

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO ESTRICTO *SENSU*
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARILZA BORBA DOS SANTOS BRANCO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPASSOS E
DESCOMPASSOS NA ARTICULAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR DE CEIMs DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES (SC)**

Lages (SC)
2014

MARILZA BORBA DOS SANTOS BRANCO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPASSOS E
DESCOMPASSOS NA ARTICULAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR DE CEIMs DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na linha de Pesquisa 1 – Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio Rosa

Lages (SC)
2014

MARILZA BORBA DOS SANTOS BRANCO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPASSOS E
DESCOMPASSOS NA ARTICULAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR DE CEIMs DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de _____

Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa (UNIPLAC) Orientador

Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim (UFFS) – Avaliador Externo

Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNIPLAC) – Avaliador Interno

Profa. Dra. Lurdes Caron (UNIPLAC) – Avaliador Interno

Lages, 25 de março de 2014

Ao meu querido e amado filho Gustavo e ao meu amado esposo Elzio, por partilharem dos meus sonhos e por renovarem a cada dia, minhas forças para a caminhada. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradecimento, termo que define o ato de agradecer, de reconhecer colaborações recebidas; ato que dá a dimensão da construção social do conhecimento que ultrapassa a solidão das elaborações individuais. Nomear todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a construção desta pesquisa não é tarefa tranquila nem breve, é impraticável, o que restringe o campo de agradecimentos às pessoas cuja colaboração foi fundamental neste processo.

Assim, agradeço inicialmente aos meus pais, pelo dom da vida e pelos princípios, em especial a minha mãe, que não mediu esforços em me apoiar sempre que possível.

Ao meu esposo e ao meu filho, pela paciência, compreensão e por saberem entender as minhas ausências, reconhecendo a importância deste momento em minha vida.

Ao meu irmão, que mesmo distante geograficamente, me apoiou e acreditou junto comigo.

Ao meu querido Professor orientador, Dr. Geraldo Antonio da Rosa, pelo carinho, respeito e confiança no meu compromisso com a pesquisa e com a educação infantil, especialmente pela sensibilidade nas orientações.

À professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim, que com sabedoria, rigor e cautela contribuiu para a conclusão desta pesquisa.

Aos profissionais da rede municipal de educação, Secretaria de Educação e Centros de Educação Infantil, por participarem e disponibilizarem dados para a pesquisa e, assim, viabilizarem a realização deste estudo.

Aos colegas do curso de Mestrado em Educação, pelas colaborações, críticas e indicações, essenciais no processo de construção desta dissertação.

Às colegas de trabalho, Silvia De Pieri, Kelin Feldhaus, Tânia Córdova e Sônia Maria Rosa, sobretudo pelo respeito ao meu compromisso com a educação infantil.

Às crianças que participaram e participam da minha trajetória profissional e que me ensinaram o caminho da dúvida e da busca incessante por novas concepções e práticas educativas para a educação infantil.

RESUMO

Nesta dissertação analisamos a educação infantil, tendo como objetivo verificar em que medida a formação inicial e continuada dos professores que trabalham nessa etapa da educação básica se articula no cotidiano das instituições de ensino. Definimos o objeto de investigação na condição de conhecer a formação de professores de educação infantil de Centros de Educação Infantil da rede municipal de Lages (SC). Nessa perspectiva, refletimos sobre o processo de formação de professores para a educação infantil, historiamos sobre a concepção de infância e as políticas públicas nacionais para educação infantil; sob o aspecto histórico, fundamentamos nossas reflexões acerca das leis que regulamentam a educação infantil no Brasil e, buscamos compreender o processo de formação inicial e continuada bem como sua articulação no cotidiano escolar. O problema que permeou a pesquisa foi: em que medida a formação de professores para a educação infantil se articula no cotidiano escolar? A pesquisa foi realizada através de questionários aplicados com professoras de alguns CEIMs da rede municipal de educação. Com as gestoras desses centros escolares, juntamente com o questionário, realizamos entrevistas para identificarmos suas percepções a respeito do tema em estudo. Os questionários foram divididos em três blocos de perguntas, sendo o primeiro direcionado a formar o perfil dos sujeitos pesquisados, o segundo tratou da formação acadêmica e o terceiro tratou sobre o trabalho dessas profissionais da educação, ou seja, o desenvolvimento e desempenho de sua função. Com as gestoras, o primeiro e segundo blocos foram aplicados em questionário e o terceiro bloco foi composto pela entrevista. Participaram da pesquisa 10% dos CEIMs, o que resultou em 8 (oito) Centros de Educação Infantil. Destes, totalizaram 16 (dezesesseis) professoras, sendo 2 (duas) por escola, e 8 (oito) gestoras, sendo 1 (uma) por CEIM. Analisamos, organizamos e sistematizamos os dados fornecidos pelos questionários e entrevistas realizadas a partir dos referenciais estudados, pesquisados e analisados, bem como documentos relacionados ao objeto investigado. A análise de dados foi feita sob a perspectiva da análise de conteúdo conforme proposto por Laurence Bardin. O estudo trouxe algumas reflexões apontando para a necessidade de se pensar em uma formação inicial e continuada para o professor de educação infantil que permita conceber a criança verdadeiramente como um sujeito social e histórico, que está inserido em uma sociedade na qual partilha de um determinado contexto, de uma determinada cultura.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Infantil; Formação Inicial; Formação Continuada

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	- Centro de Educação Infantil
CEIM	- Centro de Educação Infantil Municipal
CES	- Câmara de Educação Superior
CFE	- Conselho Federal de Educação
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COEDI	- Coordenação Geral de Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FE	- Faculdade de Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério
ISE	- Instituto Superior de Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEI	- Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEI	- Plano Nacional de Educação Infantil
PR	- Paraná
PROEPRE	- Programa de Educação Pré-Escolar
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RCN	- Referencial Curricular Nacional
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SC	- Santa Catarina
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEF	- Secretaria de Educação Fundamental
SEML	- Secretaria da Educação do Município de Lages
SME	- Secretaria Municipal de Educação
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UDF	- Universidade do Distrito Federal
UNICAMP	- Universidade de Campinas

LISTA DE GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

TABELA1: COMPARATIVO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL (IDHM) DOS MUNICIPIOS CATARINENSES DE 2010 COM RELAÇÃO AO ANO DE 2000 E SUA EVOLUÇÃO	118
GRÁFICO 1: PERFIL DAS PROFESSORAS POR FAIXA ETÁRIA.....	122
GRÁFICO 2: PERFIL DAS PROFESSORAS POR ESCOLARIDADE.....	123
GRÁFICO 3: PERFIL DAS PROFESSORAS POR GRAU DE ESPECIALIZAÇÃO.....	124
GRÁFICO 4: PERFIL DAS PROFESSORAS POR TEMPO DE FORMAÇÃO.....	125
GRÁFICO 5: PERFIL DAS PROFESSORAS POR TEMPO DE TRABALHO.....	125
GRÁFICO 6: PERFIL DAS PROFESSORAS POR TURMA E MODALIDADE DE ENSINO.....	126
GRÁFICO 7: PERFIL DAS PROFESSORAS POR MODALIDADE DE CONTRATO DE SERVIÇO	127
GRÁFICO 8: PERFIL DAS PROFESSORAS POR CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	128
GRÁFICO 9: PERFIL DAS PROFESSORAS POR UNIDADE DE ENSINO	128
GRÁFICO 10: OPINIÃO DAS PROFESSORAS QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO	129
QUADRO 1: COMPILAÇÃO DE RESPOSTAS QUANTO À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS	133
GRÁFICO 11: PERCENTUAL DE RESPOSTAS QUANTO À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS	134
GRÁFICO 12: PERFIL DAS GESTORAS POR FAIXA ETÁRIA.....	146
GRÁFICO 13: PERFIL DAS GESTORAS POR PERÍODO DE CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR	146
GRÁFICO 14: PERFIL DAS GESTORAS POR NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO	147
GRÁFICO 15: PERFIL DAS GESTORAS POR TEMPO DE FORMAÇÃO	147
GRÁFICO 16: TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DE GESTORA.....	148
GRÁFICO 17: CLASSIFICAÇÃO DO CEIM POR NÚMERO DE ALUNOS	148
GRÁFICO 18: GESTORAS QUE TRABALHAM EM OUTRA(S) INSTITUIÇÃO(ÇÕES) DE ENSINO	150

GRÁFICO 19: GRAU DE SATISFAÇÃO DAS GESTORAS QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACEDÊMICA	150
QUADRO 2: REPRESENTAÇÃO DE RESPOSTAS POR MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA	157
GRÁFICO 20: PARTICIPAÇÃO DAS GESTORAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	157

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
2.1 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	27
2.2 SUJEITOS DA PESQUISA	27
2.3 ESTADO DA ARTE	28
2.4 QUADRO TEÓRICO.....	38
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
3.1 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	46
3.2 A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	59
3.2.1 A educação infantil neste contexto?	65
3.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL “CUIDAR E EDUCAR”: DO LEMA AO DILEMA.	69
4 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	75
4.1 HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA	75
4.2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL	83
4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	94
5 EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPASSOS E DESCOMPASSOS ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	102
5.1 COMPASSOS E DESCOMPASSOS NO COTIDIANO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DOS SUJEITOS PESQUISADOS	114
5.1.1 A pesquisa, seu contexto e os procedimentos	114
5.1.2 Localizando, historicamente, o espaço onde se desenvolveu a pesquisa.....	115
5.1.3 A Educação Infantil no Município de Lages	118
5.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	120
5.2.1 Análise das respostas dos professores	121
5.2.2 Análise das respostas dos gestores escolares	145
5.3 CONFORMIDADES, (IN)CONFORMIDADES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	180
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	207
APÊNDICES	210

1 INTRODUÇÃO

Não tenho medo de que meu tema possa, em exame mais detalhado, parecer trivial. Receio apenas que eu possa parecer presunçoso por ter levantado uma questão tão vasta e tão importante.

(CARR, 1996)

A proximidade com o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o professor, sua formação inicial e continuada, a criança, seus direitos e sua educação iniciou-se aos meus dezoito anos de idade, quando comecei minha trajetória profissional como professora de educação infantil em um CEIM – Centro de Educação Infantil – da rede municipal de ensino de Lages (SC).

Após conclusão do ensino médio, curso de Magistério, ingressei no curso de graduação em Pedagogia na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages (SC). As frequentes indagações a respeito da função social da educação, fomentadas pela experiência profissional da educação infantil acompanharam-me ao longo de duas décadas de trabalho. A experiência profissional concentrou-se basicamente no atendimento à infância em instituições educacionais ora públicas ora da rede privada de ensino, trabalhando com turmas de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Essa atividade caracterizou-se por períodos intercalados de trabalho direto e indireto com a criança, ou seja, integrando equipes pedagógicas multiprofissionais em consultório e/ou coordenação de trabalhos voltados à educação infantil em secretarias municipais ou estaduais de ensino fundamental. A tônica central dessas práticas vinculava-se ao delineamento de ações pedagógicas para o atendimento e acolhida da criança em espaços de educação coletiva.

No decorrer desse conjunto de vivências, tendo em vista bases teóricas distintas e diferentes concepções de criança, infância, educação, educação infantil, cidadania entre outras, originam-se diferentes contornos de diretrizes práticas. Essas composições ora se assemelham ora se distinguem, gerando contradições e contraposições. Assim, meu percurso profissional e acadêmico perseguiu diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que caracterizavam distintos momentos históricos de minha vida profissional no atendimento à infância em escolas, creches e pré-escolas.

Deste tempo de trabalho na educação, uma década foi destinada ao ensino público municipal e estadual, meu vínculo empregatício era de contrato temporário, por essa razão circulava por diferentes escolas da rede localizadas em diferentes bairros, portanto contextos sociais diferenciados. Com o tempo, entrei em conflito pessoal, com meus sentimentos, minha

profissão e com o que eu acreditava ser possível para uma educação comprometida com a criança.

