatismo da reflexão da prática pela prática, por meio de uma teorização a partir das contribuições de palestrantes. Por outro lado, pode indicar a perspectiva de formação continuada desses professores, cujo o modelo é o escolar, que “pressupõe que a formação assentada numa relação entre formadores e formandos [...]” (FERREIRA, 2001, p.62). Em uma formação em contexto, essa postura deve ser superada, pois, nela:

as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários da escola. A formação e a ação são dimensões indissociáveis de um ambiente formativo que tem em vista o desenvolvimento

Para o autor, a formação em contexto conclama todos os profissionais a assumirem um papel ativo de construtores de conhecimentos e não de meros consumidores passivos de programas de formação. Os profissionais desenvolvem conhecimentos, a partir das situações de trabalho por meio do diálogo com seus pares. Dessa forma, “são considerados sujeitos e não objetos da formação” (FERREIRA, 2001, p.75). O autor ressalta ainda que o processo de formação em contexto tem implicações na vida das crianças, por isso possui uma dimensão ética.

Nesse sentido, no questionário, as professoras P7 e P9, elegeram como importante para a práxis pedagógica a troca entre o coletivo de profissionais. A professora P7 destacou no questionário: “nada melhor do que trocar com o outro sobre a prática, auxiliando os estudos dirigidos com leituras específicas”. A professora P9 registrou: “troca de experiência em grupo, pois o coletivo traz olhares diferentes diante de uma mesma prática e amplia as possibilidades de pesquisas”.

Evidenciou-se que as docentes concordam com a afirmação de Canário (2007) que o professor, ao dialogar com o grupo de colegas de trabalho, deixa de ser compreendido como técnico que somente executa decisões e utiliza materiais produzidos por outras pessoas para ser visto como um produtor de conhecimentos que, em contextos singulares, analisa situações, toma decisões, produz materiais pedagógicos, reflete criticamente sobre as suas práticas pedagógicas e as reorienta. Dessa forma, as ações formativas requerem uma organização coletiva, pautada no diálogo crítico entre os pares e apoios externos à instituição de educação infantil, assim será possível que esse tipo de formação continuada vá ao encontro das necessidades e interesses dos professores que são produtores de conhecimentos e não meros executores de propostas que são delineadas nos sistemas educacionais.

Nesse sentido, o próximo item apresentará os dados referentes a como os profissionais tem compreendido as contribuições da formação que acontece nos contextos das instituições de educação infantil na transformação de suas práxis pedagógicas.

### **Contribuições da formação em contexto para a práxis docente**

Para Kishimoto (2008), no processo de desenvolvimento profissional, é necessário eliminar o isolamento, valorizando os saberes de cada participante, a fim de caminhar em direção às comunidades educativas de aprendizagem, construindo em parceria com universidades, centros de formação, instituições educacionais, famílias, comunidades e crianças, um processo de formação inicial integrada à formação continuada, o que poderá ajudar a superar os desencontros na formação dos profissionais de educação infantil e contribuir para melhorar a qualidade da educação das crianças,

O diálogo empreendido entre os pares, mediado por uma fundamentação teórica, impulsiona a tomada de consciência dos docentes, uma vez que a formação em contexto, centrada na escola, não implica em uma formação “encerrada na escola”, é preciso transpor os limites das instituições e pensar os problemas de forma ampla, com o intuito de influenciar a práxis pedagógica.

A produção de conhecimentos acerca de sua própria ação pedagógica foi assinalada pelas professoras como um aspecto relevante no que se refere às repercussões da “formação em contexto” em suas práticas. Apenas uma professora não fez nenhuma referência a essa contribuição. Nesse sentido, destaca-se a observação da professora P6, que assegurou que a formação em contexto repercutiu em sua práxis pedagógica, “nas formas de pensar o que planejar, como fazer e o que avaliar. Além de observar que esses conhecimentos mudam, adequam nossa postura frente às crianças” (P6).

A professora P8 explicitou, na entrevista, as expectativas acerca da formação em contexto de que as professoras desempenhem papel ativo na produção de seus conhecimentos:

P8 - A expectativa é que as experiências vivenciadas possa realmente confrontar com o texto escrito, valorizando a prática do professor, não ficando a verdade pronta e acabada apenas no autor de renome. Se produz conhecimentos e saberes da prática dos professores, a teoria deve ser uma fundamentação da realidade possível, sem fantasia.

Pode-se inferir pela fala da professora a importância de teorizar acerca da realidade vivenciada, a fim de se elaborar conhecimentos que superem o imediatismo e o pragmatismo. Para tanto é imprescindível a realização do movimento dialético entre ação e reflexão, mediados por uma fundamentação teórica sólida, implicando na mudança de postura dos profissionais da educação.

