

## Reflexões acerca da formação permanente de professores da Educação Infantil

Alice Pisoni<sup>1</sup>  
Liamar Stela Bianchini<sup>2</sup>  
Pablo Silveira<sup>3</sup>  
Viviane Maciel Machado Mauren<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente artigo foi criado a fim de discutir acerca da formação permanente de professores, considerando inicialmente os aspectos legislativos e sua caminhada diante da sociedade na qual nos encontramos inseridos, passando por diferentes fases de acordo com as necessidades de cada período histórico, sendo que a formação permanente de professores só se fez presente a partir das legislações da atualidade. Discutiu-se acerca dos principais conceitos propostos por nomes importantes, dando ênfase nas atividades desenvolvidas com a educação infantil bem como sua importância e plenitude diante de experiências concretas que permeiam o fazer pedagógico. Em um terceiro e último momento, discutiu-se um trabalho prático desenvolvido em uma escola de Educação Infantil, diante ainda do contexto da atual pandemia da Covid-19, que veio a propor ainda mais desafios aos docentes da atualidade, sendo necessário redescobrir-se e adaptar-se a algo novo e inteiramente desconhecido. O objetivo do presente trabalho é realizar uma reflexão unindo aspectos legislativos, teóricos e práticos, que levam a nós, inseridos no mundo da educação, a pensar a ação do dia-a-dia de um patamar diferenciado, visto que o professor da atualidade não pode jamais parar e considerar-se pronto, em nenhum momento de sua carreira. Ser professor é ter consciência da necessidade de permanecer em constante modificação, aprimoramento e procura, é ter consciência de que somos seres inacabados e para dar conta da demanda da atualidade não será possível permanecer estático, vistas a acompanhar o processo de evolução de um mundo em constante movimento.

**Palavras-chave:** Formação Permanente. Legislação. Dialogicidade.

**Abstract:** *The present article was created in order to discuss about the permanent formation of teachers, initially considering the legislative aspects and its journey in the society in which we find ourselves inserted, going through different phases according to the needs of each*

<sup>1</sup> Prof. Mestra em educação, UERGS, Litoral Norte, Osório, RS, Brasil

<sup>2</sup> Prof. Mestra em educação, UERGS, Litoral Norte, Osório, RS, Brasil

<sup>3</sup> Prof. Mestre em educação, UERGS, Litoral Norte, Osório, RS, Brasil

<sup>4</sup> Prof. Ma. Doutora em educação e Ciência, UERGS, Unidade São Luiz Gonzaga, Unidade Litoral Norte, Osório, RS, Brasil

*historical period, being that the permanent formation of teachers was only present from the current legislation. The main concepts proposed by important names were discussed, emphasizing the activities developed with early childhood education as well as their importance and fullness in the face of concrete experiences that permeate the pedagogical work. In a third and final moment, a practical work developed in a kindergarten school was discussed, in view of the context of the current Covid-19 pandemic, which came to pose even more challenges to teachers today, making it necessary to rediscover themselves and adapt to something new and entirely unfamiliar. The objective of the present work is to carry out a reflection uniting legislative, theoretical and practical aspects, which lead us, inserted in the world of education, to think the day-to-day action from a different level, since the current teacher does not he can never stop and consider himself done at any point in his career. To be a teacher is to be aware of the need to remain in constant modification, improvement and search, it is to be aware that we are unfinished beings and, in order to cope with current demands, it will not be possible to remain static, in order to accompany the process of evolution of a world in constant movement.*

**Keywords:** *Ongoing Formation. Legislation. Dialogicity.*

## **Introdução**

O artigo visa apresentar aspectos legais da formação de professores, seguindo da importância de uma formação permanente e como ela contribui para uma prática pedagógica efetiva, reflexiva, crítica e centrada no educado. O intuito é poder contribuir com reflexões acerca da formação permanente, percebendo que ela é essencial à prática pedagógica transformadora, trazendo o quanto é importante refletir sobre o fazer docente e o quanto os professores sentem-se protagonistas quando estão envolvidos no seu processo de formação. Estas reflexões se darão à luz das teorias de Paulo Freire e alguns outros teóricos que discorrem sobre o tema.