Ainda nesse contexto há a função do professor, razão pela qual trouxemos como objeto de pesquisa a formação de professores e educação infantil de CEIMs da rede municipal de Lages (SC), na perspectiva de encontrar evidências de como acontece a articulação entre a teoria e a prática que foram construídas no processo de formação dos sujeitos que trabalham como professores nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino.

Assim, entendemos a possibilidade de identificar situações que se acumularam em forma de dificuldades ou desafios a partir da formação do professor habilitado para trabalhar com educação infantil. Na prática cotidiana do período de trabalho desta pesquisadora foi possível observar a ausência do respeito às especificidades, aos conhecimentos peculiares sobre o desenvolvimento e as práticas que precisam ser adotadas para educar crianças da primeira infância – que corresponde à faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Nas palavras de Carvalho (2003, p. 103), as professoras da educação infantil

[...] precisam refletir a sua própria atuação considerando quem são; o que pensam sobre a creche, a pré-escola e as crianças; que representações têm de si mesmas como pessoas e profissionais; o que representam para as crianças que frequentam a creche e a pré-escola e, ainda, se este universo de significados faz diferença para as suas práticas.

Inquietações como essas e a vontade de buscar respostas por meio de referenciais bibliográficos, a procura pelo diferente, bem como a necessidade de atualização constante em prol do conhecimento foram elementares no desafio de cursar o Mestrado em Educação da UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense, processo iniciado em 2011, quando cursei duas disciplinas na categoria de aluna especial.

Nessa condição, nos situamos com a proposta de Josso (2004, p. 28), de voltar-se para si ou “caminhar para si”. Um caminhar que implica também o outro. Um outro que também é singular. Singularidade que ameaça. Ameaça porque põe em xeque nossos supostos saberes sobre o outro. Outro que é enigma e que, portanto, não dá para ser aprisionado nas pretensas categorias das “ciências do humano”.

A descoberta e a valorização dessa singularidade marcou nosso problema de estudo por meio do qual, concretizado em inquietações, buscou em uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica saber em que medida a formação de professores para a educação infantil se articula no cotidiano escolar. Ao colocarmos o professor como sujeito na centralidade do seu processo de formação e aprendizagem, Josso (2004, p. 58) nos apresenta

os motivos pelos quais as histórias de vida podem se tornar importante instrumento na formação, tendo como perspectiva “[...] transformar a vida sócio culturalmente programada numa obra inédita a construir”. Trata-se de um percurso empreendido pelo próprio sujeito, ao longo do qual vai se conhecendo como viajante, tomando consciência dos itinerários escolhidos, dos encontros e desencontros, das parcerias durante a viagem, das marcas deixadas pelo caminho, das aprendizagens, das lacunas. Viagem e viajante que aos poucos vão se cruzando e se reconhecendo como sendo um só. Nesse processo, referenciando a formação de professores, Novoa (1992) analisa que

[...] os processos de desenvolvimento do professor devem ser considerados como interligados: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (NOVOA, 1992, p.109)
[Grifo da autora]

Com isso, a formação de professores se compõe pelo que é pessoal, pelo que é profissional e mesmo pelo seu ambiente, que é a escola, contando sempre com suas relações sociais, suas influências culturais e de classe.

Pesquisar só faz sentido se houver alguma coisa para investigar. Este estudo veio, pois, ao encontro da necessidade/vontade de dar voz a uma série de indagações acerca da educação infantil na perspectiva da escola, da criança, dos professores e, em especial, da formação de professores para a educação de crianças pequenas. Algumas destas perguntas ecoam com mais intensidade. A principal delas diz respeito aos processos da formação inicial de professores diante da especificidade da educação infantil que, nos últimos anos vem assumindo novas direções e orientações. Em torno dessa questão articularam-se outras, não menos importantes e até mesmo necessárias para a compreensão e fundamentação da própria dissertação as quais contemplamos nos questionários aplicados com professoras e gestoras das instituições que participaram da pesquisa.

As inquietações e indagações acerca desse campo de estudo foram surgindo e, em 2012, ingressei no Mestrado como aluna regular com o propósito de estudar a formação de professores para educação infantil. A discussão em torno da formação de professores tem sido enfatizado pela relevância das ações desses profissionais que trabalham com a infância para que esses direitos sejam efetivados de fato. Faz-se necessário que nos lancemos ao desafio de pensar a prática educativa neste momento histórico e suas contradições, inclusive o aporte legal que a define e legítima.

Nesse sentido, esta investigação propôs-se a contribuir para a reflexão sobre a formação inicial de professores para a educação infantil, por acreditarmos na importância de aprofundarmos o estudo sobre essa problemática. Desse modo, procuramos compreender como as profissionais que trabalham diretamente com as crianças, ou seja, as educadoras, compreendem a criança, seus direitos e sua educação e de que forma suas ações favorecem ou não que as crianças sejam sujeitos de direitos nesses espaços institucionais.

Quanto a esses direitos, a Constituição Brasileira de 1988 estabelece legalmente – no Artigo 208, Inciso IV – a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) contempla o direito da criança a esse atendimento. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (Título V, Capítulo II, Seção II, Artigo 29), tendo “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”. A criança de zero a cinco anos também está contemplada no Plano Nacional de Educação, no Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, em especial, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A existência de tal aporte legal não deixa dúvidas ao propor a configuração da creche e da pré-escola como um (primeiro) nível oficial da etapa escolar da criança.

Nessa condição, desenvolvemos uma pesquisa com método de investigação bibliográfica e documental de cunho qualitativo e quantitativo, para identificar informações factuais nos documentos a partir de questões que tenham relações com o objeto de pesquisa anteriormente mencionado. Os dois enfoques se complementaram e trazendo isso sob a teoria de Bardin (1977, p. 45), a análise documental pode ser definida “[...] como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Sendo assim, efetuamos pesquisa de campo com aplicação de questionários com professores da educação infantil e, com os Gestores, além do questionário, a entrevista gravada para o registro de algum detalhe que não estivesse explícito nas respostas escritas. Participaram da nossa pesquisa oito (08) Centros de Educação Infantil da rede municipal de educação de Lages (SC).

Referenciamos nossa pesquisa sob a concepção histórico-crítica e, por mais que a intenção não fosse a de fazer uma analogia ou exposição da pedagogia histórico-crítica, ela acaba se destacando, sobretudo na perspectiva histórica deste estudo, constituindo uma exigência metodológica adotada nesta concepção.

De acordo com Saviani (1991, p. 75, 95), a pedagogia histórico-crítica “[...] procura reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”. Trazida pelo autor com o termo concepção ‘histórico-crítica’, essa expressão é utilizada para traduzir “[...] a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítica dialética, portanto histórico-crítica, da Educação [...]”. Podemos interpretar que o sentido básico da expressão é a articulação de uma proposta pedagógica que tenha o compromisso não apenas de manter a sociedade, mas de transformá-la a partir da compreensão e do entendimento sobre a educação, e esta reciprocamente interfere sobre a mesma, contribuindo para sua transformação.

Com isso, outras possibilidades surgiram nesse campo da pesquisa ainda incipiente, mas bastante promissor. Conforme o estado da arte realizado para este estudo, no espaço de tempo (cinco anos) delimitado entre 2007 e 2011, os trabalhos sobre a realidade da educação infantil no Brasil têm aumentado quantitativa e qualitativamente, apresentando diferentes enfoques nessa área do conhecimento, apontando novas teorias e outras práticas.

Mediante o objeto de pesquisa, formação de professores e educação infantil de CEIMs da rede municipal de Lages, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa analisar a Educação Infantil, verificando em que medida a formação inicial e continuada dos professores se articula no cotidiano das instituições de ensino. Compreendemos a formação de professores como algo complexo, com nuances, “regada” de acontecimentos, sentimentos, informações, conhecimentos teóricos, práticos, visões de mundo, de homem e de sociedade entre outras questões. Sendo assim, algo complexo e em movimento, a formação de professores de educação infantil, por sua vez, será sempre uma discussão importante e permanente, pois as pessoas estão em formação, sendo assim, caracteriza-se como um movimento constante.

Temos a expectativa de que os resultados de nossa pesquisa sejam relevantes, tanto científica quanto socialmente, ou seja, que possibilitem para nossas participantes (nos referimos aos CEIMs, Professores e Gestores escolares) uma reflexão acerca da sua formação e prática, além do nosso interesse em colaborar com a discussão sobre o profissional que trabalha com a educação infantil e sobre essa modalidade de ensino da educação básica.

Conscientes desses desafios e dos limites que sempre podem advir dessa aproximação do real, tomamos como base os objetivos específicos que nortearam esta investigação, sendo eles: Verificar o processo de formação de professores para a Educação Infantil; Historiar a concepção de infância e as políticas públicas nacionais para educação

infantil; em uma perspectiva histórica, Fundamentar nossas reflexões acerca das leis que regulamentam a educação infantil no Brasil e Compreender o processo de formação inicial e continuada e sua articulação no cotidiano escolar.

A compreensão desses objetivos como desafio foi de fundamental importância para pensarmos no trabalho realizado nas instituições de educação infantil, pois, apesar do vasto campo de conhecimentos produzidos sobre a infância, ainda é possível pensar que há muitas dificuldades no trabalho com a criança e na efetivação dos seus direitos sociais. Segundo Sarmiento (2007), a presença de sucessivas representações das imagens sociais da infância ao longo da história produziu um efeito de invisibilidade da infância na sociedade.

A fundamentação teórica da estruturação metodológica deste estudo foi embasada filosófica e tecnicamente na trajetória da investigação bibliográfica, da análise documental e da pesquisa de campo, posicionando cientificamente as etapas da pesquisa realizada. Quanto à metodologia da pesquisa, contamos com a contribuição de autores como Minayo (1993); Demo (1990); Gil (1999) e Lakatos (1999) e Bagno (2000), sobre as diferentes formas de pesquisa; Lüdke e André (1986), nas etapas da pesquisa e o contexto da pesquisa de campo; Bardin (1997), para o tratamento da análise de dados; Peixer (2002), no histórico do *locus* da pesquisa. Para abordagens sobre a formação de professores optou-se por Nóvoa (1992, 1995); Cambi (1999); Saviani (1995, 2008); quanto à formação de professores no Brasil trouxemos os enfoques de Nóvoa (1992, 1995); e nas tratativas quanto à formação do professor de educação infantil referenciamos, entre outros, com Kramer (1995, 2000); Kishimoto (1998); Formosinho (1997, 2001); Ostetto (2006) e Solé (1999). Nas tratativas sobre concepção de infância, dialogamos com Àries (1981); Del Priore (1996, 2000) e Kuhlman Jr. (1990, 2001) dentre outros.

Ainda como aporte teórico fundamental na pesquisa documental no âmbito da Legislação e Políticas Públicas, nos respaldamos em documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação), a exemplo da LDB - Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que regulamenta e organiza uma série de inovações na educação básica, sobretudo a educação infantil; documentos específicos bases de discussão e referências, dentre eles o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). E, para análise dos dados da pesquisa, nos baseamos na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1997), com a qual esboçamos os desafios e as possibilidades representadas pelos sujeitos que participaram da pesquisa.

Estruturamos os capítulos, contemplando o primeiro deles com os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a pesquisa, bem como as considerações sobre a importância da mesma em educação, *locus* e sujeitos a serem pesquisados. O texto apresenta os procedimentos e instrumentos usados na coleta de dados, sendo destacado ainda nesse capítulo o estado da arte e o quadro teórico adotado nas discussões sobre o tema pesquisado, elucidando nosso problema de pesquisa que concerne em sabermos em que medida a formação de professores para a educação infantil se articula no cotidiano escolar.

