

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARANAÍBA

Rosimeire Cecato (PG-UEMS)

Prof^a. Me Leni Aparecida Souto Miziara (UEMS)

Resumo

O presente artigo intitulado “A Formação Continuada do Professor que atua na Educação Infantil no Município de Paranaíba”, cujo objetivo geral é de compreender e levantar subsídios que qualificam a formação dos professores que atuam nas instituições de Educação Infantil. Este objetivo se desdobra em analisar a estrutura legal que implantou a Educação Infantil no Brasil e analisar as contribuições da Secretaria Municipal para o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil no município de Paranaíba. Do ponto de vista metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados utilizamos questionário que foi respondido pela coordenadora do CEINF, 3 diretoras, 3 supervisoras e 10 professoras. Chegamos a conclusão, que a Secretaria Municipal deixa a desejar no processo de formação dos professores, uma vez que esta trabalha em momentos pontuais e fora do contexto escolar. Apesar de necessária, atuação desta natureza é insuficiente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Contínua. Professores.

Introdução

Este artigo é resultado de reflexões desenvolvidas no trabalho de Conclusão de Curso, cuja questão central foi analisar as contribuições da Secretaria Municipal para o processo de formação continuada dos professores da Educação Infantil no município de Paranaíba

Neste aspecto, é suscitado questionamentos de como formar um educador que auxilia de forma genuína os desenvolvimentos intelectuais, afetivos e emocionais das crianças de 0 a 5 anos*.

A Educação Infantil é bastante complexa, e tal complexidade exige um trabalho de equipe. Assim, é indispensável que a Secretaria Municipal juntamente com os gestores das Ceinfs mobilizem os profissionais para este objetivo.

Além disso, sabe-se que o paradigma pedagógico e a base conceitual para a graduação do pedagogo não são estáticos e tornam-se inválidos se descontextualizados.

A princípio foi feita uma contextualização a partir de análise do material relacionado à legislação que ampara a Educação Infantil e sobre a importância da formação inicial e continuada. Em seguida, a partir de dados coletados por meio de questionários junto à equipe pedagógica da Secretaria Municipal da Educação, diretores, supervisores e professores que atuam nas instituições de Educação Infantil, foram levantados aspectos relacionados à concepção desses sujeitos quanto aos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal e supervisores. Nas considerações finais, fazemos algumas observações no intuito de contribuir com o debate acerca da formação dos profissionais que atuam com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

* O Estado de Mato Grosso do Sul já está trabalhando com o Ensino Fundamental de 9 anos, portanto, compreende-se que a faixa etária da Educação Infantil é de 0 a 5 anos de idade, conforme estabelecido pelo Conselho Nacional da Educação, em 3 de agosto de 2005.

Desta forma, não focamos dados quantitativos, mas sim, uma reflexão a partir das diversas fontes selecionadas.

1. A Legislação e a Educação Infantil: Trajetória Histórica

Para entender a melhoria do atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, faz-se necessário recorrer a trajetória da história educacional e as leis que no decorrer destes anos a legitimaram.

Ribeiro (2006) menciona que tudo começou quando o Brasil, influenciado por Portugal, tomou para si a prática de abandonar as crianças recém-nascidas nas praças e em portas de casas e igrejas. Algumas, com muita sorte eram adotadas, porém, com o intuito de serem transformadas em mão-de-obra escrava; outras acabavam por morrer de fome e frio. A responsabilidade por essas crianças abandonadas deveria ser das câmaras, mas, alegando impossibilidades organizacionais e materiais, elas se desviavam dessa função.

Devido ao grande número de infanticídio, como pondera Ribeiro (2006) o Brasil, na busca de solucionar o problema, e, mais uma vez inspirado em Portugal, cria em 1726 com o apoio da Santa Casa de Misericórdia na cidade de Salvador, a primeira “Casa dos expostos” ou “Roda”, que era uma instituição destinada a abrigar as almas inocentes que tivessem sido abandonadas e rejeitadas.

Em 1828, Dom Pedro I elabora a Lei de Estruturação dos Municípios e transfere a responsabilidade por essas crianças das câmaras para a Assembléia Legislativa providencial, que entra com subsídios para auxiliar o trabalho da Santa Casa de Misericórdia.

Seguindo o pensamento de Ribeiro (2006), com o intuito de praticar caridade, a roda dos expostos perdurou por quase um século e meio, sendo a única instituição de assistência às crianças abandonadas. Como as verbas eram insuficientes, a qualidade dos serviços prestados nestas instituições deixava muito a desejar. Em decorrência desse mau atendimento começaram a surgir grandes campanhas para a abolição das rodas dos expostos.