As falas das professoras, durante a entrevista, evidenciaram a necessidade de atribuir sentido às exigências apresentadas pela SME. Para isso, são necessários mais estudos e tempo para pesquisa e reflexão. Além disso, enfatizaram a necessidade de condições concretas (recursos) para que realmente aconteça uma formação em contexto que contribua tanto para a qualificação da práxis pedagógica quanto para o desenvolvimento profissional. A instituição cobra, mas, muitas vezes, não cumpre o seu papel.

Os dados demonstram que as professoras avaliaram como significativa a contribuição da formação em contexto para o desenvolvimento de uma postura investigativa diante dos problemas enfrentados diariamente com as crianças nas turmas de educação infantil. No questionário, ao se referirem ao desenvolvimento de uma postura investigativa, quatro professoras registraram que sempre acontece, cinco, quase sempre e quatro, algumas vezes. A professora P6 assinalou que o “processo de investigação acontece quando o plano de formação surge de um problema coletivo a ser resolvido. Embora essa professora tenha avaliado que a formação em contexto repercutiu de forma positiva em sua práxis pedagógica, ela afirmou que o desenvolvimento da postura investigativa não se efetivou de fato, algo constatado também pelas professoras P4 e P10.

O desenvolvimento de uma postura investigativa e o aprofundamento da reflexão acerca do trabalho docente está intrinsicamente relacionado com a articulação entre teoria e prática. Um professor investigador precisa que suas reflexões acerca da realidade pedagógica, nas suas múltiplas determinações e contradições, sejam confrontadas com os marcos teóricos, os quais impulsionam o seu pensamento a um nível crítico elevado, possibilitando-o a teorizar acerca da realidade social e educacional contribuindo, assim, para a reorganização e transformação de suas práticas em práxis pedagógica. Nesse sentido, oito professoras apontaram que a articulação entre a teoria e a prática quase sempre tem sido realizada. Para tanto, sugeriram que a formação em contexto, desde a escolha dos temas a serem trabalhados, deve eleger ações que favoreçam o tensionamento entre teoria e prática, bem como promover o diálogo crítico e democrático entre os diferentes sujeitos que dela participam, para cumprir, de fato, a função de propiciar o desenvolvimento profissional e elevar a educação a uma qualidade social superior.

Para Pinazza (2013), o resultado disso é uma percepção de formação que compreende o desenvolvimento profissional em uma perspectiva de mudança das práticas institucionais, ou seja, uma formação que esteja assentada na “identificação e o esforço de transformação dos padrões de trabalho que regem as ações no interior das instituições e para além delas e, por conseguinte, definem os processos individuais e coletivos” (PINAZZA, 2013, p.59). É preciso que a instituição desvele a sua potencialidade para a aprendizagem e mantenha-se aberta para os olhares críticos de outros parceiros externos de formação, pesquisa e intervenção. Nesse sentido, a professora P7 emitiu, a sua opinião acerca da existência de uma diferença entre a “formação em contexto” e a vivenciada fora da instituição de trabalho.

P7 – A diferença é o vínculo e a troca com os profissionais, estudando e refletindo o que está inquietando. Já fora do trabalho existe um tema a ser trabalhado, havendo também essa troca, porém com menos vínculo, muitas vezes não trabalhando o que realmente é necessário. Porém, os dois são válidos.

Esse relato evidencia que a maioria das professoras compreendem a necessidade da formação acontecer na instituição, sem negar o valor daquela que acontece fora do CMEI, para terem noção do todo da Rede de Ensino, na qual atuam, situando-as nas diferentes discussões empreendidas acerca de questões que, muitas vezes, geram tensões no local de trabalho. Ao estarem com outros docentes, essas discussões tomam uma proporção maior, provocando o empoderamento das falas, encorajando-as a discutir nas instituições o que antes provocava uma inquietação latente no coletivo de profissionais.

Ressalta-se que as professoras perceberam que a diferença existente na formação em contexto está ligada diretamente às suas práticas pedagógicas, com a realidade local, restringindo o trabalho a ações que são imediatas. Já as ações formativas fora da instituição educativa possibilitam “uma fala mais teórica e aqui é mais pra prática” (P2). Nessa visão corre-se o risco de desvincular o trabalho realizado por elas de uma fundamentação teórica, importante para se transcender o que é imediato e o aparente.