O nosso objeto de estudo deu origem ao segundo capítulo, constituído pela formação de professores para a educação infantil. A partir dessa ótica, consideramos fundamental discutir a formação inicial e a formação continuada do professor de educação infantil ao estimular a constante reflexão do fazer cotidiano deste profissional, demonstrando a relevância do estudo ao analisar concomitantemente ações refletidas diretamente no atendimento oferecido às crianças pequenas.

Em continuidade a esta dissertação, tratamos sobre a concepção de infância e políticas públicas para educação infantil no Brasil, abordando historicamente as concepções de infância, direitos das crianças e educação infantil que, com o tempo, foi modificando-se em decorrência das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade, ocasionando a implantação de determinadas políticas públicas para a infância vinculadas às diferentes esferas de atuação governamental, como a assistência social, a saúde e a educação. Para discussão dessa categoria buscamos na história do atendimento à infância, no Brasil, os fundamentos necessários para sua compreensão, pois, como afirma Angotti (2006, p. 17):

Elementos da história do atendimento à infância precisam e merecem ser conhecidos, entendidos e analisados para que se possam elaborar e manter a luta pelas condições educacionais que favorecem a inserção da criança na sociedade a qual pertence, sua condição de direito em ser pessoa, em ser e viver as perspectivas sociopolíticas histórico e cultural que sustentem as bases do sujeito, protagonistas da história de seu próprio desenvolvimento, interlocutora de diálogo aberto com e em um mundo em permanente e absoluta dinamicidade.

Prosseguindo com a pesquisa, no capítulo seguinte o destaque foi para a análise dos dados coletados. Juntamente com a discussão teórica, no sentido de identificar e apresentar as representações dos sujeitos da pesquisa, confrontando com a teoria elaborada a partir de pesquisa bibliográfica e documental, por meio da análise da organização das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, fator que nos permitiu o diálogo entre os discursos e as práticas profissionais. Como entendem Lüdke e André (1986, p. 5), na pesquisa

- o papel do pesquisador é precisamente o de servir como condução inteligente e ativa entre esse conhecimento acumulado na área e as evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. A pesquisa bibliográfica foi realizada paralelamente à pesquisa de campo e, assim, optamos por uma construção textual que permitisse o diálogo e as reflexões entre as discussões teóricas e as representações dos sujeitos da pesquisa.

Reafirmamos que essas análises não são conclusivas, pois a pesquisa, por mais intensa que possa ser, constitui-se apenas em respostas parciais da realidade investigada.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

(MINAYO, 2000)

Este capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e seus desdobramentos sobre o modo como foi constituída nossa pesquisa. Traz considerações sobre a importância da pesquisa em educação, com atenção voltada à formação do professor com ênfase na educação infantil e sua articulação no cotidiano escolar de CEIMs da rede municipal de ensino de Lages (SC). Relacionamos, ainda, as tratativas teóricas sobre tipos de pesquisa, procedimentos e instrumentos de coletas de dados utilizados, bem como o estado da arte e o quadro teórico, itens que encorpam esta dissertação.

Pesquisar significa procurar respostas às indagações propostas a partir de um objeto de pesquisa. Fazendo um exercício deste ato de pesquisar e analisando sob uma perspectiva mais filosófica, Minayo (1993, p. 23) considera a pesquisa como:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Para a autora, a pesquisa representa a construção de um conhecimento original, tendo como relevância algumas exigências científicas. É processo permanente de busca, um constante ir e vir. Nessa perspectiva, a pesquisa é interessante porque permite analisar o tempo todo a trajetória do objeto pesquisado, seus rumos, compassos e descompassos.

Para Demo (1996, p. 34), a pesquisa pode ser uma atividade cotidiana, ou seja, uma atitude, um “[...] questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade no sentido teórico e prático”. Esse autor compreende a pesquisa como uma ação de atividade prática, porém com consistência e regularidade, ou seja, dependerá da proporção do envolvimento do pesquisador frente aos procedimentos seguidos, o seu comprometimento com a pesquisa até mesmo no momento de intervir e a habilidade em escolher o caminho para alcançar os objetivos propostos, que seria o constatar teórico e prático permanente.

Ainda nessa análise, trouxemos a perspectiva de Gil (1999, p. 42), para quem a pesquisa constitui-se em “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. A partir do que Gil destaca como definição do que seja pesquisa, praticamente traz a finalidade da mesma como modo de encontrar respostas que possam propor outras perguntas e/ou questionamentos.

Como que sintetizando as colocações dos três autores citados, Lakatos (1999, p. 19) entende que

[...] A pesquisa não é apenas confirmação ou reorganização de dados já conhecidos ou escritos nem a mera elaboração de ideias; ela exige comprovação e verificação. Dá ênfase ao descobrimento de princípios gerais, transcende as situações particulares e utiliza procedimentos de amostragem, para inferir na totalidade ou conjunto da população.

Em síntese, podemos dizer que a pesquisa constitui um conjunto de ações, de propostas para se encontrar a solução a um determinado problema e tem por base procedimentos racionais e sistemáticos. Assim, uma pesquisa é realizada quando se tem um problema e ainda não há informações suficientes para solucioná-lo. Na proposta de refletir sobre o ato de pesquisar em educação, faz-se necessário que algumas questões fiquem esclarecidas na condição de minimizar equívocos de maneira que não se comprometa a qualidade da ação investigativa. A pesquisa em educação deve significar o processo de construção e (re)construção dos conhecimentos da área para além daqueles já construídos e disseminados em outros estudos ou pesquisas, porém que ultrapassem o conhecimento estruturado sob a forma de senso comum e, por consequência, oportunizem mais compreensão da realidade educativa (FRANCO, 2003).

Antes mesmo de saber o que é pesquisa em educação, precisamos saber o que é pesquisa. Esta simples pergunta pode ser respondida de diferentes maneiras. Demo (1990) trata a pesquisa como princípio científico e educativo, distinguindo-a como método de aprendizagem. Uma primeira característica seria o domínio da realidade, posto que pesquisar combina com criar, emancipar, e que a condição de ouvir passa a ser a de produzir. Ainda na escola de educação básica é possível estimular a curiosidade pela pesquisa, reconstruir as realidades, introduzindo “[...] a postura da ‘discutibilidade’, em seu lado formal e político [...]”. Pesquisa não se caracteriza como ato isolado, trata-se de uma “[...] atitude processual de investigação [...]”. Faz parte do processo de informação como instrumento essencial para a emancipação”. Em termos cotidianos, a condição de reprodução passa a ser a de produção de

própria autoria. Por essa razão, a pesquisa pode ser entendida como um princípio educativo e de descoberta científica: como processo, permite constantemente ao pesquisador a “[...] descoberta da realidade [...]”, com atitudes de questionar, desvendar e contextualizar além do texto, relacionar possibilidades, considerar, comentar, adaptar por meio das teorias e dos procedimentos tanto na interação quanto na confrontação com a prática (DEMO, 1990).

Ao pesquisar produzimos ciência, e dessa forma podemos nos tornar capazes de identificar diferentes maneiras de refletir, por consequência construir conhecimentos e/ou desconstruir paradigmas, desenvolvendo-se metodologicamente à medida que criamos e adquirimos estratégias para outras aprendizagens no decorrer da nossa trajetória de vida pessoal e profissional. A identificação com o objeto de pesquisa está intimamente ligada às informações e experiências acumuladas ao longo do tempo seja na área ou na função e, desta forma, precisamos nos aproximar e identificar também teoricamente. E, para que este processo avance e ganhe consistência, o conhecimento precisa ser organizado cientificamente. Demo (1990), nessa tratativa, faz uma analogia aos processos de educação, pesquisa e emancipação.

Emancipação é um processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. [...]. É um fenômeno teórico e prático ao mesmo tempo. Tem momento relevante na tomada de consciência crítica, quando o ser social descobre a sua condição histórica, compreendendo em que parte ela é dada, em que parte é causada (DEMO, 1990, p.78).

Compartilhamos com a posição do autor ao considerar a educação como um caminho por meio do qual o homem pode adquirir emancipação tanto econômica quanto política, sendo essa uma das funções da educação, “[...] de auto-sustentação e de autogestão” (DEMO, 1990, p. 79). Nesse sentido, volta-se para a escola, como espaço de formação, um papel fundamental que é o de oferecer possibilidades para que o aluno possa ter plenas condições de se assumir como sujeito ativo, de maneira que possa agir na sociedade com criticidade e autonomia, capacidade essa que deve ser oportunizada e valorizada desde a educação básica, a partir da educação infantil.

Ratificando a importância da pesquisa para a educação, Bagno (2000) também propõe que ela seja adotada desde os primeiros anos escolares para que o aluno seja orientado a ter um olhar crítico, trilhando por caminhos mais seguros, que o conduzam a verdadeiras fontes de informações e conhecimentos. O autor assegura que “[...] sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia”. A pesquisa é, portanto, “[...]o fundamento de toda e

qualquer ciência digna deste nome. [...] Se não houve avanços é porque não houve pesquisa - e se não houve pesquisa é porque não é ciência” (BAGNO, 2000, p. 18-19).

Ressaltamos que a prática da pesquisa na escola, vinculada à utilização de novas tecnologias, tem proporcionado mudanças na sociedade que, por sua vez, a cada dia torna-se mais centrada na informação e no conhecimento. Segundo Almeida (1998), essa transformação implica em diversificar ideias de conhecimento e de aprendizagem, da função da escola, do professor e do aluno. Neste sentido, Demo (1997) salienta que a pesquisa assume uma posição fundamental nessa fase inovadora da educação.

Sendo assim, o desafio de educar pela pesquisa justifica-se pela necessidade de uma educação que contemple a relação teoria e prática voltada para a (re)construção de conhecimentos que vão além da instrução, uma vez que o tipo de educação centrado no mero repasse de conteúdos não pode mais dar conta das necessidades da sociedade do século XXI.

A importância da pesquisa em educação se dá, sobretudo, pela complexidade do mundo em que vivemos. É compromisso também da escola formar pessoas com condições para se desenvolver cultural e criticamente junto aos seus pares. Nessa condição, pode-se constatar que a educação pela pesquisa pode ser um meio de promover no sujeito aprendizados que possibilitem o “[...] desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2003, p. 86).

Na mesma proporção, Demo (1997) demonstra que o interesse está voltado a fundamentar a importância da pesquisa para a educação, querendo chegar até o ponto de tornar a pesquisa uma maneira própria de aprender. Nessa maneira de aprender, o aluno passa de objeto do ensino para parceiro de trabalho, assumindo-se sujeito do processo de aprender. Logo surge outra abordagem educacional, o educar pela pesquisa.

A pesquisa em educação propõe uma reflexão sobre o próprio ato de pesquisar, de maneira que não comprometa a qualidade da ação investigativa. Ela deve significar o processo de construção/reconstrução dos conhecimentos da área (FRANCO, 2003). Confrontar os dados, trazer as evidências, as informações coletadas sobre o assunto pesquisado, bem como o conhecimento acumulado sobre o mesmo são características importantes da pesquisa.

A relevância da pesquisa em educação é também a de proporcionar meios para que o educador venha a ser, essencialmente, articulador do processo, o que exigirá desse profissional mais envolvimento, uma postura diferenciada frente ao procedimento educativo, o que significa, para Franco (2003), “[...] estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem [...] um caráter implicitamente político, e

aos produtos da pesquisa, um conhecimento datado, situado, histórico e provisório”. Nesse sentido, afirma Gatti (2002, p. 22) que o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza dos dados.

Conforme entende Demo (1999, p. 19), o desafio correto da pesquisa é a “[...] descoberta da realidade [...] mais tratável cientificamente, aquilo que é mensurável, experimental, observável”. Sendo assim, pesquisar assume uma condição muito favorável que nos instiga a compreender que o melhor conhecimento que podemos construir é através da pesquisa. “Pesquisar é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo”. Este princípio para uma condição emancipatória deve incidir numa investigação interna sustentada por convicções, não pode ser algo cominado, induzido ou ofertado. Como bem ressalta o mesmo autor “[...] no fundo, ou é conquista, ou é dominação” (DEMO, 1999, p. 16-17).

