

A formação continuada de professores da educação infantil no município de Ouvidor (GO)

The continuing education of teachers of child education in the city of Ouvidor (GO)

Formación continuada de profesores de educación infantil en el ayuntamiento de Ouvidor (GO)

Altina Abadia da Silva¹
Avelina Oliveira de Sousa Martins²
Eliane Gomes de Goveia³
Mikaelli Carín Tavares Silveira⁴

Resumo: Este artigo originou-se de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a formação continuada de professores da Educação Infantil do Município de Ouvidor (GO) procurando entender como são constituídos os espaços formativos desses professores e quais os impactos dessa formação, na sua prática pedagógica. O Referencial Teórico adotado é a Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase no conceito vygotskyano de mediação por ser ele central na teoria de Vygotsky e por entendermos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente. Essa opção está relacionada também com o fato de trabalharmos com a formação inicial de professores e por desenvolvermos projetos de extensão com docentes deste município. Através de observações realizadas nos encontros de planejamento de professores da pré-escola, nas reuniões coletivas quinzenais realizadas pela secretaria de educação e pelas entrevistas com um grupo de professores e gestores realizamos a investigação de como ocorriam, até o ano de 2015 a formação continuada dos professores da Educação Infantil. Encontramos indicativos da ineficiência da formação continuada recebida, por se pautar na racionalidade técnica e na imitação de um professor modelo que transmitia a seus pares, atividades e concepções de acordo com sua interpretação e compreensão, impossibilitando que os professores refletissem de maneira crítica e autônoma sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação de professores. Processos formativos.

Abstract: This article originated from a research whose objective was to analyze the continuing education of teachers of the Children's Education in the city of Ouvidor (GO), trying to understand how the formative spaces of these teachers are constituted and what are the impacts of this formation in their pedagogical practice. The Theoretical Framework adopted is Historical-Cultural Psychology, with emphasis on the Vygotskian concept of mediation because it is central in Vygotsky's theory and because we understand pedagogical mediation as a major condition of teaching work. This option is also related to the fact that we work with the initial teacher training and

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação (NEPIE/UFG – Regional Catalão) e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC/UFG – RC). *E-mail:* tina@wgo.com.br.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDUC/UFG – RC). Professora da Rede Municipal de Ouvidor (GO). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação (NEPIE/UFG - RC). *E-mail:* aveoliveira@hotmail.com.

³ Pedagoga pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação (NEPIE/UFG - RC). *E-mail:* eliane.delgado@hotmail.com.

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação (NEPIE/UFG - RC). Bolsista de Iniciação Científica. *E-mail:* mikaelli-carin@hotmail.com.

we develop extension projects with teachers in this city. Through observations made at the pre-school teachers' planning meetings, at the biweekly collective meetings held by the education department, and the interviews with a group of teachers and managers, we carried out the investigation of how occurred, until 2015, Teachers of Early Childhood Education. We found indicative of the inefficiency of the continuous training received, because it was based on technical rationality and imitation of a model teacher who transmitted to his peers, activities and conceptions according to their interpretation and understanding, making it impossible for teachers to reflect in a critical and autonomous way their Pedagogical practice.

Keywords: *Child education. Teacher training. Formative processes.*

Resumen: *Este artículo se originó a partir de una investigación cuyo objetivo fue analizar la formación continuada de profesores de la Educación Infantil del Ayuntamiento de Ouidor (GO) que tratan de entender cómo están constituidos los espacios de formación de estos profesores y los impactos de dicha formación, en su enseñanza. El marco teórico adoptado es la Psicología Histórico-Cultural, con énfasis en el concepto de Vygotsky de la mediación porque él es central en la teoría de Vygotsky y por comprender la mediación como una condición importante de la profesión docente. Esta opción también está relacionada con el hecho de que trabajamos con la formación inicial de profesores y desarrollamos proyectos de extensión con los docentes de este municipio. A través de las observaciones en las reuniones de planificación de nivel preescolar, en las reuniones quincenales realizadas por la Secretaría de Educación y por las entrevistas con un grupo de profesores y administradores llevado a cabo en la investigación de cómo ocurrían hasta el año 2015 la formación continuada de los profesores de educación infantil. Encontramos indicativos de la ineficiencia de la educación continuada recibida, por se basar en la racionalidad técnica y la imitación de un modelo del profesor, que transmite a sus compañeros, actividades y conceptos de acuerdo con su interpretación y comprensión, evitando que los profesores reflexionen de manera crítica y autónoma sobre su práctica enseñanza.*