### **A formação em contexto e o desenvolvimento profissional do docente na educação infantil**

As professoras conscientes do papel social que desempenham estão em busca de se constituírem como professoras da educação infantil de diversificadas formas, sobretudo o que é mais nítido nesse quadro é a importância da troca de experiências entre pares, do diálogo e da problematização serem realizadas com o coletivo de profissionais, assim ressaltam-se os apontamentos da professora P6:

P6 – Me constituo a cada dia e instante na atuação com as crianças, revendo e repensando o que está dando certo, o que é necessário melhorar, o que não sei e preciso saber. Também me constituo quando aprendo mais, seja nas formações continuadas (plano de formação, plano de ação, pós-graduação e outras), seja numa conversa informal com alguma colega de trabalho sobre algo da nossa profissão.

A constituição da identidade docente tem ocorrido sobretudo em suas práticas pedagógicas, a partir da experiência com as crianças no cotidiano da educação infantil. Nesse sentido, a troca entre pares parece ser primordial na formação dessas profissionais, com reflexões acerca do trabalho realizado a fim de redimensionar a práxis pedagógica.

A professora P5 avaliou que [...] “a teoria é sempre muito linda quando na verdade a prática é outra [...]”. Esse questionamento implica na urgência de se pensar a formação em contexto a partir de uma epistemologia da práxis, uma vez que “a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2012, p. 153). Para o autor, teoria e prática são processos indissociáveis, separá-los é perder a possibilidade de reflexão e compreensão.

Constatou-se que a valorização por parte das professoras da necessidade da reflexão de suas ações pedagógicas com as crianças, bem como as mudanças que podem ser compreendidas a partir dessa reflexão. Contudo, não evidenciou a compreensão da importância da teoria como uma dimensão constituinte desse processo reflexivo. Para a Professora P5, por exemplo, a prática pedagógica por si só é capaz de contribuir com a tomada de consciência de problemas que são amplos e complexos.

O professor como intelectual precisa realizar uma reflexão crítica de suas práticas, “permita analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham” (CONTRERAS, 2002, p. 162). Conforme o autor, a reflexão é ampliada à medida que se realiza uma análise crítica das estruturas institucionais e dos limites que esta impõe à prática. Essa atividade reflexiva explorada pelas professoras, a fim de compreender a sua realidade, é apontada por Vásquez (1977) como uma atividade teórica, visto que para promover mudança é preciso que ela se concretize, a fim de se atingir a práxis. Por outro lado, segundo o autor, não basta simplesmente pensar acerca dos problemas existentes, é preciso transformá-los, ou seja, para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente, os produtos da consciência têm que materializar-se. De acordo com o autor, a atividade teórica transforma a consciência dos fatos, as ideias sobre as coisas, mas não transforma as próprias coisas.

Os depoimentos das professoras acerca das contribuições da formação em contexto para promover a relação dialética entre teoria e prática revelaram uma concepção pragmatista, como se apreende dos excertos a seguir:

P3 – Sim, no meu caso foi a melhora nos meus relatórios individuais, os meus relatórios mensais, contribuiu bastante. Apesar que tem muita coisa que tá lá na teoria não dá pra fazer na prática. Pra mim contribuiu bastante.

P8 – Sim, mas em alguns momentos acho o distanciamento entre a teoria e a prática, nesses momentos usamos a velha frase “isso só funciona na teoria”.

Quando a professora P3 avaliou que “[...] tem muita coisa que tá lá na teoria que não dá pra fazer na prática”, revelou a distância existente entre a teoria e prática pedagógica, inserindo essa professora em um praticismo, elevando a prática a um patamar superior. A prática pode ser “o ponto de partida, porém é a leitura de sua essência que permite a práxis. Caso permaneça a leitura aparente dessa prática, não haverá articulação, e, sim um saber fazer calcado no senso comum, ou seja, em base pragmatista” (CURADO SILVA, 2002, p.32).

Nesse sentido, a visão das professoras acerca dessa relação dialética entre teoria e prática está restrita à prática

pedagógica, ao fazer destituído da totalidade, remetendo ao que é aparente, ao imediato, sem alcançar sua essência, impossibilitando a reflexão e a transformação das práticas em práxis. A essência “não se manifesta de maneira direta e imediata através de sua aparência, e que a prática cotidiana – longe de mostrá-la de modo transparente – o que faz é ocultá-la” (VÁZQUEZ, 1977, p.7). É o que se pode observar nos depoimentos abaixo quando as professoras referiram em como a formação em contexto poderia contribuir para promover essa relação teoria e prática:

P7 – Se há um estudo, uma reflexão dessa teoria, conseqüentemente a ação acontece com essa ligação entre a teoria e a prática.