Neste período, conforme cita Ribeiro (2006), preocupados com a disseminação de moléstias e com a qualidade de vida a que as crianças estavam sujeitas nestes ambientes, os médicos e higienistas começam a ter uma atuação voltada ao interesse de denunciar as necessidades emergentes.

Várias outras iniciativas surgiram concomitantemente a essa, o que contribuiu para a extinção da roda dos expostos e para o surgimento de estabelecimentos de abrigo a menores desvalidos com preocupações de ensinar um ofício a eles. As crianças menores eram encaminhadas ao Instituto de Proteção e Assistência à infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro, criado em 1899 por grupos não-governamentais.

Em decorrência de tais propostas houve uma movimentação em torno do instituto e a situação dava seus primeiros indícios de mudança: “[...] Em 1908, teve início a ‘primeira creche popular cientificamente dirigida’ a filhos de operários, de até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro” (KRAMER, 2003, p. 59).

Pressionado pelo Instituto, o Estado cria em 1919 o Departamento da Criança no Brasil e o governo desperta para a importância política envolvida no assunto, começa então, a investir em estudos relativos à temática.

Consoante Ribeiro (2006) foi por volta de 1920 que a industrialização desponta no Brasil e a mão-de-obra feminina passa a ser também empregada. Outro fato ocorrido que influenciou o desamparo infantil como evidencia Ribeiro (2006) foi a II Guerra Mundial. Muitos homens foram convocados, deixando suas famílias desprotegidas. Despertou assim o interesse de fundar, em 1942, a LBA (Legião Brasileira de Assistência), com o propósito de

“ajudar” essas famílias. Logo depois, o presidente Getúlio Vargas cria, em 1943, a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), e entre os artigos destacam-se seis, referentes ao direito das crianças à amamentação e à frequência nas creches.

Em tal contexto Ribeiro (2006) declara que na década de 1960, as creches ganham novas visões, e, influenciadas pela “teoria da privatização cultural”, passam a priorizar o atendimento voltado para a superação das carências culturais, afetivas, alimentares e educacionais das crianças, etc. O fato mais importante dessa época é a conquista de um atendimento, cujo trabalho não seja visto como sendo de caridade, mas sim de direito.

Com a Constituição de 1988, a criança passa a ter garantido, o direito de ter nas creches um atendimento educativo, e essas instituições perdem o caráter assistencialista que até então estava arraigado a elas, ampliando assim, os seus direitos (BRASIL, 1988).

Para regulamentar este direito, foi elaborado em 1990, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que consiste em normas, mandamentos e princípios para nortear a ação de todos os cidadãos. A partir do ECA, criaram-se os Conselhos Tutelares e os Conselhos da Criança e do Adolescente, cujas responsabilidades atribuídas são as de zelar pelos direitos das crianças e traçar diretrizes políticas para a sua efetivação (BRASIL, 1990).

Em 20 de Dezembro de 1996, é sancionada a LDBN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que vem também para regulamentar os direitos das crianças já assegurados na Constituição de 1988 e no ECA. A partir da LDBN o atendimento direcionado às crianças de 0 a 5 anos de idade passa a usar a nomenclatura “Educação Infantil”, ficando agora sob orientação, coordenação e supervisão das Secretarias Municipais de Educação (BRASIL, 1996).

Sendo assim, o direito à educação em creches e pré-escolas é assegurado às crianças na Constituição de 1988, reafirmado no ECA e consolidado na LDB 9394/96, como primeira etapa da educação básica, a qual tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Podemos dizer então que até os anos 80, a formação dos educadores da Educação Infantil era tratada sem grande importância, devido a visão que se tinha da criança pertencente a faixa etária dos 0 aos 5 anos de idade, achavam que a criança necessitava apenas de cuidados, de assistência, como vimos anteriormente.

Segundo Lanter (1999) foi no início dos anos 90 que surgiu em meio da sociedade civil uma nova mentalidade em relação ao significado da infância e conseqüentemente do profissional que está em contato com as crianças de 0 a 5 anos.

A partir desse marco histórico na legislação, a Educação Infantil foi incluída como parte integrante da Educação Básica, valorizando a primeira etapa que passa a ser direito da criança e dever de todos.

2. O Processo de Formação inicial e continuada dos Professores da Educação Infantil

Vimos que a Educação Infantil, por muito tempo foi desvalorizada. O trabalho do profissional da área era desqualificado. Os governantes possuíam arraigada visão de assistência e cuidado.