Palabras-chave: *La educación infantil. Formación de profesores. Procesos de formación.*

Introdução

Este trabalho originou-se de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a formação continuada de professores da Educação Infantil do Município de Ouidor, em Goiás, procurando entender como são constituídos os espaços formativos desses professores e quais os impactos dessa formação recebida, na sua prática pedagógica. O Referencial Teórico adotado foi a Psicologia Histórico-Cultural, com ênfase no conceito de Vygotsky de mediação por ser ele central na teoria de Vygotsky e por entendermos a mediação pedagógica como condição maior do trabalho docente. Segundo Vygotsky (1998) mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Além disso, a opção por esse tema está relacionada também com o fato de trabalharmos com a formação inicial de professores e por desenvolvermos projetos de extensão com os docentes deste município.

Através de observações realizadas nos encontros de planejamento de professores da pré-escola, nas reuniões coletivas quinzenais realizadas pela secretaria de educação do município e pelas entrevistas com um grupo de professores e gestores realizamos a

investigação de como ocorriam, até o ano de 2015 a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Encontramos indicativos da ineficiência da formação continuada recebida pelas professoras, por se pautar na racionalidade técnica e ainda na imitação de um professor modelo que transmitia a seus pares, atividades e concepções de acordo com a sua interpretação e compreensão, impossibilitando que os professores refletissem de maneira crítica e autônoma sobre a sua prática pedagógica. Ademais, constatamos que a partir do ano de 2016, após o início de um projeto de extensão que no formato de curso de formação continuada, desenvolvido por um núcleo de pesquisa da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, com os professores da Educação Infantil da rede municipal de Ouvidor (GO), através de sessões reflexivas, os professores têm tido oportunidade de refletir sua prática docente, os conceitos e pré-conceitos apreendidos nos seus cursos de formação inicial, na vulnerabilidade da formação inicial que reverbera na prática pedagógica e na compreensão de como se dá o desenvolvimento infantil.

Para atingir o objetivo da pesquisa procuramos possibilitar uma experiência de produção em conjunto; professoras da Educação Infantil, professoras formadoras e pesquisadoras. De modo que esse procedimento reúne ao mesmo tempo dois aspectos; a formação continuada e a produção de dados da pesquisa. E assim, a partir das sessões reflexivas, nas escolhas feitas pelo grupo vamos percebendo, constatando/discutindo qual a concepção de criança, educação, desenvolvimento, e aprendizagem se apresenta.

Formação Continuada: muitas histórias e alguns avanços

Entendemos por formação continuada a possibilidade que o professor dispõe para pensar e repensar suas práticas pedagógicas revitalizando ou fazendo reviver constantemente seu papel de sujeito transformador da realidade. Assim como nos coloca (SADALLA, 2008, p. 12).

Podemos afirmar que ela não é um processo organizado para suprir deficiências de uma formação insuficiente, ruim ou aligeirada. Não participamos deste processo para que possamos aprender coisas que deixaram de ser destacadas no nosso processo de formação básica, uma vez que nenhum curso poderia dar conta de discutir todas as nuances e dilemas ocorridos no cotidiano. Assim, afirmamos que a formação continuada é a possibilidade constante de discutir, com interlocutores privilegiados, dimensões escolhidas do trabalho docente.

Neste ponto apresentamos algumas reflexões voltadas para a investigação das situações geradas por projeto de pesquisa colaborativa levada a efeito em uma escola pública municipal de Educação Infantil, na cidade de ouvidor, interior do Estado de Goiás. É aqui que também discutimos sobre a formação continuada, que Conforme anuncia (SADALLA, 2008, p. 8): “a formação continuada é a possibilidade constante de discutir, com interlocutores privilegiados, dimensões escolhidas do trabalho docente”. Atualmente, temos debatido escrito e publicado sobre a necessidade de formação continuada para os diferentes profissionais da sociedade, sejam médicos, engenheiros, cientistas e outros. Vivenciamos um período em que o conhecimento tem sido apresentado como algo transitório e mutável.

Segundo Coelho (2008), a formação inicial ou continuada de professores é colocada no contexto de conhecimento de mudanças como fator relevante para a preparação de cidadãos conscientes no desenvolvimento do país. Assim, a cada nova descoberta da ciência e em nome do progresso, da tecnologia e dos meios de produção, a escola parece fazer parte dessa dinâmica social, uma vez que essas instituições fazem parte das mudanças tendo a função de preparar os jovens e adultos para operarem no mundo do fazer, de modo que eles tornem-se cidadãos bem sucedidos na esfera do trabalho e dos negócios. Nesse sentido, a formação do professor deve estar em constantes mudanças.