Considerando que a maioria das formações vigentes são caracterizadas por palestras, cursos e seminários, predominando aspectos do que Freire (1996) chama de educação “bancária”, hegemônica, desconexa com a realidade dos professores, acreditamos que um modelo que verse sobre a escuta, diálogo e problematizações, poderão tornar os docentes partícipes do seu processo de formação permanente. Neste texto defende-se uma formação permanente

que não seja transmissiva, que o professor não seja passivo, mas ativo do seu processo. Nesse caminho, percebe-se a necessidade de discutir a formação permanente e de apresentar uma prática pautada na ação-reflexão-ação.

Nesta proposta percebemos o quanto somos seres inacabados, o quanto precisamos buscar este “ser mais”, alcançar o inédito viável, portanto este estudo tem como base perceber as contribuições da formação permanente dialógica na prática pedagógica de professores.

### **Formação permanente e os aspectos legislativos**

Ser professor na atualidade pode ser considerado como um verdadeiro desafio, devido a vários fatores de ordem social, política e econômica, que tendem a refletir diretamente nos espaços escolares em toda a sua organização administrativa e pedagógica.

De acordo com Libâneo 2010:

É verdade que o mundo contemporâneo- neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós mercantil, ora modernidade tardia- está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando também as escolas e o exercício profissional da docência. (Libâneo, 2010 p.17)

A escola, como parte desta sociedade em constante mutação, reflete o panorama educacional da época, sendo o docente figura essencial e insubstituível ao processo de construção e crescimento do educando, devendo estar preparado para atender às novas demandas que surgem a cada dia no ambiente escolar. Para tanto, se faz necessário que este se aproprie de diferentes conhecimentos, construindo o aporte de saberes necessários a fim de dar suporte ao discente para que se desenvolva através de um processo formativo, devendo ser o docente o articulador que promova

possibilidades para traçar diferentes caminhos na busca por objetivos previamente estabelecidos para diferentes situações.

Esta tarefa de fato não é fácil, sendo necessário ao educador estar preparado para tanto, já que atua como agente de transformação social, exercida através do ato de “ensinar”. Freire (1993, p.27) nos diz sobre o ato de ensinar que:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Fica claro aqui, através das palavras do autor, que a competência se constrói por meio da formação, sendo esta, um processo permanente que deve iniciar-se muito antes do exercício da prática docente e se estende ao longo da vida profissional do educador. Pensando nesse viés, tem-se a formação continuada como um processo de construção e reconstrução de conceitos, que refletem na prática em cada contexto social e diante de cada cultura, devendo o docente procurar ferramentas para o alcance de uma prática deveras significativa, uma vez que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de auto avaliação, que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÒN, 2001 p.48-49)

Contudo, não são apenas as necessidades emergentes em sentir-se preparados que levam os docentes ao contínuo exercício de formação, visto que tal obrigatoriedade encontra-se inserida nos ordenamentos legais da atualidade, sendo além de uma obrigação moral, uma obrigação legal, que alcança a inúmeros atores que fazem parte do processo, transpassando aqui a simples obrigação do fazer do professor para o alcance dos entes públicos, que devem vir a garantir o acesso às referidas qualificações, a partir da promoção de políticas públicas que visem o alcance de institutos constitucionais, como a igualdade de condições, o direito à educação, dentre outros tantos.

Cabe ressaltar que “a legislação não nasce do nada, como inspiração ou insight momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem” (GATTI, 2008, p.10). Tais regramentos servirão como base para a criação das políticas públicas pertinentes a cada situação, a fim de garantir ferramentas cabíveis à aplicabilidade legislativa e viabilidade de fato de cada regramento.

Sabe-se que a formação docente é uma matéria pouco antiga, sendo que quando falamos em formação inicial de professores, tem-se a criação da Escola Normal da corte, em 1880. A partir desta, passaram-se menos de 150 anos até a presente data, porém muitos fatos ocorreram e muitas mudanças de cunho legislativo, vistas a atender às inúmeras questões de cada momento na qual a sociedade encontrou-se inserida.