Se pudéssemos mensurar em proporção o que compreende a realidade, a ciência seria desnecessária. Demo (1999, p. 19) ressalta que “[...] ciência vive do desafio imorredouro de descobrir realidade que, sempre de novo, ao mesmo tempo se descobre e se esconde”. Dando continuidade à reflexão, sustenta ainda que o que se vê de maneira generalizada não chega nem perto da parte principal, do que realmente é. O que se descobre, muitas vezes nos dados e levantamentos, é a “[...] manifestação secundária, ocasional, superficial”.

Essas considerações implicam, direta ou indiretamente, em uma análise mais profunda, para conhecer a origem ou a concepção do todo, e nessa perspectiva, a falta de apreensão de todo o contexto. E ainda, se esta condição se confirmar, a pesquisa pode apontar outro desafio que é o de romper com os aspectos da visibilidade e da observação, para surpreender a própria realidade que se mostra. Ao nos remetermos à educação infantil e às políticas públicas que a sustentam, acredita-se que compreendemos melhor o que é pesquisar quando Demo (1999, p. 20) diz que “O pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte”. Prova disso é quando estamos imbricados no cotidiano da escola como sujeitos e vinculados a ela na condição social e histórica e há uma forte tendência de reduzirmos a realidade, da qual fazemos parte, ao tamanho que conseguimos captar.

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa que teve como suporte epistemológico a concepção histórico-crítica, condição que nos propôs uma reflexão da experiência profissional como prática social. A ideia foi a de unir teoria e prática, ou seja, não só a prática pela prática e tão menos a teoria isolada, com a intenção de trazer à cena da

pesquisa a preocupação com a realidade inesgotável no mensurável, ou seja, do que é possível.

Saviani (2008) considera que a pedagogia histórico-crítica contribui na percepção do tipo de sujeito que se deseja formar, qual sociedade se quer construir e por consequência o que se quer ensinar, induzindo a relação do ser humano com o conhecimento. Nesse sentido, enfatiza que:

Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2008, p. 7).

Para esse autor, a concepção histórico-crítica, na sua origem, preocupa-se e compreende as interações sociais como resultado de um processo histórico e social. Nessa perspectiva, entendemos que todos são capazes de aprender e compreender que as relações e interações sociais estabelecidas são fatores de apropriação do conhecimento. Por essa razão, optamos por esta concepção para fundamentar nossa pesquisa.

A análise da história da educação infantil nos tem evidenciado que a concepção de infância é uma construção histórica e social, que ao mesmo tempo compactua com múltiplas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. E são essas proposições, que decorrem por quadros ideológicos e que também são bastante discutidos, que constituem importante mediador das práticas educacionais em relação à educação infantil.

É relevante advertir que, ao lado da preocupação empírica da pesquisa, há necessidade de existir a preocupação teórica, o que Demo (1999, p. 21) chama de ‘pesquisa teórica’, sendo esta imprescindível como formulação de quadros explicativos de referência, polimento dos conceitos, dominando reverses explicativos na história da ciência e a capacidade de criação discursiva e analítica. A partir da teoria, podemos compreender que as práticas educativas e concepções de educação infantil, com o tempo, foram sofrendo alterações a partir de situações sociais concretas. Por conta disso, geraram regulamentações e leis em forma de políticas públicas historicamente elaboradas.

Neste estudo, elegemos desenvolver uma pesquisa de cunho bibliográfico, documental e pesquisa de campo de maneira que, pela utilização desses procedimentos pudéssemos ter acesso à informações, bem como uma percepção mais próxima do objeto em análise e da problemática acerca dele. Segundo Gil (1999), a pesquisa bibliográfica conceitua-

se a partir da organização de material já publicado, constituído principalmente por livros, artigos de periódicos e atualmente também por materiais disponibilizados pela internet.

Esse tipo de pesquisa permite ainda ao investigador, conforme Gil (1999, p. 65, 66), “[...] uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia investigar diretamente”. Enquanto que a pesquisa documental caracteriza-se a partir da elaboração de materiais que não receberam tratamento analítico e, portanto, conforme o mesmo autor, “[...] ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Contribuindo com as características da pesquisa documental, Lüdke e André (1986, p. 38) consideram que “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, [...], discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” são documentos permitem aclarar aspectos ou características de um tema ou problema.

Voltada para uma abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986), caracteriza esse tipo de estudo como fonte direta de dados, tendo ainda como instrumento básico o pesquisador. E é esse contato direto do pesquisador com o objeto estudado que dá ênfase maior ao processo do que ao produto propriamente dito. Condição essa que corresponde à perspectiva do nosso objeto de pesquisa, que foi a análise da formação de professores e educação infantil, verificando em que medida essa formação se articula ao cotidiano dos CEIMs da rede municipal de ensino.

A pesquisa, segundo Gil (1999, p. 42), pode ser definida como processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico que busca “[...] descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Referenciados por essa conceituação, justificamos nossa opção em realizar uma pesquisa exploratória e descritiva.

A pesquisa exploratória comumente envolve levantamento bibliográfico e documental pela característica do aprimoramento das informações. Ela tem como intento desenvolver, elucidar e decompor conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais concisos ou hipóteses investigáveis para estudos futuros conforme entende Gil (1999). Nesta dissertação, buscamos pesquisar em que medida acontece a conexão da formação inicial e continuada do professor de educação infantil ao que se profere no cotidiano das instituições dessa modalidade de ensino.

No que refere à pesquisa descritiva, foi efetivada a descrição das categorias relacionadas a compreender quem é este professor da educação infantil, verificando como se dá o seu processo de formação inicial e continuada. Outra característica desse tipo de pesquisa é, segundo Gil (1999, p. 21), “[...] o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento”.

Contemplamos também a pesquisa de campo, como uma etapa realizada após os estudos bibliográficos, de maneira que o pesquisador possa ter melhor conhecimento sobre o assunto, conforme destacam Marconi e Lakatos (1996). Nessa etapa, define-se também os objetivos da pesquisa, a forma da coleta de dados e a metodologia aplicada.

Essa modalidade tem como desafio utilizar um parâmetro entre a pesquisa de campo e a pesquisa bibliográfica, pois, ao coletarmos os dados, precisamos compará-los com uma teoria para assim fundamentá-los, dando início à busca por resultados propostos. Por essa razão, iniciarmos uma pesquisa com bibliografias, como propõe Marconi e Lakatos (1996), é propiciar uma condução de pensamento lógico como essência do nosso objeto de estudo em que as ideias oferecidas pela bibliografia desvendam a própria pesquisa.

Quanto ao procedimento desta etapa, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Educação, especificamente com a Coordenadoria da Educação Infantil, para apresentar a proposta e a intencionalidade da pesquisa, bem como solicitar a autorização para análise dos documentos e aplicar o questionário, usado como instrumento da coleta de dados, com algumas educadoras desse segmento e também com gestoras destas instituições – CEIMs – do município de Lages (SC). Após a liberação, a pesquisadora dirigiu-se às escolas correspondentes, nas quais coletou dados para a elaboração da pesquisa, explicando a finalidade da mesma aos sujeitos que participaram.

Desse modo, alicerçados pelo caráter científico e tendenciados por uma fundamentação mais concisa, desenvolvemos nossa coleta de dados a partir de dois instrumentos selecionados, o questionário e a entrevista. A pesquisa foi realizada em 8 (oito) dos 79 (setenta e nove) CEIMs de Lages, o que equivalente a 10% do total dessas unidades escolares da rede municipal de ensino. Em cada uma das unidades pesquisadas, aplicamos questionário com duas professoras da educação infantil, uma que trabalha na creche e outra na pré-escola, somando 16 (dezesesseis) sujeitos, para conhecer o processo de formação (inicial e continuada) dos professores que trabalham com educação infantil. Também aplicamos questionário específico com as gestoras dessas unidades escolares, totalizando 8 (oito) sujeitos, bem como realizamos entrevistas com essas gestoras das instituições públicas selecionadas para comporem o universo desta pesquisa.

No que diz respeito à aplicação de questionário como técnica de pesquisa, na perspectiva de Gil (1999), tivemos alguns cuidados tanto na aplicação quanto na elaboração dos mesmos. Entendemos que esse instrumento de coleta de dados contribuiu significativamente para o estudo realizado, que pesquisou a formação de professores e a educação infantil para analisar em que medida a formação inicial e continuada dos professores

de educação infantil articula-se ao cotidiano das instituições de ensino. Para o mesmo autor, utilizar-se desse procedimento de pesquisa assegura inúmeras vantagens, dentre elas: “[...] possibilita atingir grande número de pessoas; [...] garante o anonimato das respostas; [...] permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; [...] não expõe os pesquisadores à influência das opiniões [...]” (GIL, 1999, p.128-129). As considerações desse autor destacam a prática do questionário como uma estratégia segura de pesquisa, entretanto, como todo procedimento, também apresenta algumas desvantagens elencadas por ele, sendo o que consideramos mais relevante o fato de que

[...] impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as perguntas [...] impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido [...] envolve geralmente, número relativo pequeno de perguntas [...] proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade (GIL, 1999, p. 129).

A entrevista, para o mesmo autor, enquanto técnica para coleta de dados, “[...] é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.” (SELLTIZ *et al*, 1967, p. 273).

Quanto à análise dos dados, os questionários tiveram suas respostas organizadas e analisadas segundo os critérios da análise de conteúdo. Conforme Bardin (1997, p. 19), a “[...] análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. E quanto às entrevistas, foram transcritas na íntegra para posterior análise dos conteúdos coletados.

Acreditamos que essa ferramenta contribuiu no mapeamento de práticas, coletando indícios dos modos como cada participante significa sua realidade e a percebe, possibilitando, ainda, o levantamento de informações consistentes que nos possibilitaram compreender a lógica que preconiza e as relações que se estabelecem dentro desse grupo de professoras da educação infantil, o que também permitiu encontrar respostas ao problema de pesquisa: Em que medida, a formação de professores para educação infantil se articula no cotidiano da escola?

Na intenção de melhor posicionar o leitor, apresentamos na sequência o *locus* e os sujeitos da pesquisa, sede de localização das escolas onde trabalham os professores e gestores da educação infantil pesquisados, dos quais analisamos, a partir dos questionários e entrevistas, suas práticas, considerando sua formação inicial e continuada.

2.1 LOCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em CEIMs (Centro de Educação Infantil Municipal) que atendem, na educação infantil, crianças de 0 a 5 anos de idade, nas modalidades creche e pré-escola, sendo essas instituições subordinadas à SEML (Secretaria da Educação do Município de Lages). Como *locus* desta pesquisa, identificamos 8 (oito) destas instituições de ensino municipal pertencentes a diferentes bairros e localizações.

2.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Sendo a formação de professores e a educação infantil considerada por nós objetos principais deste estudo, os gestores e professores da educação infantil da rede municipal constituíram a representação significativa da investigação que teve como pressuposto teórico também o de analisar em que medida a formação inicial dos professores consegue articular-se ao cotidiano da educação infantil. Essas discussões fundamentaram-se no pressuposto de que a criança pequena com idade para frequentar instituições de educação infantil possui características e necessidades que precisam da atenção e cuidados diferenciados por parte dos adultos.

Considerando os 8 (oito) Centros de Educação Infantil Municipal, participou desta pesquisa um total de 24 (vinte e quatro) pessoas, sendo 16 (dezesesseis) professoras. Destas, no momento da pesquisa, 8 (oito) trabalhavam na creche e 8 (oito) na pré-escola e 8 (oito) exerciam a função de gestoras escolares dos CEIMs pesquisados, sendo uma de cada instituição. Quanto aos critérios de escolha destes sujeitos, solicitamos que cada CEIM participante disponibilizasse 2 (duas) professoras e que contemplasse uma professora da creche e outra da pré-escola para assegurar a participação das duas categorias de atendimento na educação infantil.