Nossa digressão sobre a história da formação continuada tem início a partir dos anos de 1980, no entanto, nos convém perceber o momento de pós-ditadura vivenciados no Brasil, por acreditarmos que as decisões políticas e governamentais interferem diretamente na Educação.

Em 1939, foram regulamentados os cursos de licenciaturas, as disciplinas e o modelo dos cursos de Pedagogia no Brasil. Segundo Gatti (2010), os formandos nesses cursos teriam, por extensão e portaria, que lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. Mas até então, as pesquisas mostram que o termo formação continuada não tinha surgido.

Após essa data, o Brasil vivenciou os efeitos da Segunda Guerra Mundial, com repreensões e com o golpe de 1964. O país retomou a democracia de liberdade dos direitos humanos, quarenta e sete anos mais tarde, em 1986. É neste ano com o Parecer n. 161, que tivemos a reformulação dos cursos de pedagogia. Conforme podemos constatar, nas pesquisas feitas por Gatti (2010, p. 137) ao pensar as características e problemas na formação docente;

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer

também formação para a docência de 1ª a 4ª series do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente, foram, sobretudo as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980.

Somado a esse contexto de criação de leis, da necessidade de professores qualificados e da reflexão da prática, aumentou o número de pesquisas e publicações sobre o assunto, tanto que, em 1983, foi criado o primeiro Grupo de Trabalho (GT) sobre Formação Docente, na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), discutindo formação docente: inicial e permanente, práticas pedagógicas, profissionalização e revisão da literatura.

O referido grupo (GT) objetivava, segundo Gatti (2001), identificar os aspectos teórico-metodológicos que embasam as pesquisas e tendências que estavam sendo realizadas sobre formação docente, no Brasil.

Após dez anos daquela reformulação, com a publicação da Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), novas alterações foram propostas, definindo um período de transição para efetivação da implementação. Nesse momento, aparece a formação continuada de professores que já atuavam em salas de aulas sem qualificação para estarem exercendo a docência.

No artigo n. 62 da Lei supracitada é colocada necessidade de formação em curso superior, conforme podemos constatar:

A formação de docentes para atuarem na formação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, com formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade (BRASIL, 1996, p. 62).

Assim, a *formação continuada* surgiu da necessidade da profissionalização docente que, durante muito tempo, ficou adormecida no Brasil. Com relação à formação do professor para a Educação Infantil, somente em 2006, com a Resolução n. 1 de 15/05/2006, que se propõem as primeiras iniciativas de formar um profissional para atuar nos primeiros anos de vida da criança de zero a cinco anos de idade.

Vivemos, assim, a quarta etapa, do modelo que define a história da formação docente proposto por Nóvoa (1995) e que corresponde à tomada de consciência dos interesses dos docentes como grupo profissional, ocorrendo então à adesão desse grupo às associações profissionais.

Nesse sentido, o material encontrado para a realização dessa pesquisa em sua maioria data dos anos de 1980 e 1990 em diante, pois, até então, não se tratava do termo, havendo poucos registros sobre formação continuada.

As produções recentes de pesquisas nessa temática demonstram a preocupação com a formação continuada em todos os níveis. Muitos avanços e estudos vêm sendo realizados sobre o desenvolvimento do profissional docente. Segundo Imbernón (2009, p. 7), estes trabalhos fazem com que os professores reflitam sobre a prática diária, sobre os processos de formação, os modelos de formação inicial e continuada contribuindo para traçar a profissão.

Na última década do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, os processos de pesquisa-ação, de ação-reflexão para mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(o), um conhecimento maior da prática reflexiva.

Acreditamos que a formação profissional é uma das principais estratégias para conquistar uma educação de qualidade, sendo que a formação inicial torna-se incapaz de atender as exigências impostas pela sociedade atual e não o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão.