P8 – Toda pesquisa para ser realmente pesquisa tem que nascer da prática, mas por que quando vira teoria fica tão distante? Por que quando o teórico vai fazer o registro ele fantasia demais e esquece da realidade de pontos importantes como: possibilidade real e possível e possibilidades imaginárias.

Embora essas professoras refletissem acerca de suas práticas pedagógicas, em diferentes momentos, como é evidenciado no depoimento da professora P1, “no momento de estudo, naquele dia que a gente tem planejamento coletivo, todo mês, que tem nossa reflexão, no caderno todos os dias, a gente faz essa reflexão e registra”. O explicitado é que essa reflexão é destituída de teorização, ou seja, não ocorre uma relação que estabeleça o movimento contínuo de ir e vir da teoria à prática à teoria, no sentido de se atingir a práxis pedagógica.

O pensamento reflexivo acontece quando é gerada uma dúvida no confronto com a teoria, que impulsiona a busca de solução e transformação da prática. “Dessa forma, refletir, conhecer a realidade, não é um simples movimento de pensar nos problemas cotidianos, mas um devir histórico, possibilitado pelo fato de se pertencer a uma classe e pelo conhecimento de si próprio” (CURADO SILVA, 2002, p.30).

De acordo com a autora, é através da pesquisa que se pode passar da teoria à prática, afirmando a sua unidade. É por meio da pesquisa que se ultrapassa a aparência, numa visão de totalidade da realidade, encontrando no cotidiano o seu ponto de partida, mas é necessário que se desenvolvam as determinações e mediações da prática, a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo. A autora afirma, que só assim os sujeitos poderão, por meio da unidade pensamento-reflexão, transformar a realidade.

As professoras entrevistadas demonstraram clareza das limitações que impedem o desenvolvimento da pesquisa. O depoimento a seguir explicita a percepção acerca do que consiste a identidade da professora pesquisadora.

P2 – Eu não me considero uma professora pesquisadora, porque assim, quando você é um professor pesquisador você vai reservar um momento pra estudar sobre aquilo profundamente, não vai só ter notícia, porque uma coisa é você ter notícia de uma coisa, vamos supor o currículo, eu estudei sobre o currículo e alguém disse: “é dentro de currículo você pode fazer isso e aquilo”, aí eu vou lá e dou uma pesquisada naquilo, eu tive notícias. Pesquisar é quando eu busco autores, que eu posso entrar numa contradição, numa discussão, porque que esse pensou desse jeito, porque aquele lá pensou, assim eu acredito que seja pesquisa e eu não faço isso, entendeu? Então eu não sou uma professora pesquisadora, eu sou uma professora que tenho notícias as vezes de algumas coisas que me interessam e que as vezes pode me ajudar.

Percebe-se que a demanda de trabalho imposta ao professor dificulta a realização da pesquisa com a mediação teórica necessária para a transformação da realidade. As condições reais de trabalho que enfrentam diariamente, a baixa valorização profissional, a falta de recursos humanos, materiais e físicos impedem as professoras de realizar qualquer atividade que envolva a pesquisa, bem como nega ao docente o seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a professora P1 afirmou na entrevista que, para promover o desenvolvimento profissional do docente da educação infantil, é necessário:

P1 – Eu acho que nós do CMEI por exemplo, esse estudo nosso só uma hora por semana é muito pouco, uma vez, uma hora. Porque os profissionais da escola, eles tem o dinamizador que entra na sala. Então ele tem mais tempo pra estudar, pra planejar, então falta isso no CMEI, falta um profissional de educação física que é formado pra trabalhar aquilo ali, tem o pedagogo, mas tinha que ter um profissional de educação física. Então, eu acho que falta maior tempo na nossa formação aqui na instituição. Seria necessário pra contribuir com esse desenvolvimento profissional um tempo maior para estudo.

Desse modo, o desenvolvimento profissional a que a professora se refere, não é plenamente proporcionado pela formação que acontece no contexto de trabalho, realizada em condições desfavoráveis e com pouco tempo para estudo. Imbernón (2011) explicita que o desenvolvimento profissional envolve uma gama de fatores que possibilitam ou bloqueiam o professor a prosseguir na vida profissional, dentre esses fatores estão questões relacionadas diretamente a salário, à demanda do mundo do trabalho, ao clima de trabalho nas instituições educacionais, às estruturas hierárquicas, bem como à formação permanente que é realizada durante a vida profissional. “A formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2011, p.46).