Quando Ostetto (2006, p. 175) aborda como título de um texto “Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco”, coloca em evidência diferentes questionamentos que, na condição de pesquisadores, trouxemos para a discussão e a pesquisa propriamente dita, partindo de preocupações constantes a respeito das práticas na educação infantil. A autora encaminha uma discussão muito presente no cotidiano, sobre a qual também tratamos nesta investigação: “[...] Como planejar? O que considerar, o que priorizar? Como, enfim, prever e encaminhar o trabalho pedagógico com grupos de crianças de zero a seis anos? [...]” (OSTETTO, 2006, p. 13). A propósito, o que é considerado pedagógico na educação infantil e de que maneira esse professor contempla isso em seu planejamento e o

converte na sua prática? Ora instigantes ora provocativas, algumas dessas questões nos serviram de base para a reflexão na abordagem sobre a formação de professores. Até que ponto essas discussões são trazidas pelos gestores nesse movimento do pensar e fazer uma educação infantil com mais qualidade?

Assim, objetivamos uma procura centrada no desejo de recriar uma prática cotidiana em que o foco seja de fato a criança. E foi com essas reflexões que balizamos nossa pesquisa sob a perspectiva histórico-crítica, com o intuito de conhecer sobre a formação dos professores de educação infantil e sua articulação no cotidiano da escola. Nesse sentido, realizamos o estado da arte, considerando os resultados como as primeiras aproximações pesquisadas sobre o tema.

2.3 ESTADO DA ARTE

Cada resumo, mais do que ligado àqueles que o antecedem e o sucedem, traz no interior de si mesmo vozes de outros enunciados. A imagem que melhor pode explicar é a de rede e não de cadeia. Rede de vários fios que se cruzam, que se rompem, que se unem, que se questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto.

(FERREIRA, 2002)

A pesquisa em educação vem crescendo de maneira significativa, é possível perceber pelo número de produções elaboradas, sejam em trabalhos publicados ou novos periódicos e até mesmo na ampliação e expansão dos próprios programas de pós-graduação. “Do ponto de vista institucional, o reconhecimento pela *CAPES*¹ dessas pesquisas como constituindo uma área específica de conhecimento, reforça e ratifica esse movimento” (SALEM; KAWAMURA, 2000, p.01).

Concomitante a esse crescimento, intensificou-se também os cuidados com as pesquisas no princípio das investigações e das reflexões sobre a identidade da área, bem como sua história e evolução, características e tendências. Por essa razão, muitos trabalhos têm procurado mapear o conhecimento produzido sob a perspectiva do estado da arte.

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

¹ O termo *CAPES* significa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Nesse sentido, a autora atribui ao estado da arte, de maneira geral, o objetivo de sistematizar o conhecimento que vem sendo acumulado, porém de forma atualizada, apresentando, assim, um espelho atualizado.

Na mesma perspectiva, os diferentes autores trabalhados na área de pesquisa apresentam características e abordagens diversificadas entre si, porém, pensando em resultados, suas contribuições são complementares. Vários estudos semelhantes desenvolvem-se paralelamente na mesma proporção, porém fazendo referência a contextos diferentes.

Enquanto compartilhamento de aprendizagens, o estado da arte nos possibilita uma visão mais alargada do contexto histórico ao qual pretendemos pesquisar, desde que o pesquisador, ao ter acesso ao objeto de leitura e análise, os resumos, não se detenha apenas na simples relação do resumo com a pesquisa, e sim entendendo que ela é uma parte que compreende um todo. Segundo Ferreira (2002, p. 270), “[...] cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra [...]”. No intuito de dar relevância ao estado da arte, a mesma autora considera a possibilidade de

[...] ler em cada resumo e no conjunto deles outros enunciados, outros resumos, outras vozes, e perceber a presença de certos aspectos significativos do debate sobre determinada área de conhecimento, em um determinado período. A possibilidade de leitura de uma História pelos resumos que sabemos não pode ser considerada a única, tampouco a mais verdadeira e correta, mas aquela proposta pelo pesquisador do ‘estado da arte’; pode ainda ser resultado da compreensão das marcas deixadas pelos autores/editores em cada resumo [...] (FERREIRA, 2002, p. 270).

No âmbito da pesquisa frente ao estado da arte, continuamos na busca teórica abarcada pelos resumos e até mesmo trabalhos na íntegra, dependendo do delineamento que pretendemos mapear, identificar e tornar reconhecido, suscitando perguntas e respostas para outros que, segundo Ferreira (2002, p. 270), “[...] antecedem ou sucedem” essas leituras. A pesquisa está diretamente ligada aos afazeres do homem, sendo ele um ser capaz de transformar a realidade por meio de suas ações. Ao apossar-se da natureza, resultou no surgimento da cultura, chamada como conhecimento, e que pode ser brevemente revelada a partir de uma análise sobre as produções acadêmicas e científicas disponíveis em diferentes bases de dados.

Quando da realização desta pesquisa, nos foi possível entrever na produção acadêmica e científica os elementos que nos oportunizam um conhecimento prévio e amplo sobre o que desejamos investigar. Em outras palavras, como ressalta Ferreira (2002, p. 258), em estudos do tipo Estado da Arte ou do Conhecimento é possível identificar as diferentes

“[...] categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

Dando continuidade à pesquisa, efetuamos o estado da arte a partir do levantamento quantitativo e qualitativo de teses, dissertações e artigos, procurando identificar o que fosse mais relevante ao nosso objeto de pesquisa. Essa ação aconteceu sob uma análise das produções acadêmicas e científicas disponíveis em diferentes bases de dados, a exemplo da biblioteca digital da Universidade de Campinas (UNICAMP), com foco na Faculdade de Educação. Outra fonte pesquisada foi a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teses e dissertações, no domínio público, e ainda, artigos científicos na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

A delimitação de tempo dessa pesquisa foi de cinco anos, tendo como recorte temporal o ano de 2007 até 2011, incluindo trabalhos nos diferentes formatos. A escolha deste recorte temporal se deu em decorrência de uma grande abrangência conquistada por esta temática a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), consoante determina no art. 9º, IV da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, que balizam a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 5 anos.

Da mesma forma que o conhecimento, a pesquisa do estado da arte ocorre em rede, fazendo conexões e interligando informações. Um processo que, além de diferentes compreensões, evoluiu também como meios, métodos e perspectivas para sua reconstrução histórica. Assim, através dos canais de pesquisa selecionados, algumas categorias que dizem respeito ao nosso objeto de pesquisa, a gestão escolar democrática participativa, por exemplo, foram destacadas e foi sob essa perspectiva que ancoramos nossas observações.

Entendida como uma etapa importante na metodologia por constituir a identificação da produção acadêmica e científica referenciada pelo tema estudado nesta pesquisa, outra finalidade desta etapa é a contextualização do objeto de investigação a partir de uma revisão de literatura. Delimitamos para esta pesquisa quatro (04) termos categóricos, derivados do objeto de pesquisa em questão: educação infantil, políticas públicas em educação infantil, formação de professores, formação de professores em educação infantil.

A pesquisa realizada na base de dados da CAPES (teses e dissertações)², com a expressão educação infantil, encontrou um total de 1.100 ocorrências. Distribuídas em 228

² Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

resultados no ano de 2007, 213 no ano de 2008, em 2009 foram 223, em 2010 resultaram 207 e no ano de 2011 foram 229 resultados. Do total, somente 58 foram selecionados, por considerarmos pertinentes ao nosso objeto de estudo e, ainda, por nos remeter a amplas reflexões sobre educação infantil. Considerando a abrangência dessa categoria, é notório que a ocorrência de trabalhos desenvolvidos volte-se a diferentes esferas, como a formação de professores, a gestão escolar, saúde, direito das crianças, políticas públicas dentre outros, que neste momento inicial contribuem muito para nossa pesquisa.

Nesse processo, chamou atenção o quanto a educação infantil tem sido destaque no cenário nacional, considerando a amplitude da ocorrência de trabalhos, tanto que instituições de vários estados brasileiros apresentam dissertações que incluem o tema. Outro fato curioso, a partir dos trabalhos selecionados, foi o índice de pesquisas voltadas para formação de professores que atendem ou irão atender educação infantil. Essas representações são impulsionadas por algumas teorias do desenvolvimento infantil, estudos linguísticos e antropológicos, e ainda pesquisas que procuram correlacionar linguagem e pensamento aos dilemas e desafios escolares, mesmo com crianças tão pequenas. O direcionamento na formação de professores trouxe pesquisas voltadas tanto para a formação básica e inicial que ocorre muitas vezes na graduação quanto para a formação permanente.

Dos 58 trabalhos selecionados a partir da categoria educação infantil, na base de dados da CAPES, em 2007, selecionamos 13, os quais tratam sobre a formação docente do professor que atua na educação infantil. Alguns são mais enfáticos e abordam as implicações dessa formação na práxis pedagógica.

No ano de 2008, foram 213 trabalhos dos quais selecionamos 14, destes, 09 direcionaram suas pesquisas também para a formação específica do professor de educação infantil, 01 estendeu-se para a formação do professor de ensino fundamental, 01 tratou sobre políticas públicas na creche, 01 teve como direcionamento de sua pesquisa a afetividade do pedagogo e 01 pesquisou sobre algumas ressignificações da proposta curricular para a educação infantil. Outro pesquisou sobre as propostas pedagógicas voltadas para práticas docentes.

Em 2009, foram 223 pesquisas desenvolvidas nesta linha. Destas, 11 julgamos úteis para compor este estado da arte. Nesse âmbito, 08 trouxeram a formação do professor de educação infantil como prioridade em suas pesquisas. 01 abordou as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia e o julgamos interessante devido às contribuições quanto ao entendimento de como se dá a formação deste professor na Universidade, 01 dos trabalhos teve como objeto principal em sua pesquisa as políticas públicas e, a partir delas, a formação

do professor, e 01 trouxe como resultado de pesquisa alguns saberes e significações voltadas para metodologias e práticas. Elencamos como importante, porque as pesquisas realizadas e o referencial teórico são riquíssimos, podendo contribuir na interpretação dos dados que vamos coletar com as entrevistas e questionários a serem aplicados.

Portanto, em 2010, foram 207 resultados encontrados, dos quais selecionamos 10. Dentre eles, apenas 05 abordam a formação inicial e permanente na educação infantil, 03 trabalhos pesquisam sobre as políticas públicas, 01 sobre as estratégias de formação permanente, dando um enfoque mais superficial de como isso acontece, porém julgamos importante pelo fato de trazer um dado interessante sobre a formação realizada a distância e 01 que desenvolveu sua pesquisa sobre a formação do profissional da educação infantil no curso de pedagogia, o que nos chamou atenção sobre a pesquisa de campo desenvolvida.

O último ano, referente ao nosso recorte temporal que é 2011, apresentou 229 estudos, com apenas 10 trabalhos julgados por nós de aproveitamento mais direto neste primeiro momento. Sendo 08 trabalhos com pesquisas voltadas para a formação do professor. Nos chamou a atenção a necessidade que essas pesquisas tiveram de vincular a formação à prática docente. Necessidade esta que também sentimos ao definir o problema de pesquisa desta dissertação em andamento. Outro dado que nos atraiu foi o referencial teórico mais consistente e diversificado, o que possibilitou trabalhos bem fundamentados e consistentes.