Outros estudiosos, como Oliveira (2011, p. 120), enfatizam que a política econômica educacional, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, destinou incentivos governamentais no propósito de “formar” ou “reformatar” continuamente os profissionais da Educação. Desde as Reformas Universitárias e também com a Reforma da Educação Superior (1990), houve grande expansão de cursos destinados aos profissionais da educação:

No tocante à pós-graduação e à pesquisa no país, observa-se um crescimento considerável, sobretudo nas últimas décadas, em decorrência do maior investimento do poder público na área e em razão do próprio crescimento da demanda por mestres e doutores. A implantação das diretrizes e das ações previstas, especialmente, no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005, 2010 estimulou e consolidou ainda mais a pós-graduação e a pesquisa nas universidades

Essas experiências revelam que o saber e o saber fazer docente são construções dos sujeitos que as possíveis mudanças na prática requerem antes de tudo uma ressignificação das representações, elas não acontecem de forma imposta, abrupta ou imediata, mas representam um processo de continuidade à formação inicial. Imbernón (2009, p. 72) denomina

potencializar a identidade do professor, que teve uma história marcada pela dependência e subsídios em ser objeto em tudo, inclusive das outras ciências.

Podemos comprovar isso vendo o currículo fechado, a pouca autonomia, a dependência orgânica, a desconfiança endêmica, o predomínio de cursos, a necessidade de créditos para o desenvolvimento, a submissão hierárquica, o conceito de semiprofissional os *experts* que ditam as normas e os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem reconhecimento de identidade.

Quando tratamos de autonomia e identidade docente, pensamos no professor reflexivo capaz de torna-se objeto de si mesmo, de dar sentido a sua prática, da capacidade de tornar-se investigador de sua ação docente, de criar comunidades formativas no seu *locus* de trabalho, de desenvolver o pensamento crítico diante dos desafios de formação e da complexidade da sala de aula e de sua identidade.

Nóvoa (1995) expressa a necessidade da escola e do professor que queremos ser pensados a partir da sociedade contemporânea, dos alunos e dos desafios que temos hoje, da tecnologia, das diferenças, da individualização do aluno e do professor, mas também da colaboração entre eles.

Assim sendo, pensamos a educação como criação, tanto do aluno como também dos professores, com a capacidade de refletir, refazer ou mudar a sua prática através da formação continuada, a qual parte das dificuldades do grupo em regime de colaboração.

Caminhos trilhados: a pesquisa colaborativa

Através de observações realizadas nos encontros de planejamento de professores da pré-escola, nas reuniões coletivas quinzenais realizadas pela secretaria de educação e pelas entrevistas com um grupo de professores e gestores realizamos a investigação de como ocorriam, até o ano de 2015 a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

Foi nesta investigação que encontramos indicativos da ineficiência da formação continuada recebida, por se pautar na racionalidade técnica e na imitação de um professor modelo que transmitia a seus pares, atividades e concepções de acordo com sua interpretação e compreensão, impossibilitando que os professores refletissem de maneira crítica e autônoma.

Foi a partir desta constatação que propusemos ao grupo de professores da Educação Infantil e à Secretaria de Municipal de Educação do referido município o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa, mesmo sabendo que os esforços para

estabelecer e manter relacionamentos colaborativos entre instituições como a Universidade e as escolas dos demais níveis de ensino são, em geral, carregados de dificuldades e, algumas vezes, podem não produzir os resultados ou efeitos desejados.

Entretanto, tínhamos a convicção que a pesquisa colaborativa gera oportunidades de vivência de uma prática reflexiva transformadora que pode ser repassada no cotidiano de cada profissional envolvido e mais que isso, “é relação a ser deliberadamente construída, é compromisso acordado entre os profissionais envolvidos e, sobretudo, é tarefa coletiva, envolvendo a compreensão da situação presente e a perspectiva de sua transformação”. (GIOVANNI, 1994, p. 123).

Nossa indagação no início do curso de formação continuada era compreender, como uma pesquisa colaborativa poderia contribuir para compreensão crítica-reflexiva do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tínhamos fulgente a relevância da formação continuada para que as professoras refletissem seu fazer docente, para que fossem partícipes na edificação de sua prática pedagógica, tendo clareza no que ensinar, quando e como.

A pesquisa colaborativa amplia as possibilidades de os professores conhecerem formalmente os significados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e a conseqüente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados (IBIAPINA, 2008, p. 45).

A proposta consistia/consiste em realizar a partir do projeto de extensão, a pesquisa colaborativa, que conforme afirma Ibiapina:

Envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao da prática. Na *démache* de pesquisa colaborativa, o pesquisador não dirige um olhar normativo e exterior “sobre” o que fazem os docentes, mas procura “com” eles compreender as teorias que regulam a prática docente, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente a atividade desenvolvida por esse profissional (IBIAPINA, 2008, p. 113).