Resalta-se, nessa pesquisa, para o desenvolvimento de uma proposta de formação em contexto, é necessário ajustar o discurso de uma educação de qualidade social às decisões políticas, possibilitando aos profissionais condições de trabalho adequadas para a realização de sua atividade docente. É imprescindível que haja uma valorização profissional, com melhoria salarial e planos de carreira que favoreçam a motivação do profissional da educação a buscar melhores qualificações profissionais, ou seja investir em seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, será possível pensar em uma formação em contexto capaz de transformar as práticas dos profissionais que atuam nas instituições educacionais e se atingir uma práxis pedagógica, capaz de impulsionar o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem negar-lhes o direito de participação nesse processo.

### Considerações Finais

Neste trabalho, procurou-se analisar como as professoras compreendem a proposta de formação em contexto, que vem sendo efetivada nas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Goiânia, no sentido de possibilitar seu desenvolvimento profissional e a ressignificação da sua práxis pedagógica.

Os dados empíricos contribuíram com a compreensão do objeto de investigação, ao elucidarem a heterogeneidade do coletivo de profissionais das instituições pesquisadas, os quais apresentaram diferentes necessidades de formação,

devido, por exemplo, ao tempo que atuam na educação infantil. Evidenciou-se que as professoras apresentaram opiniões divergentes quanto à “formação em contexto”, visto que quatro professoras avaliaram positivamente a referida formação e dez revelaram acreditar que ainda tem muito que melhorar.

Embora todas as professoras participantes da pesquisa sejam graduadas em Pedagogia, elas ponderaram que essa formação inicial contribuiu parcialmente com a atividade docente na educação infantil, mesmo tendo oferecido a oportunidade de discutir as concepções teóricas necessárias à compreensão da ação pedagógica desenvolvida nesta etapa da educação básica. As falas das professoras indicam que houve uma distância entre a fundamentação teórica abordada na graduação e a atividade pedagógica com crianças pequenas, visto que essa aproximação, geralmente, só acontece, no final do curso, nos momentos de estágio.

As participantes da pesquisa apresentaram uma concepção ampliada de formação continuada, que não se restringe a cursos ou programas. A formação continuada efetivada nas instituições de Educação Infantil, a formação em contexto, foi avaliada como fundamental para o desenvolvimento profissional. Todavia, o tempo destinado a esta proposta formativa bem como as condições de trabalho não favorecem de forma significativa o debate, a troca entre pares, a reflexão e tão pouco a pesquisa. Em virtude disso, a maioria das professoras não se considerou capaz de atuar como pesquisadora da sua própria atividade docente, o que as impede de teorizar, compreender e transformar de forma significativa sua práxis.

Apesar de as profissionais terem afirmado que procuraram realizar os estudos acerca das temáticas abordadas na formação em contexto e se empenharam, no sentido de transformar a atividade pedagógica, elas perceberam o afastamento entre a teoria e a prática, na formação em contexto. Todas elas registraram, nos questionários e nas entrevistas, uma distância entre estas duas dimensões, necessárias para o processo de formação docente e desenvolvimento profissional.

As docentes demonstraram compreender que a relação entre teoria e prática é fundamental para a ressignificação da práxis pedagógica. A teoria, ou seja, os conhecimentos científicos são fundamentais no processo de reflexão e problematização da prática pedagógica, para a elevação do pensamento dos professores e conquista da sua emancipação, visto que o domínio dos conceitos científicos ilumina a reflexão em busca de uma atividade docente, que se constitua em práxis transformada e transformadora.

A formação em contexto não significa somente uma mudança de lugar da formação dos profissionais da educação, implica em uma mudança de concepção de todos os sujeitos que dela participam e, sobretudo, a formulação e concretização de políticas públicas que favoreçam a sua efetivação nas instituições educacionais. Para impulsionar uma práxis pedagógica capaz de superar a realidade social e educacional, complexa e contraditória, é necessário assumir uma postura crítica diante da educação e da formação docente, a fim de se analisar suas contradições e empreender esforços para superá-las. Dessa forma, é possível vislumbrar a formação de um profissional crítico e sujeito da produção de conhecimentos, capaz de exigir políticas públicas que favoreçam condições adequadas de trabalho e de desenvolvimento profissional, que contribuam para a ressignificação da práxis docente.

#### Referências Bibliográficas:

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez, 2002.

FREITAS, L.C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação criança: um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001. (Coleção Minho Universitária).

GEDHIN, E. Professor reflexivo: da alienação à autonomia da crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. In: PIMENTA, S. G.; GEDHIN, E. (Org.). 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. Posfácio da segunda edição de O Capital. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Global, 1980.

PINAZZA, M. A. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar**. Porto Alegre: Penso, 2013.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.