Ainda nesta seleção, 01 trabalho voltou-se para os desafios na educação infantil, constituindo um estudo de caso. Essa pesquisa nos atraiu pelo mesmo *locus*, escolas municipais de Lages (SC) e a última das dez selecionadas trata de um assunto interessante e não menos importante, que é a revista Criança do Professor de Educação Infantil, produzida pelo Ministério da Educação (MEC), a qual representa a imprensa pedagógica brasileira destinada à formação permanente e à prática pedagógica desse referido profissional, tornando-se também importante pelos alinhamentos referenciados em torno da mesma.

Nesse mesmo banco de dados, com as expressões Políticas Públicas em Educação Infantil não foram encontradas ocorrência nos anos de 2007 a 2011. Ao colocar Políticas Públicas/Educação Infantil, encontramos 11 ocorrências, considerando que em 2011 não foram registradas pesquisas sobre esse tema. Do resultado encontrado, apenas 03 correspondem e se aproximam do nosso propósito de pesquisa por apresentar relevâncias significativas e pontos em comum.

A dissertação de Soares (2008), com o título *A história das Políticas Públicas de Educação Infantil no município de Sarandi (PR)*, apresentada à Universidade Estadual de Maringá, Paraná, está relacionado à Linha de Pesquisa História, Historiografia e Educação.

Tem como objeto de pesquisa as Políticas Públicas de Educação Infantil no município de Sarandi, no norte do Estado do Paraná, no período de 1978 a 2006. O estudo aborda a influência das Políticas Públicas brasileiras com resgate histórico da Educação Infantil Nacional, e também discorre sobre a legislação brasileira e as alterações que repercutiram na Educação Infantil. Por último, busca nas fontes municipais, documental e bibliográfica, compreender a trajetória da Educação Infantil no município de Sarandi (PR), as políticas implantadas, os avanços e desafios, uma vez que a Educação Infantil, dado aos conflitos legais, ficou a mercê da sorte, dependente da boa vontade dos gestores municipais.

Outra dissertação encontrada foi a de Oliveira (2010), com o título *Políticas de educação para a infância: concepções subjacentes à legislação*, apresentada à Universidade de Passo Fundo e que está relacionada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais. Tem como objetivo problematizar as diferentes concepções presentes nos documentos da legislação vigente, relacionando-as com o conceito filosófico do devir. Conforme resultados obtidos nesse estudo, a pesquisadora aponta para a necessidade de uma melhor elaboração da concepção de infância nos documentos que orientam as políticas públicas de educação infantil no Brasil e, ainda, para o desafio do desenvolvimento de uma política de formação inicial e continuada de professores que extrapole os limites formativos vigentes.

A terceira dissertação foi a de Bernartt (2010), sob o título *As políticas da educação infantil: análise dos significados construídos pelos educadores de um CMEI*, apresentada à Universidade Tuiuti, do Paraná, relacionada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. A presente pesquisa buscou compreender como as políticas públicas são apropriadas no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Apresenta a concepção de criança e os significados a ela atribuídos no decorrer da história da humanidade. Na sequência, discute a história da infância no Brasil, as iniciativas sociais e legislações decorrentes. Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com profissionais de um CMEI. O resultado dessa pesquisa evidencia que a apropriação das políticas públicas no CMEI estudado expressa significados historicamente construídos, como a aspecto naturalizante de desenvolvimento e da função do educador interferindo na adequação dessa instituição as novas determinações. As três dissertações trazem discussões muito interessantes e que absorvem diretamente, em alguns momentos, a base da nossa pesquisa sobre educação infantil e políticas públicas.

Quanto à categoria formação de professores, encontramos resultados significativos. Foram 239 dissertações e 60 teses. Considerando o recorte temporal de 2007 a 2011, as dissertações encontradas foram 43 em 2007, em 2008 foram 50, no ano de 2009 houve

41 registros, em 2010 foram 53 e, em 2011, o resultado foi de 52 trabalhos realizados. Quanto às teses, encontramos no ano de 2007 09 resultados, em 2008 foram 11, no ano de 2009 foram 07, em 2010 passou de uma dezena, com 16 resultados e em 2011 totalizou 17 trabalhos registrados.

Conforme destacado na primeira categoria trabalhada, ao pesquisar os registros de teses e dissertações com a categoria educação infantil surgiram inúmeros temas e eixos norteadores de discussões. Ao filtrar, buscamos pelos registros que se aproximavam mais da pesquisa e nesta compilação a formação inicial e continuada do professor evidenciou-se. Ao fazer o cruzamento dos resultados, percebemos que os trabalhos de maior relevância são os mesmos filtrados no primeiro momento com a primeira categoria.

Em relação à categoria formação de professores/educação infantil foram encontradas somente 02 ocorrências, ambas no ano de 2007, sendo uma tese e uma dissertação. A dissertação pesquisa a educação infantil no curso de pedagogia sob a perspectiva discente, ou seja, as discussões são permeadas sob a concepção e percepção dos discentes frente às mudanças que o currículo do curso de pedagogia de uma determinada instituição sofreu nesse ínterim e relacioná-lo com a educação infantil. Entendemos que esse trabalho não irá contribuir significativamente a nossa pesquisa e por enquanto não pretendemos utilizá-lo.

O segundo trabalho refere-se a uma tese de doutorado que poderá contribuir na contextualização do nosso objeto de pesquisa. Paiva (2007), com o título *Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da educação infantil*, apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte relaciona-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo. Tem como relevância possibilitar reflexões acerca da figura do formador de professores que precisa ser visto como mediador na formação de professores, uma vez que ele intervém e seu papel é determinante tanto no processo formativo quanto em seus resultados. Nessa mesma categoria, não encontramos nenhum registro de trabalhos nos anos 2008, 2009, 2010 e 2011, tanto com dissertações quanto com teses.

No banco de dados da Faculdade de Educação da UNICAMP/FE³, a partir da categoria educação infantil, encontramos 41 resultados. Destes, apenas 05 foram identificadas - 02 teses e 03 dissertações, que poderão contribuir na contextualização do nosso objeto de pesquisa. A primeira tese, de Borges (2009), com o título *Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores da creche*, apresentada à Universidade Estadual de Campinas (FE), relaciona-se à Linha de Pesquisa Psicologia

³ Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>

Educacional. A pesquisa foi desenvolvida em um programa específico, e em três etapas. Primeiro, a aplicação de um questionário, depois elas participaram do curso do PROEPRE: “Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas para a educação infantil I” e, na terceira e última etapa, foi aplicado novamente o teste situacional. Os resultados indicam que a idade, o tempo de serviço, a carga horária de trabalho e a formação inicial não influenciaram as mudanças constatadas. Sinalizam, ainda, a necessidade e a importância de cursos específicos para a formação de professores de creche que abordem o desenvolvimento global das crianças pequenas e a organização do trabalho pedagógico.

A segunda tese, desenvolvida por Mello (2008), com o título *Uma genealogia das políticas para creche no Brasil: Estado e infância de 1899-1920*, apresentada à Universidade Estadual de Campinas (FE) está relacionada à Linha de Pesquisa Políticas de Educação e Sistemas Educativos. Buscou investigar a constituição de uma política nacional no Brasil para a criança pequena, a partir da criação da instituição creche. Dentre outros resultados, analisa as políticas públicas direcionadas à educação infantil a partir da origem da instituição creche no Brasil. Consideramos pertinente para os estudos do capítulo sobre concepção de infância e políticas públicas para a educação infantil.

Quanto às dissertações, as 03 selecionadas trazem abordagens semelhantes quanto à preocupação dos sistemas educacionais, entendendo que este é um dos pilares da mudança de qualidade da educação, sobretudo da educação infantil. E duas dissertações não tinham seus resumos disponibilizados.

Nessa mesma base de dados, a pesquisa com a expressão Políticas Públicas resultou em 750 documentos, ao digitar Políticas Públicas/Educação Infantil apenas 03 resultados foram encontrados. Como Políticas Públicas/Educação foram 23 documentos e, com a expressão Políticas Públicas em Educação Infantil foram localizados 25 documentos. Ao filtrar os documentos registrados com a expressão Políticas Públicas/Educação Infantil, dos 03 resultados encontrados, 01 deles corresponde à tese, 01 é dissertação e um deles constitui um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). No cruzamento das informações, a tese e a dissertação constam na primeira categoria pesquisada. O TCC foi descartado pelo nível de categorização e fundamentação da pesquisa.

Ao pesquisarmos a terceira expressão, formação de professores, encontramos 1928 registros. Com a expressão formação de professores em educação infantil, o resultado foi de 17 ocorrências e, com o termo formação de professores/educação infantil, 08 resultados foram encontrados. Diante dos 08 resultados com a expressão formação de professores/educação infantil, todos, de alguma maneira, promovem uma reflexão sobre a prática docente na

perspectiva de potencializar mudanças no cotidiano escolar; o surgimento e manutenção de grupo de professores como espaço de formação inicial e permanente. Evidenciam, ainda, os contínuos modos de aprender a ser professor de educação infantil, articulando os saberes e conhecimentos da formação acadêmica, buscando situá-los à especificidade da realidade do trabalho docente, articulando os saberes e conhecimentos da formação acadêmica de forma direta e imediata no contexto da ação pedagógica. Nessa perspectiva, ambos provavelmente contribuirão nas contextualizações dessa pesquisa, em alguns momentos enquanto educação infantil em outros momentos na formação de professores que atuam com educação infantil.

Na busca por artigos na base de dados SciELO Brasil, *Scientific Eletronic Library Online*⁴, encontramos, através do índice de assuntos, 162 referências com a expressão Educação Infantil, constando artigos dos mais variados estilos, áreas de atuação etc.; inclusive em línguas estrangeiras. Na combinação das categorias educação infantil e políticas públicas não foram encontrados documentos. Alternando possibilidades, foi encontrado um artigo com a expressão elencada, a partir das opções que a base de dados ofereceu, o termo era políticas públicas para crianças. O artigo publicado na Revista Brasileira de Educação por Barreto (2003), com o título *A educação infantil no contexto das políticas públicas (53-65)*, analisa e busca situar a educação infantil no Brasil como política pública.

Ao buscarmos pela expressão formação de professores, foram 348 artigos dos mais variados assuntos vinculados, eixos e áreas de atuação. Ao delimitar com combinação e solicitar formação de professores em educação infantil não encontramos nenhum resultado. Da mesma forma, utilizando formação de professores/educação infantil, optamos por analisar o filtro de todos os artigos referenciados pela pesquisa com a expressão educação infantil.

O total de artigos pesquisados somou 162, destes compreendemos que, neste momento, são relevantes 11 artigos de autores como: Cerisara, Haddad, Oliveira, Zapelini, Kishimoto, Kramer, Corsino, Saviani, Barreto, Campos, Füllgraf e Wiggers.

O artigo de Zapelini (2009), com o título *Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: uma experiência de formação continuada*, apresenta a percepção dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada descentralizada, procurando entender como são constituídos os espaços formativos no interior das instituições de Educação Infantil. Outro artigo divulgado na Revista Educação & Sociedade e que trabalha nessa perspectiva é de Kishimoto (1999), com o título *Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior*. Nesse artigo

⁴ Disponível em: <http://www.scielo.br/?lng=pt>

ela trata da política de formação profissional para a educação infantil dos anos 90, configurada pelos cursos de pedagogia e normal superior. Trata-se de uma análise do curso de pedagogia superior como curso que forma concomitantemente o professor e o profissional da educação infantil, garantindo um espaço pedagógico de interação entre a formação geral e a profissional.

No Caderno de Pesquisa, encontramos o artigo de Kramer e Nunes (2007), com o título *Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil*. Nesse documento, as autoras fazem tratativas sobre a gestão da educação infantil e das políticas de formação de profissionais da área. Outro artigo encontrado no Caderno de Pesquisa foi o de Oliveira; Silva; Cardoso e Augusto (2006), com o título *Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil*. A colaboração desse estudo é quanto a compreensão das relações aprendizagem-identidade e teoria-prática que os professores participantes de curso de formação docente (inicial e continuada) estabelecem, e de que maneira são afetadas pelas experiências formativas.