No que tange a formação permanente de professores, objeto deste estudo, só se fez presente em um ordenamento no ano de 1971, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5692/71), que trouxe no parágrafo 1º do artigo 11 a seguinte previsão:

§ 1º Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente e ministrar, em caráter intensivo,

disciplinas, áreas de estudo e atividades planejadas com duração semestral, bem como desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva. (BRASIL, 1971)

Também, em seu artigo 38, previa que:

art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação. (BRASIL, 1971)

Muito embora existisse expresso nos ordenamentos legais tal previsão, o processo de implementação destas práticas foi muito lento, visto que tais estratégias começaram a ocorrer de fato após o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que encontra-se em vigor (Lei 9394/96). A LDBEN demonstra maior preocupação com a formação permanente, apresentando três artigos distintos que tratam do tema em questão:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996)

67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

Apesar do fato da Constituição Federal não apresentar em sua redação nada que seja mais enfático referente a formação permanente, vale ressaltar que em seu artigo 214, caput, trata da criação do Plano Nacional de Educação, trazendo em sua redação que “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração” vistas ao alcance dos seus seis incisos, estando dentre eles a melhoria da qualidade do ensino.

Para tanto, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), traz em sua meta de nº 16, a garantia de formação permanente aos profissionais da educação básica, como segue:

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Considerando tais dispositivos, pode-se observar que as Políticas Públicas de formação docente, no que tange a formação permanente de professores, encontra-se em gradativo crescimento, havendo previsão legal e conseqüentemente maior valorização profissional. Cabendo a cada ente federado a organização da carreira do magistério e a promoção da qualificação profissional, sendo este um dos fatores que contribuem positivamente para a qualidade do ensino brasileiro.

### **Formação permanente de professores da educação infantil e práticas pedagógicas**

Percebemos que as legislações nos apresentam uma obrigatoriedade de uma formação permanente, porém não se estabelece de que forma esta formação

será ofertada aos profissionais. Temos os cursos de formação permanente sem conexão com a realidade vivenciada em sala de aula, formações hegemônicas baseadas em uma concepção bancária, onde o professor é passivo deste processo. É sobre uma proposta de formação permanente ancorada com as experiências do professor que este texto irá discorrer.

Durante muito tempo, a formação docente foi minimizada em uma formação técnica da ação pedagógica, de modo que os professores foram reduzidos ao ensino técnicas e ignorados no processo formativo. Nesse modelo de formação, o professor foi negado enquanto pessoa, e também como profissional, não sendo reconhecido como produtor de saberes. (NÓVOA, 1997).

Historicamente a formação de professores priorizou a teoria sob a prática, apresentando como produto cursos muito teóricos. Atualmente percebemos que a prática docente vai além de receitas prontas e de técnicas, caminhando em uma prática complexa e incerta. Encontramos a singularidade de cada infância, de cada realidade, e trilhamos um caminho de aprimorar essa prática, estabelecendo uma relação entre a teoria e prática, ou seja, para uma práxis ação-reflexão-ação.

Tudo nasce na infância, o desejo de saber, a curiosidade, a investigação. Atualmente, percebemos a criança como um sujeito da sua história, um ser autônomo, ativo, responsável pela transformação. Freire (1996) compreende a criança como alguém que é e está sendo, assim é possível perceber a inconclusão do ser humano, o autor também se refere a respeitar as crianças como parte ativa e constituinte da escola. Nas instituições de Educação Infantil esta percepção vem sendo cada vez mais clara, mas nem sempre foi assim. Consideramos que estamos vivendo um momento muito importante de novos olhares sobre a infância, compreendendo a criança como ser histórico, autônomo, como protagonista de sua aprendizagem. Com esse olhar, entendemos que as formações devam ser significativas, com formações que



estimulem os docentes a reflexão, transformação e críticas às suas práticas educativas.

O professor de Educação Infantil é responsável por proporcionar às crianças experiências que as auxiliem a se desenvolver, estas experiências que estruturam um percurso de aprendizagem que nunca se encerra. Os rumos deste caminho estão de acordo com a qualidade das experiências vividas neste período, o que dependerá dos contextos e encontros proporcionados às elas. Neste processo que o educador se torna essencial, sobre este educador Fochi (2015,p.62) vai nos dizer que “são estes que podem ou não criar as condições para a emergência das experiências das crianças”.