Paulatinamente, esse conceito vem mudando. Hoje, vemos os professores buscando a formação inicial de qualidade. Diante desta nova perspectiva, a formação inicial dos professores de Educação Infantil passa a ser de fundamental importância. Pois estes profissionais perceberam a necessidade de reformular sua prática.

Para os que criticam a formação inicial, saibam que ela cumpre com seu papel, como explica Ludke:

[...] a importância de assinalar a formação inicial, simplesmente como o nome diz, enquanto preparação apenas inicial. Ela não deveria ser sobrecarregada com uma carga que não lhe é compatível e para qual não está aparelhada. O próprio professor, numa visão realista, [...] reconhece que aquele ‘relativo preparo’ recebido na Escola Normal foi ficando para trás, sendo superado pelo que foi aprendendo fazendo, com seus alunos. Se fosse reconhecido claramente o caráter introdutório, de uma preparação que não pretende ser total, nem visualizar toda carreira do professor, talvez ela pudesse se tornar mais efetiva, assumindo a especificidade desse caráter inicial [...] (LUDKE, 1997, p. 118).

A impossibilidade de ver claramente o que Ludke (1997) afirma acaba dificultando o trabalho dos profissionais que formam os futuros professores, pois, a eles são cobradas respostas que variam conforme cada situação, o que acontece geralmente, sem generalizar, é que os futuros professores e professoras acabam criando expectativas exorbitantes em relação ao que se aprende na formação inicial. Quando iniciam a prática por meio dos estágios e entram em contato com a realidade, ocorre um embate e eles se desorientam, só então percebem o óbvio, conforme menciona Ludke (1997), a formação inicial tem caráter meramente introdutório, é o trabalho, a prática, o auxílio e influência dos colegas, e também a própria seleção dos fazeres que vão completando a formação.

A formação continuada do professor é responsabilidade inexorável, que assume valor inestimável frente à luta por uma educação de qualidade. Essa formação permeia a educação desde a década de 80 e vem evoluindo conforme menciona Silva (2004)

[...] verifica-se, em cada período, a predominância de terminologias, como, por exemplo: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, educação continuada e formação em serviço. Estas terminologias denotam, sobretudo, o amadurecimento das reflexões a respeito dessa questão, por parte dos docentes e pesquisadores (SILVA, 2004, p. 23).

Para esta autora o termo “reciclagem”, muito usado nos anos 80, vem da palavra reciclar, que é o reaproveitamento de materiais que podem ser utilizados novamente, acrescidos de novas estruturas. Essa terminologia não obteve sucesso, pois não condizia com a ação de atualização pedagógica que estava sendo proposta, gerando assim resultados ineficazes.

Influenciado então pelo behaviorismo, o processo de capacitação dos professores passa a ser denominado de “treinamento”, que significa tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa ou função. E outra vez a terminologia utilizada foi inadequada, pois o termo sugere ações e reações padronizadas, justamente o contrário que se espera da capacitação, que são ações inteligentes. Outro termo usado ainda na década de 80 foi o de “aperfeiçoamento”, que da mesma forma foi impróprio. Significando perfeição, o termo foi mais uma vez extinto, sendo que na educação não se pode trabalhar na intenção de tornar alguém perfeito, incapaz de ter falhas ou fracassos.

Recentemente foi empregado no âmbito educacional o termo “capacitação”, que nas palavras de Silva (2004) assume

sentido ou significado de tornar capaz, habilitar. Essa concepção é considerada como um processo que procura envolver de forma sistemática e continuada, o educador, para que desenvolva prática pedagógica competente, consubstanciada não só na utilização de técnicas e procedimentos, mas, sobretudo na reflexão sobre o ensinar e o aprender (SILVA, 2004, p. 25).

Consoante a pesquisadora, esse termo acertadamente foi o que mais se enquadrou na proposta de formação continuada e perdura até hoje, porém surgiram na atualidade outros

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 366-373	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

termos como educação permanente, formação continuada, educação continuada e formação em serviço.

Outrossim, independente do nome recorrido, a formação continuada exige dos professores a consciência da certeza de que não somos ou estamos prontos. Freire (1996) nos coloca “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE, 1996, p. 50).

Todavia, essa constante atualização decorre das mudanças exigidas pela modernidade, pelo mundo globalizado, onde a informática e a tecnologia despontam num ritmo acelerado, desafiando a prática pedagógica. Além disso, requer dos professores acompanharem as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. O profissional consciente sabe que sua formação precisa se equivaler a tais mudanças. Como?