Esse estudo, parte do pressuposto de que a complexidade que envolve o tema educação é oriunda do fato de que nela interferem diversos fatores e que compreendê-la implica levar em conta diversas perspectivas, no nosso caso, a educação infantil. Prova disso é o material abundante que aponta para necessidades e possibilidades de aprofundamento em cada categoria pesquisada. Temos clareza deste desafio.

As produções citadas no estado da arte trazem experiências significativas e instigantes. Todavia, nessa complexidade da educação infantil proposta como um dos eixos da nossa discussão, as questões políticas públicas e a formação do/a profissional que trabalha com crianças de 0 a 5 anos de idade, que por muito tempo foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual pertenciam, e que recentemente divide esta atribuição a um profissional da área da educação. A qualificação desse profissional, sua formação inicial e continuada, aspectos ligados à regulamentação e à identidade profissional, a estrutura e os conteúdos necessários para o exercício do trabalho desse docente assumiram uma proporção significativa e destaque em fóruns e espaços de defesa de uma educação infantil de qualidade, constatação frente ao estado da arte realizado para esta pesquisa. Ressaltamos também que, a partir das teses e dissertações pesquisadas, é possível fazer uma análise breve de alguns autores também compatíveis para esta dissertação.

2.4 QUADRO TEÓRICO

A finalidade do quadro teórico é a de apresentar os autores que compõem a dissertação e com os quais foi estabelecido um diálogo, com as interlocuções necessárias para polir opiniões, conceitos e considerações que algumas vezes podem ser uma divergência, em outras, convergência. Para concluirmos esta etapa da fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, buscamos a essência das reflexões, porém conscientes de que as discussões e os conhecimentos trazidos não se esgotam.

Neste capítulo constam os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, abordando o embasamento filosófico e técnico na trajetória da investigação bibliográfica, da análise documental e da pesquisa de campo como forma de posicionar cientificamente as fases deste trabalho. Para isso, contamos com a contribuição de autores como Minayo (1993), Demo (1990, 1996, 1997, 1999, 2003); Gil (1999); Lakatos (1999); Franco (2003); Bagno (2000); Saviani (1991, 1994, 2008); Machado (2002); Almeida (1998); Gatti (2002); Lüdke e André (1986); Bardin (1997); Peixer (2002); Ostetto (2006); Ferreira (2002) dentre outros.

No capítulo seguinte, quando tratamos sobre a formação de professores para educação infantil, que compreende o processo de formação, nos preocupamos com a qualidade da formação inicial e continuada, no sentido de compreender os modelos e estratégias utilizadas, bem como a adaptação desses professores quanto ao desenvolvimento e entendimento de sua função como mediadores das interações sociais frente aos contextos onde a ação educativa se desenvolve ou acontece. Para estas reflexões, contamos com os estudos de Nóvoa (1992, 1995); Gatti (1996, 2003); Alarcão (2003); Kramer (1995, 2000, 2001); Moita (1995); Faria (1999); Barreto (1994); Machado (2002); Kishimoto (1998b); Formosinho (1997, 2001); Zabalza (1998); Saviani (1995, 2008); Cambi (1999); Silva (1999); Carvalho (2003); Oliveira (2001); Ostetto (2006); Solé (1999); Barbosa (2009); Goldschmied e Jackson (2006); Sarmiento (1999) dentre outros.

No capítulo subsequente, sob o título *Concepção de infância e políticas públicas para educação infantil no Brasil*, a partir dos referenciais teóricos, desenvolvemos um estudo sobre concepção de infância e políticas públicas no Brasil para educação infantil, contextualizando a história social da infância com aproximação ao nosso objeto de pesquisa, refletindo teoricamente sobre a concepção de infância, estendendo esta às políticas públicas voltadas para a infância. Nessa perspectiva, as reflexões, discussões e influências na educação infantil brasileira ficaram sob o diálogo com os seguintes autores Àries (1981); Sarmiento

(2007); Sarmiento e Pinto (1997); Andrade (2010); Kramer (1995, 2003); Del Priore (1996, 2000); Carvalho (2003); Kuhlman Jr. (1990, 2001); Haddad (2001, 2006); Pinto (1995); Rodrigues (2003); Kishimoto (1988); Oliveira (1992); Arroyo (1995, 2001); Ostetto (1997, 2006); Cerisara (2002); Barreto (1997); Soares (1998); Demo (1998); Wiggers (2000) entre outros.

Outro aporte teórico essencial em nossa pesquisa documental no âmbito da Legislação e Políticas Públicas, que referenciamos nesse capítulo, são os documentos oficiais disponíveis no site do MEC (Ministério da Educação) a exemplo da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que regulamenta e organiza uma série de inovações na educação básica, sobretudo a educação infantil, nosso principal foco. Temos ainda documentos específicos que possibilitam uma base de discussão e referenciais, dentre eles o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

Para finalizarmos, o último capítulo foi reservado para a análise e apresentação dos dados da pesquisa. Teve como título *Educação Infantil: compassos e descompassos entre a formação inicial e continuada*. Nessa etapa, contextualizamos as teorias do capítulo sobre a formação de professores, articulando com a prática, considerando os dados levantados com a pesquisa de campo a partir dos questionários aplicados e as entrevistas. Em seguida, efetuamos a análise dos dados da pesquisa, com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1997), com o objetivo de traçar os desafios e as possibilidades que esse universo de significados representa nas práticas pedagógicas dos profissionais que participaram deste estudo e pesquisa.

A partir desses estudos, alguns já referenciados, outros que surgiram e foram analisados, evidenciamos que nosso objeto de pesquisa não se trata de um tema isolado, pelo contrário, é inerente a um contexto, uma trajetória, uma história que precisa ser contada, (re)contada com objetivo de que estas categorias sociais representem uma construção social digna de ser vivida e vivenciada tanto pelas crianças quanto pelos profissionais da área da educação, sobretudo a educação infantil, e que fazem parte deste contexto histórico.

A efetivação de uma concepção de educação infantil que integre as funções do cuidar e educar necessita de pessoas formadas para esse fim. Sob essa perspectiva, no capítulo seguinte, abordamos sobre a formação de professores para a educação infantil. Nossa expectativa foi a de transformar esse momento em oportunidade de avanço na formação de todos os que participam dessa modalidade de educação. O trabalho relaciona-se à maneira de

estar do professor, afetando as perspectivas de sua formação, por consequência suas formas de ação profissional. Como um ser em movimento, esse profissional constrói estruturas, confianças e atitudes, agindo em torno de um eixo pessoal que o distingue dos demais profissionais.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

(NÓVOA, 1992)

Neste capítulo, desenvolvemos reflexões acerca da formação de professores para a educação infantil. Baseando nossos estudos na perspectiva histórico-crítica, consideramos pertinente compreender essa ação a partir de uma breve contextualização da história da educação, sendo esse um conteúdo inserido nos cursos de formação de professores a partir de meados do século XIX, conforme destaca Nascimento (2010).

Entre as questões que mobilizam os educadores da infância, encontram-se as políticas públicas de educação infantil, o financiamento, a organização de projetos pedagógicos, a formação profissional, a integração entre o educar e o cuidar e a discussão da prática pedagógica (KISHIMOTO, 2002, p. 107).

A partir das considerações levantadas por Kishimoto (2002), nesse capítulo centramos as discussões ao nosso objeto de pesquisa, que teve por objetivo analisar a educação infantil, verificando em que medida a formação inicial e continuada dos professores se articula no cotidiano das instituições de ensino.

O estudo da história possibilita compreender as relações de poder e os mecanismos de exclusão que muitas vezes se produzem e reproduzem em determinados contextos sociais. Com essa análise, buscamos estabelecer algumas relações que embasam determinados aspectos do nosso problema de pesquisa, que teve como proposta saber em que medida, a partir dos pressupostos teóricos da educação infantil e das políticas públicas, a formação inicial de professores para a educação infantil consegue articular-se ao cotidiano escolar e como esse profissional da educação é formado nas instituições escolares. À luz desse princípio, buscamos expressar a complexidade das relações e determinações próprias da educação brasileira ao longo de sua história, sendo conveniente também conhecer o processo de formação do profissional da educação infantil.

Nessa perspectiva, Saviani (2008) explica a pesquisa histórica quando expõe a razão de ter realizado a investigação sobre a história das ideias pedagógicas, ou seja,

[...] como toda pesquisa, a investigação histórica não é desinteressada. Consequentemente, o que provoca, o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente. [...].

Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se proteja no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender as suas raízes, o que implica o estudo da gênese (SAVIANI, 2008, p. 04).

A necessidade de compreender de maneira ampla e profunda os impasses teóricos e práticos da educação brasileira foi basicamente o que conduziu o autor a realizar pesquisas em documentos escritos nos quais se encontram registradas as ideias pedagógicas às quais se refere.

A Educação é um tema essencial, tanto que ao longo da história desencadeou discussões que deram origem a novos direcionamentos e significados no contexto educacional, inclusive na educação infantil, como vimos no capítulo anterior. Segundo Cambi (1999, p. 29), a história da educação compara-se a um “[...] repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo ‘educação’ [...]”. Dessa forma, Cambi salienta que a educação integra-se ao social, sendo este composto por diferentes culturas e sujeitos, o qual, numa perspectiva histórico-crítica, necessita tornar-se instrumento de transformação social na busca da produção de conhecimento.

Na narrativa educacional e pedagógica, cabe ao professor revelar as circunstâncias e casualidades que referendam o processo histórico, imperfeitas e inexatas, de modo que a história da educação seja contemplada, gravitando em torno do sujeito, portanto um ser social. Essa constatação é a força impulsionadora dos estudos sobre a história da educação, a qual “[...] fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva” (CAMBI, 1999, p. 13). Diante desse posicionamento de Cambi, a educação quando construída com base no contexto social, histórico, cultural não necessita ser tratada de forma imposta e definida fora do seu contexto de inserção.

Cambi (1999, p. 13) afirma que a história da educação para o professor “[...] amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, [...] e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado”, revelando nesse sentido que “[...] a educação não é um ‘destino’, mas uma construção social [...]”, restaurando o significado da ação cotidiana de cada educador.

A história da educação é uma possibilidade, uma espécie de caminhos de estudos da realidade educacional para a compreensão da ação do homem na sociedade. Permite, ainda, pensarmos com criticidade e rigor a melhor maneira de trabalharmos para transformar a

sociedade. Outra contribuição possibilitada é a de orientação quanto às atividades dos docentes, dando-lhes condições de melhor escolher suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, entendemos que a experiência educacional e pedagógica é fruto de um processo inconstante, marcado por rupturas, tal qual a trajetória do homem enquanto ser social. Com a compreensão dos diferentes métodos, ideias e estruturas numa perspectiva histórico-crítica de tal processo, será possível renovar o entendimento sobre a ciência da educação e os desafios a serem enfrentados no mundo contemporâneo. Em verdade, essa é a posição de Cambi (1999, p.18-19), o qual defende que

[...] a síntese da história de uma disciplina cientificamente repensada – a pedagogia, a educação –, [...] oferece uma série de *quadros, problemas, práxis, temas* etc. que fazem parte de sua bagagem técnica, mas que emergem através de um longo processo histórico, sob o qual devem ser retomados e focalizados [...]. Dessa maneira, o pedagogo [...] pode melhor colher e julgar o *background* de teorias, práxis, posições da educação, sua *espessura* temporal [...] e operar assim um *controle* mais autêntico e mais capilar do próprio saber e agir [grifos do autor].

Essa percepção sobre a educação pontua os questionamentos da mesma enquanto ciência. Levando em consideração tais desdobramentos, e de que forma os mesmos foram elaborados, de acordo com as vantagens e indagações sobre os instrumentos utilizados, a época e o contexto que foram usados, influenciando na formação do professor.