Para atingir o objetivo da pesquisa procuramos possibilitar uma experiência de produção em conjunto; professoras e equipe gestora da Educação Infantil, professoras formadoras e pesquisadoras, um total de 18 participantes. De modo que esse procedimento reúne ao mesmo tempo dois aspectos; a formação e a produção de dados da pesquisa, trabalho em conjunto, de coprodução.

E assim, as sessões reflexivas, que são realizadas quinzenalmente tem como fio condutor a prática pedagógica, currículo e planejamento. São criadas oportunidades para estudo, e reflexão sobre as vivências em sala de aula, e nas escolhas feitas pelo grupo, vamos percebendo/discutindo qual a concepção de criança, educação, desenvolvimento, e aprendizagem se apresenta.

Ramos (2003) define sessão reflexiva como “uma atividade escolar que se estrutura como uma nova organização discursiva com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da reflexão crítica em contexto de formação contínua de professores.” (p. 21). A sessão reflexiva refere-se a uma variedade de atividades que tem por objetivo último a reflexão crítica dos participantes em relação à sua própria atuação profissional.

Algumas Considerações

A socialização destas reflexões e experiências com outros colegas, certamente, pode ser decisiva para repensar nosso trabalho e contribuir para a melhoria da docência na Educação Infantil, assim como para aprimorar a pesquisa colaborativa.

A possibilidade de estudar, proporcionada pela pesquisa significa muito mais do que deixar de repetir formas elaboradas, significa participação solidária na formação da cidadania de si mesmo e dos parceiros de estudos. A pesquisa/estudo em grupo deixa claro que o trabalho individual, isolado, cede lugar ao trabalho coletivo, que além de possibilitar trocas e entendimentos, fortalece as relações e a compreensão e desenvolvimento de novas metodologias.

Este estudo tem propiciado uma experiência de produção em conjunto; professoras da Educação Infantil, professoras formadoras e pesquisadoras. Dessa forma reuni ao mesmo tempo dois aspectos; a formação continuada e a produção de dados da pesquisa.

Como bem sabemos, a educação é fruto dessa disputa por poder, interesses e valores sociais da nossa cultura. Por isso, os caminhos e os rumos que apontamos a cada dia, sejam na pesquisa ou na criação de leis, também contribuem para formar o discurso próprio da Educação, e que entendemos e acreditamos que ela seja no sentido mais amplo do termo.

Nesse sentido, consideramos que muitas descobertas e reflexões deverão ser realizadas a fim de atingirmos maiores resultados no campo educacional. Desse modo, acreditamos que os primeiros passos e talvez, os mais importantes foram dados, que são as

reflexões, discussões, a inquietações e o desconforto, pois, a partir deles algumas direções serão encaminhadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
Acesso em: 15 fev. 2016.

BZUNECK, J. A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.3, n.1, p. 41-52, 1999.

CARVALHO, D. C de. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.7, n.1, p.1-13, jan/jun. 2002.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31. Jan./abr. 2006.

COELHO, I. M.; SILVA, S. P.GONÇALVES, A. M. (Orgs.) **Formação de professores das novas diretrizes curriculares: Escola, saber e Formação de professores**, Catalão, 2008.

GATTI, B. A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, n.113, p. 65-81, inicial e final, jul. 2001.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

GIOVANNI, L. M. **A didática da Pesquisa-Ação: análise de uma experiência de parceria colaborativa entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R.G; BATISTA, S.H.S. S. da e SADALLA, A. M. F. A. de. (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000. p. 69-96.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008;

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDKE; M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. **Os professores e sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote: 1995.

OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos da Educação**: partilhando experiência de estágio. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-199.

OLIVEIRA, J. F. A. Educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. Goiânia: 2011. In. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: Avaliação e perspectivas. DOURADO, L. F. (Org.). Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: 2011.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

RAMOS, S. T. M. As ações da Reflexão Crítica na Atividade Sessão Reflexiva. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Dissertação de Mestrado**. 2003.

SADALLA, A. M. F. A. Apresentação. In: MENDONÇA, M. R (Org.). **Formação Continuada, Interdisciplinaridade e inclusão social**. Catalão: UFG-CAC, 2008.

VYGOTSKY, LS. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História Social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 311-332.

Recebido em 1º de setembro de 2016
Aceito em 9 de novembro de 2016