É o objetivo que se propõe alcançar com a formação continuada que se destaca como instrumento para a conquista da qualidade da formação, tendo por objetivo a atualização dos saberes profissionais no mundo contemporâneo por meio de reflexões coletivas ou individuais. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Sendo assim, a prática reflexiva permite ao professor a capacidade de intervenções e transformações, com a finalidade de encontrar caminhos e soluções adequadas para facilitar e superar situações cotidianas da sua própria prática. Por este caminho da reflexão, é possível uma atuação responsável e autônoma que é conquistada pelo exercício diário.

Podemos ver também a destacável importância da teoria que servindo de embasamento para os diretores, supervisores e professores desempenham uma função formativa, favorecendo uma ação contextualizada. “[...] O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2005, p. 26).

Com toda essa gama de conhecimentos presente nos cursos de formação continuada, só não se aperfeiçoa, atualiza, renova e cria sua própria prática, quem não quer, quem está condicionado a pensamentos e ações ultrapassadas, que insiste em não ver o que está diante dos olhos; a inovação da atualidade, a aceitação do novo, do diferente que se faz presente todos os dias na sala de aula e onde quer que se vá. E, infelizmente muitos dizem que, ao passo que a educação está não podem fazer nada. Ora, como não!

O desafio é justamente esse, equivaler à educação aos anseios da modernidade, ensinar exigindo de nós mesmos, como pondera Freire (1996), respeito, criticidade, ética, bom senso, humildade, tolerância, competência profissional, comprometimento, liberdade, apreensão da realidade, reconhecimento da identidade cultural, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

3. A Formação Continuada Dos Professores Da Educação Infantil Do Município De Paranaíba

Conforme assinalado pela equipe pedagógica da rede municipal, houve um avanço no país em direção ao reconhecimento da importância da Educação Infantil como etapa inicial da educação formal. Sobretudo, no que se refere ao direito da criança, o qual é legitimado em inúmeros documentos (Constituição Federal-1988, ECA/90, LDB - 96).

No entanto, observa-se ainda a falta de visão para existência de problemas a serem superados para obter uma educação de qualidade com equidade para todos.

Neste sentido, a falta de recursos é um dos principais obstáculos que impossibilita a

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 366-373	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

execução de projetos em grande parte dos municípios. E, a população que não é atendida pelas instituições públicas, normalmente, não tem condições financeiras para custear a formação de suas crianças no setor privado.

Analisando então uma das questões respondidas, vimos a semelhança nas respostas dos sujeitos, salvo algumas exceções. Isso nos faz pensar que tais expressões utilizadas como “alicerce”, “base”, são frutos dos cursos de capacitação que a Secretaria Municipal oferece. Sendo estes, as principais fontes de informação, acabam por criar conceitos fechados. Ou seja, ao responderem a questão os sujeitos da pesquisa não conseguiram ampliar o conceito de Educação Infantil.

Ao analisarmos algumas respostas percebemos a comodidade de tais profissionais em desenvolver tarefa de formação continuada. Apenas dois dentre os sete questionados disseram colaborar para que tal processo ocorra nas instituições, porém, destacamos que não conseguindo conceituar formação continuada em seu sentido pleno, o que os sujeitos demonstram praticar são momentos de estudos, ou seja, apenas capacitação em momentos pontuais. Outros se apóiam nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal e há ainda os que não responderam, mostrando a falta de conhecimento de que tal prática faz parte de sua função.

De acordo com as respostas das colaboradoras desta pesquisa, percebemos que todas valorizam a formação continuada, no entanto, não a conceituam conforme os teóricos consultados para este estudo. Porém, não podemos deixar de valorizar os cursos de capacitação que elas freqüentam, visto que são extremamente importantes e que contribuem de forma significativa para uma atualização da prática pedagógica.

Portanto, cabe a Secretaria da Educação do município, a responsabilidade de ampliar os conhecimentos de sua equipe pedagógica, por meio de formação continuada, a qual no entender dos pesquisadores consultados para esta pesquisa, dentre eles a de Paes é a

[...] construção de uma formação continua com base na reflexão sobre e na ação docente [...] Dessa forma, as práticas voltadas à formação dos professores devem permitir que eles possam *refletir* e *produzir* tanto os seus saberes como os seus valores, num processo participativo de reflexão coletiva (PAES, 2007, p. 13, Grifo meu).

Sendo assim, “[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente” (PIMENTA, 2005, p. 21-22).