A presença de ações pensadas e qualificadas do educador que partam de uma escuta sensível sobre as infâncias, percebendo que a curiosidade das crianças e suas manifestações são o ponto de partida para suas práticas, exige do educador o respeito aos saberes do educando, exige o risco aceitação do novo como aponta Freire (2002 p. 11), “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e autonomia do educando”

Nesta direção Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia* defende que a formação permanente se baseia em uma formação crítica, reflexiva, problematizadora e transformadora, baseada em uma perspectiva de ação-reflexão-ação. Conceitos que se justificam e se problematizam na percepção de que o professor não encerra seu ciclo de formação ao acabar sua graduação. Ele coloca o educador como um ser em constante aprendizado, ser inacabado, em um processo permanente de formação, construindo e desconstruindo conhecimentos, refletindo sobre sua prática e trocando experiências. Nesta perspectiva o professor se sente protagonista da sua formação, se encontra como sujeito ativo e não refém de uma formação bancária.

Para Freire (2013, p. 30), “[...] o homem é um ser da práxis, da ação e da reflexão”, isso significa que o ser humano é capaz de objetivar, apreender e adentrar a realidade, transformando-se na ação transformadora do mundo.

Agindo e refletindo, e tornando a agir de modo a transformar. O ser humano, como ser de práxis, procura soluções críticas e criativas, atuando e transformando a realidade, buscando continuamente, por meio da ação, criar condições de melhoria de vida na sociedade.

Percebe-se que para uma melhor qualidade na educação, a formação permanente se torna essencial, pois fortalece a identidade profissional do professor, o faz refletir sobre sua prática em uma constante reflexão-ação-reflexão. Nesta concepção seria o professor a desenvolver uma capacidade reflexiva sobre suas práticas, para Zeichner (1993) o movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios do trabalho, entendendo que os professores também têm teorias que contribuem para a construção de conhecimentos sobre o ensino. Pensarmos sobre a teoria e prática contribui para a transformação da educação.

“Quero destacar a necessidade da reflexão sobre a prática para a apropriação e produção de teorias, como marco para as melhorias das práticas de ensino. Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática.”  
(LIBÂNEO, 2010, P. 85)

Considerando os aspectos envolvidos na formação de professores Imbernón (2011) aponta a importância de ações que provejam o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como a criação de instrumentos intelectuais que possibilitem a reflexão sobre a própria prática docente, e permitam que eles aprendam a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social. Para o autor, a formação deve estar centrada no desenvolvimento profissional que ocorre tanto nas práticas de sala de aula como na instituição de forma coletiva.

Compartilhando dessa ideia, Nóvoa (1995) aponta que a formação continuada deve oferecer aos professores os meios para um pensamento autônomo, fornecendo subsídios para a reflexão crítica na experimentação, inovação e

ensaios de novos modos de trabalho pedagógico. Para o autor, a formação passa pela investigação diretamente articulada com as práticas pedagógicas. Assim sendo, transformar a realidade e a prática pedagógica é um dos objetivos centrais da formação permanente. E esta, requer diálogo e escuta entre os profissionais envolvidos no processo. E o que é a prática pedagógica se não o “chão da escola”, neste cenário encontramos os personagens que são protagonistas do ensino-aprendizagem.

E neste processo de formação permanente estes profissionais são ouvidos, compartilham suas angústias, alegrias e suas “dores”. Abrem espaço de reflexão sobre quais práticas são coerentes, que estão sendo eficazes e quais delas podemos melhorar, podendo tornarem-se mais atrativas. É na troca entre os pares que se aprende, que se problematiza e que se reflete sobre as ações. Parafraseando Freire (2015) somos seres em constante humanização como sujeitos que podemos dizer nossa palavra para “ser mais” em diálogo com os outros e com o mundo. Esse ser mais na concepção freireana nos remete a refletir:

“A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.” (FREIRE, 2015, P.25)

Nessa perspectiva Freire defendia a formação de professores dentro da própria escola, trocando experiências, com diálogo e escuta, sempre levando em consideração a ação-reflexão-ação, em pequenos grupos, analisando e refletindo as práticas pedagógicas.

### **Formação permanente - uma reflexão sobre a prática**

A partir das reflexões apontadas neste artigo, era preciso conceber uma formação permanente que, efetivamente, desenvolvesse aprendizagens e suprisse necessidades do corpo docente a partir do diálogo, valorizando os saberes dos próprios profissionais da escola. Eis que ao final de 2019, poucos meses antes da pandemia do Covid-19, surge a oportunidade de realizar um encontro de formação permanente com professores de Educação Infantil de uma instituição conveniada à prefeitura de um município da serra gaúcha. Esta instituição atende crianças com idades que variam dos 4 meses aos 3 anos e 11 meses e tem a responsabilidade de receber todas as crianças desta faixa etária que vivem na cidade. A escola é dividida em duas sedes em bairros diferentes do município, totalizando 30 professores e monitores e possuindo a mesma direção e coordenação pedagógica em ambos os espaços.

Tendo em vista esta oportunidade, era preciso romper com o modelo de formação standard que, segundo Imbernón (2010), busca solucionar problemas genéricos e padronizados e que, em muitos momentos, são descontextualizados com os desafios daquele grupo de professores.

A equipe diretiva, ao entrar em contato e combinar um encontro de formação permanente, apontou que o grupo de professores havia solicitado algum tipo de encontro que abordasse a brincadeira na Educação Infantil. No entanto, tendo em vista que a temática é ampla, era preciso compreender o que os docentes problematizam a respeito do brincar. Segundo Freire (1983), é por meio da problematização, da curiosidade como inquietação indagadora, que é construído o conhecimento. O autor ressalta que é a partir da problematização que os seres humanos são possibilitados a tomar consciência da realidade na qual e com a qual estão inseridos e assim desenvolverem-se.

Partindo desta concepção, a estratégia para provocar a curiosidade do grupo deu-se por meio de duas ações. A primeira tinha o objetivo de compreender o contexto e foi caracterizada por meio de uma reunião com a equipe diretiva

para perceber o que levou o grupo a querer estudar a brincadeira na Educação Infantil. Segundo Imbernón (2001), este apoio externo com a função de promover a formação permanente de professores só será efetivo se “intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios” (IMBERNÓN, 2001, pg. 89). Portanto, identificar as reais necessidades da escola e do grupo docente é função básica para a formação permanente de qualidade.

Além disso, era preciso planejar uma segunda ação que problematizaria a brincadeira em um exercício direto com os professores. A direção já havia comentado sobre as demandas do grupo, mas como identificar as reais dúvidas e inquietações para que eles tenham consciência das suas curiosidades? Era preciso fazer com que os professores estivessem imersos em um ambiente problematizador e, a partir dele, buscassem compreender aquela realidade. Freire (1983)), nos coloca que:

Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1983, pg. 22).

Portanto, para criar este ambiente problematizador, foi planejado para a etapa inicial do encontro uma interação dos professores com 6 “ilhas” de brinquedos. Estas ilhas foram espalhadas pela sala e os professores poderiam brincar com os objetos por 20 minutos da maneira que quisessem. Estas ilhas foram planejadas com a intenção de problematizar a brincadeira, assim sendo, as escolhas dos objetos e a disposição dos materiais foram pensadas com muito cuidado. Havia uma ilha com brinquedos não estruturados, outra com elementos da natureza, uma com jogos de tabuleiro, outra com carrinhos, uma de bonecas e a última com objetos de atividades físicas. Ao passo que os professores brincavam, o responsável pela formação permanente ia anotando as falas, dúvidas, as escolhas que faziam, os diálogos e observando as interações do grupo com os materiais.

Passados os 20 minutos iniciais, o formador projetou 8 perguntas que foram coletadas junto aos professores durante as interações com os brinquedos. Questões que vieram dos próprios professores ou da postura dos mesmos frente aos objetos que estavam dispostos na sala.

Todos sentaram-se formando um grande círculo. O objetivo era que o próprio grupo pudesse refletir e buscar respostas para as questões que emergiram da ação inicial, já que todos ali possuem experiência com a educação infantil e um repertório interessante de conhecimento acadêmico. Segundo Fleck (2010), o conhecimento é uma construção social, um acontecimento originado de um coletivo de pensamento que questiona a realidade e a partir de suas experiências e seu conhecimento, constrói novos fatos científicos. Com esta dinâmica, colocou-se em evidência o respeito ao conhecimento do próprio grupo, valorizando suas vivências e dando espaço para que eles fossem protagonistas do momento de formação.

O formador também teve um papel importante no diálogo, pois ia fazendo costuras a partir das falas e dinamizava os diálogos, valorizava as falas do grupo e acrescentava com conhecimento teórico quando fosse preciso. De acordo com Freire (1983, pg.36),

“(...) o diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educando-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação.”