Partindo deste pressuposto, os sujeitos demonstram desconhecer o termo “professor reflexivo” idealizado por Schon e profundamente discutido desde o início dos anos 90 por vários autores como Garcia (2004), Pimenta (2005), Placco (2005), entre outros.

Com base em uma outra questão respondida, podemos verificar que ao conceituarem de forma equivocada a formação continuada, os profissionais da educação na sua maioria vão aos cursos a espera de adquirir, receber algo pronto. Neste sentido, até afirmam que de “teorias estão cheios, o que precisam é de sugestões de atividade”.

Deste modo, torna-se imprescindível à contribuição da Secretaria da educação do município de Paranaíba para que seus profissionais revejam o conceito e, sobretudo, a função da formação continuada.

Conclusão

Podemos perceber por meio da trajetória histórica, percorrida no primeiro capítulo deste trabalho, que para a Educação Infantil alcançar este nível demorou um longo período.

Aos poucos as crianças de 0 a 5 anos de idade conquistam um espaço, um lugar no

qual deveriam ser cuidadas. Somente a partir de 1988 por meio da Constituição, elas ganham um novo olhar, e passam a serem reconhecidas como crianças em desenvolvimento, necessitando não apenas de cuidados, mas também de educação.

O Estatuto da criança e do adolescente e a LDB 9394/96 surgem para consolidar os direitos já previstos na Constituição de 1988, reforço necessário para que se cumprissem a Lei.

Diante desse progresso, houve a necessidade de qualificar os profissionais da Educação Infantil. Foi por conta disso que a legislação estipulou um prazo de 10 anos a contar a partir do ano de 1997, para que todos se adequassem conforme o estabelecido pela Lei.

Assim sendo, muito se reclamava da formação inicial, que não atende aos reais propósitos, não é compatível com a realidade, que a teoria não condiz com a prática, etc. Na busca por uma solução, surge a formação continuada que primeiramente utilizava terminologias como reciclagem, aperfeiçoamento, etc., mais tarde ao se aperfeiçoar chegou ao que é hoje.

Atualmente, este conceito é sinônimo de atualizar, criar, renovar, originar, por meio da reflexão na ação, novos conhecimentos que possam enriquecer as aulas e de fato ensinar as crianças.

Chegamos a conclusão que os responsáveis pela Educação Infantil do município ainda não conseguem otimizar um processo de formação contínua na escola, conforme os teóricos consultados para esta pesquisa aconselham. Contudo, há os que valorizam também a formação em momentos pontuais. Nesse sentido Miziara (2008, p. 83) com base em Fusari (2005) assevera sobre a

importância da formação dentro e fora da unidade escolar, pois se houve no passado o privilégio da formação desvinculada do contexto escolar, hoje não se deve cometer o mesmo equívoco, trazendo essa proposta só para a responsabilidade da coordenação, pois dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra num processo articulado fora e dentro da escola (MIZIARA, 2008, p. 83).

Nesta abrangência, faz-se necessário que a equipe pedagógica da Secretaria Municipal viabilize maneiras de organizar cursos conforme a necessidade das educadoras, além de oferecer suporte teórico às equipes pedagógicas das Ceinfs para que estas valorizem o planejamento coletivo. Pois, são nestes momentos que de fato ocorrem a “reflexão-ação-reflexão” sobre a prática. (FREIRE, 1996)

Portanto, é indispensável que a Educação Infantil conte com profissionais que sejam bem formados, informados e inovadores: bem formados diz respeito a uma formação inicial de qualidade e que condiz com as necessidades exigidas; bem informados, no sentido de acompanhar as inovações e atualizações que a modernidade impõe ao nosso meio; Inovadores, no sentido de serem capazes de inventar, criar, dar origem, produzir novos conhecimentos.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. *Lei nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília/DF: Ministério da Educação, 1996.

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 366-373	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

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

KRAMER, Sonia (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 8. ed. Ática, 1994.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia et al. (Org.) *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

LUDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. *A coordenação e a praxis docente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

PAES, Ademilson Batista. Formação continuada de professores de Paranaíba/MS: memória e fragmentos da prática extensionista. In: BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (Org.). *Memórias da extensão*. Dourados, MS: Pró-reitoria de extensão, cultura e assuntos comunitários, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Sandra Cristhina Antunes. *Cuidar educando e educar cuidando: apontamentos de práticas educativas vivenciadas na instituição infantil*. Trabalho monográfico para conclusão do curso de pós-graduação. Campo Grande, MS, 2006.

SILVA, Jônia Garcia Gomes da. *Formação continuada: reflexões sobre a construção da prática docente*. Campo Grande: UCDB, 2004.