O grupo sentiu-se potente com a oportunidade de construir seu próprio roteiro de aprendizagem. Algumas questões trazidas pelos docentes foram amplamente discutidas, por exemplo, o fato de que a ilha dos carrinhos não foi utilizada, enquanto a ilha das bonecas obteve grande procura do grupo. É importante ressaltar que todas as participantes eram mulheres, o que desencadeou uma grande reflexão sobre a cultura de gênero sobre os brinquedos e brincadeiras. O quanto que elas reproduziam nas salas de referências discursos de “brinquedos de meninos e brinquedos de meninas”, na grande parte das vezes de forma inconsciente. Da mesma forma, como os

pais das crianças ainda reforçam nos seus filhos estes estereótipos de gênero.

Mas, enquanto esta reflexão se desenvolvia de forma intensa, o próprio grupo já ia trazendo alternativas para modificar esta situação, relataram situações em que conseguiram justificar para os pais que meninos podem brincar de bonecas e quais elementos utilizaram para convencê-los.

As professoras ainda perceberam como o brincar potencializa interações, diálogos e raciocínio. Notaram as possibilidades de criação a partir da mistura de brinquedos estruturados e não estruturados. E todas estas constatações foram feitas por elas, por meio da problematização inicial e mediada pelo formador na roda de diálogo. Freire (1983), afirma que não há quem sabe mais e quem sabe menos. Há saberes diferentes e o conhecimento se dará a partir da troca destes saberes pelo diálogo. Esta relação pode ser observada durante a formação permanente executada na escola.

Ao fim, o grupo resolveu sistematizar condutas em relação às brincadeiras nas escolas a partir do que haviam conversando, como se fosse a ata da reflexão que haviam feito até ali. Este documento, de autoria das próprias professoras, referendou a valorização dos conhecimentos do grupo e cumpria o papel de responder às dúvidas iniciais das docentes. Notou-se que a formação gerou um resultado concreto, a proposta proporcionou que o grupo assumisse o papel de formadoras junto ao formador externo (Imbernón, 2001).

### **Considerações Finais**

Nesta pesquisa fica evidente a importância da formação permanente para o desenvolvimento da educação brasileira. A própria legislação vem apresentando marcos que indicam esta necessidade, regulamentam os formatos, as cargas horárias, buscando estratégias de qualificar a ação docente após a formação inicial.

Há uma infinidade de modelos de formações permanentes sendo colocadas em prática no Brasil, no entanto, apoiados em autores como Imbernón (2001,

2010), Freire (1983, 1993, 1996, 2013, 2015) e Fleck (2010), o artigo apresenta a necessidade de que estes momentos sejam planejados de forma dialógica, valorizando os saberes dos próprios professores, escutando-os para saber quais são, realmente, suas dúvidas e desafios. Com esta pesquisa, fica evidente que as formações standard não são o melhor caminho para promover a formação permanente dos professores.

A partir do modelo apresentado neste artigo, onde foi executada uma formação permanente problematizadora e dialógica, colocando em protagonismo os docentes participantes, pode-se perceber um engajamento do grupo no momento planejado. A temática que seria trabalhada continuou sendo a mesma, no entanto, os conhecimentos gerados a partir do encontro fizeram mais sentido para o grupo, pois surgiram a partir das suas dúvidas a respeito da prática, do contexto que vivem na educação infantil. A formação não foi uma palestra sobre o que o formador imaginava que seria importante falar para o grupo docente, mas sim, uma mediação das curiosidades e dúvidas do grupo, apresentando seus conhecimentos sobre o objeto de estudo, mas oportunizando que os participantes também pudessem responder por meio das próprias experiências dos docentes. Ao fim, compreende-se este formato como um importante modelo para formações permanentes que zelem pelo desenvolvimento das aprendizagens do grupo de professores.

### **Referências bibliográficas**

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm).  
Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 03 abr. 2021.

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Tradução de Georg Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2013

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não- Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Cortez, 1993).

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. Paz e Terra, São Paulo, 2015.

FOCHI, P. **Afinal o que os bebês fazem no berçário?**. Porto Alegre, Penso, 2015.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 37, jan./abr.2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010

LIBANEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo, Cortez, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e a profissão docente.** In:Nóvoa, (coord.)Os professores e sua formação.2 edição.Lisboa. Dom quixote, 1995.

STRECK.E.R;JAIME.J.Z;EUCLIDES.R.; **Dicionário Paulo Freire,** São Paulo, autêntica, 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: educa,1993.