O século XIX, de acordo com Cambi (1999, p. 407), foi o século da pedagogia. Momento emblemático da luta de classes (burguesia e proletariado) que envolveu sociedade, cultura, economia e política. Condição que originou uma radicalização das ideias pedagógicas e educativas, consolidando-as como ferramentas de controle social e do “[...] projeto político e da própria gestão do poder (social e político)”.

Com a revolução industrial e o desenvolvimento econômico e social, iniciou-se uma mobilização social que poliu o perfil da burguesia em meio aos seus variados grupos. Essas transformações ocorridas numa sociedade econômica e politicamente turbulenta, ideologicamente impregnaram-se na cultura. O ato de educar, à luz da interpretação do autor, se tornou um mecanismo de controle (para a burguesia) e diríamos que, de emancipação social (para o povo). Tudo isso reflete diretamente na pedagogia contemporânea, fazendo com que tenha maior acesso na relação educação-sociedade, enfatizando-se de certa maneira a matriz de racionalidade burguesa, acentuando o processo de emancipação das classes populares e das mulheres, junto à expansão da instrução escolar.

Na educação, esse atrito entre classes, segundo Cambi (1999), possibilitou o surgimento de pedagogias diferenciadas, com modelos e orientações diversas, mergulhado em

vertentes e etapas da pedagogia do século XIX. Nesse contexto histórico, ocorreram mudanças significativas que, imbricadas entre si e interligadas de maneira exponencial, evidenciaram a educação, assim como a pedagogia.

Tanto as práticas quanto as teorias ressentiram-se diretamente da massificação da vida social, da evolução de grupos sociais tradicionalmente subalternos, da criação de um novo estilo de vida, do crescimento da democracia e da participação [...]. A prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo [...], impôs novos protagonistas [...], renovou as instituições formativas [...], dando vida a um processo de socialização dessas práticas [...] (CAMBI, 1999, p. 512).

Para esse autor, renovação educativa e renovação pedagógica atuaram de modo constante e entrelaçadas no decorrer do século XX, consignando ao pedagógico aspectos mais ricos, contundentes e sofisticados e a teoria nutriu um processo de esclarecimentos “[...] em torno dos fins e meios da educação, entregando-se a procedimentos epistêmicos variados e complexos, fixando um papel cada vez mais central para as ciências [...]” (CAMBI, 1999, p. 512). Preferencialmente ciências humanas, pela possibilidade de desenvolver e nortear os saberes da educação.

No século XX, a escola passa por um processo de transformação. Essa renovação, segundo Cambi (1999, p. 513), “[...] foi maior no âmbito da tradição ativista [...]”, momento em que a escola se posicionou como integrante fundamental da sociedade democrática, nutrindo-se de um ideal libertário ao defender as ideias que se aplicavam, dando vazão tanto para experimentações escolares e didáticas que priorizavam o “fazer” quanto a teorizações pedagógicas que interpretavam essas práticas, consideradas inovadoras na época. Tais condições provocaram uma reviravolta na educação, analisa Cambi (1999). A criança passou a ser o centro das atenções, suas necessidades e capacidades, e o fazer precedia o conhecer. Concluimos então que o ativismo seguiu possivelmente dois roteiros, o escolar e o pedagógico.

Para Cambi (1999), as escolas novas⁵, no século XX, juntamente com suas propostas um tanto quanto radicais de mudança, romperam com aquele ideal de educação formal, disciplinar, do tipo positivista. Chamou-se esse ato de educar de pedagogia ativista porque detinha esse propósito liberal. As práticas educativas, diante da dialética do mundo, se renovam, projetando processos de socialização a partir de interações comunicativas, pontos de apoio para integrar o indivíduo ao meio social, auxiliando-o a crescer e se desenvolver em suas capacidades física, cognitiva e/ou moral.

⁵ Escolas Novas, inspiradas em ideias de participação ativa na vida social e política (CAMBI, 1999).

Questões como essas começaram a ser discutidas inicialmente na Inglaterra, seguidas pela França, Alemanha, Itália, Áustria, Espanha entre outros países. Nas pesquisas de Cambi (1999), as escolas novas e as ideologias de educação repercutiram de um canto a outro no mundo, sem passarem despercebidas também por muitos autores, e assim continuou ganhando proporções.

Por consequência, esse vasto percurso da educação promoveu diversificadas visões em relação ao campo educacional em todos os seus aspectos. Diferentes autores contribuíram para essa propagação, os quais tiveram em comum o objeto de estudo, renovação pedagógica, propostas das escolas novas e o estudo da criança. Porém, utilizaram independentes metodologias que os diferenciavam e ao mesmo tempo os destacavam em maior ou menor proporção.

Dentre tantos autores, consideramos importante salientar Cecil Reddie⁶, que fundamentava no ensino mudanças necessárias para que o indivíduo se adequasse às regras da sociedade moderna. Esse autor afirmou que, “Para tal fim, a escola deve tornar-se ‘um pequeno mundo real, prático’ e coligar sistematicamente ‘a inteligência’ e ‘a energia, a vontade, a força física, a habilidade manual e a agilidade’” (REDDIE *in* CAMBI, 1999, p. 515). Nessa tratativa, a instituição formal, a escola, deve tornar-se um mundo real e prático, associando as capacidades elencadas com a habilidade manual na intenção de formar um cidadão capaz de cumprir com todas as exigências da sociedade e propósitos da vida.

Além da importância, a escola ainda tem como função a formação do sujeito. Para isso, o processo de mudança necessita ser contínuo, sendo necessário inovar as instituições de ensino, as relações entre professor e aluno, indivíduo e sociedade. Faz-se necessário, ainda, um trabalho árduo e contínuo, de maneira que as novas gerações sejam preparadas satisfatoriamente, no sentido de que o homem conheça mais a si e sinta-se preparado o suficiente para lidar com a realidade. Ratificando, portanto, o que Reddie citou anteriormente, que a escola deve tornar-se um mundo real e prático.

O idealismo complementa com suas teorias pedagógicas “[...] capazes de repensar de modo novo e radical a identidade e o papel cultural e político da pedagogia” (CAMBI, 1999, p. 534). Foram, assim, propostos, com esse idealismo, na Europa, modelos de pedagogia como saber histórico, crítico, dialético, científico e político. Modelos de educação que abrangessem a forma igualitária, libertária, baseada no trabalho, enfim, uma escola renovada por fins e estruturas.

⁶ Dr. Cecil Reddie (1858-1932), cria em 1889 a primeira escola nova, a Inglaterra, chamada Abbotsholme, que traz por denominação “New School”.

Então, a pedagogia no século XX é reestruturada e renovada principalmente em seu plano teórico, fazendo surgir um outro modelo pedagógico no qual a filosofia e a ciência, principalmente como pesquisa experimental, ganham espaço. Conforme informações de Cambi (1999), foi na América que o modelo pedagógico mais duradouro da época a qual estamos nos reportando ganhou consistência. Atribui-se esse mérito a John Dewey⁷. Esse reconhecimento lhe foi dado devido as suas propostas acerca de uma teoria empírica e sua pedagogia caracterizada por um pragmatismo associado entre as teorias e as práticas, o que o mantém como ícone da pedagogia do século XX.

Consideramos que a educação nova, com sua proposta emancipatória de preparar as pessoas desde cedo para a vida em sociedade, através dos processos de socialização, a tentativa de igualdade entre os membros inclusos em uma proposta democrática, são indicadores que balizam melhorias no âmbito educacional. Porém, não podemos afirmar que é uma prática em razão das deficiências no ensino por fatores econômicos e sócio-políticos.

Na sequência, apresentamos o resultado da pesquisa sobre o modo como ocorreu a construção dos processos históricos da educação no Brasil, bem como significados da infância no século XX, período em que a educação nova surgiu para transformar os pensamentos das pessoas, sendo assim um ponto de partida para as mudanças no campo educacional e social.

3.1 HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para iniciarmos uma discussão acerca do histórico da formação de professores no Brasil, convém refletirmos um pouco sobre os termos educação, história e história da educação. Não tivemos a pretensão de esgotar a discussão sobre tais termos, principalmente por considerarmos seus múltiplos significados e sentidos, mas apenas problematizá-los. Parece ser comum relacionar o termo educação à escola e ensino e história relacionar com estudo do passado ou então a fatos. Embora essas relações não sejam incorretas, sentimos a necessidade, neste estudo, de ampliar essa compreensão. Uma vez que estes termos e/ou conceitos são historicamente construídos, associados à prática social, variam, portanto, no tempo e no espaço histórico-social.

Quanto à Educação, podemos dizer, dentre inúmeras outras formas de expressar o termo, que é o processo de formação do ser humano que acontece no decorrer da sua existência e em diferentes espaços formais e não formais. Como afirma Brandão (2001, p.

⁷ John Dewey, foi o maior pedagogo do século XX, o seu pensamento pedagógico foi o mais amplo possível, trabalhou a educação nova de forma crítica, delineando inclusive suas insuficiências e desvios; considerado “[...] o intelectual mais sensível ao papel político da pedagogia e da educação [...]” (CAMBI, 1999, p. 546).

07), “Ninguém escapa da educação”. Enfim, constata-se que existem diversas formas comunitárias de aprender e ensinar, as quais possuem como principal objetivo a socialização no sentido de realizar e disseminar os projetos sociais, contornando identidade, ideologias e até mesmo o modo de vida de um grupo social.

Para o termo História, Ghiraldelli Jr (1994, p.11) diz que há, “[...] entre outros, dois significados básicos. Ele se refere tanto aos processos de existência e vida real dos homens no tempo como ao estudo científico, à pesquisa e ao relato estruturado desses processos humanos”. Consideramos importante salientar que, mesmo que o ensino tradicional de história enfatize fatos isolados e evidencie alguns indivíduos como promotores da história, em nosso entendimento ela é construída cotidianamente pelos grupos humanos, em tempo e espaço determinados, componentes esses chamados de processo histórico.

Com mais sentido, o poema⁸ do escritor alemão Bertold Brecht (1898-1956) nos permite avaliar um pouco essa dimensão e nos alerta ao fato de ficarmos mais atentos a outras histórias e a outros sujeitos históricos.

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu a tebas de sete portas?
 Quem construiu a Tebas de sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis.
 Arrastaram eles os blocos de pedra?
 E a Babilônia várias vezes destruída
 Quem a reconstruiu tanta vezes?
 Em que casas Da Lima dourada moravam os construtores?
 Para onde foram os pedreiros, na noite em que
 a Muralha da China ficou pronta?
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
 Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
 Tinha somente palácios para os seus habitantes? Mesmo
 na lendária Atlântida
 Os que se afogavam gritaram por seus escravos
 Na noite em que o mar a tragou.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.
 Sozinho?
 César bateu os gauleses.
 Não levava sequer um cozinheiro?
 Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada
 Naufragou. Ninguém mais chorou?
 Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
 Quem venceu além dele?
 Cada página uma vitória.
 Quem cozinhou o banquete?
 A cada dez anos um grande Homem.

⁸ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/bronze.pdf>> Extraído de Poemas – 1913-1956. São Paulo, Brasiliense, 1986, p. 167. Acesso dia 08/07/2013 às 01:49.

Quem pagava a conta?
Tantas histórias.
Tantas questões.

Se a história não é um conjunto de explicações e de certezas sobre fatos e acontecimentos do passado, qual(is) seria(m) a(s) outra(s) forma(s) de escrevê-la?

O ato de ouvir e de contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas. Desde que nascemos aprendemos através das experiências concretas das quais participamos, mas também por meio daquelas experiências que os outros nos contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos, sonhamos. Nessa mesma perspectiva, registrar seja em forma de poema, verso, prosa ou simplesmente um texto. As histórias permitiram que a humanidade passasse, de geração em geração, a própria história refletida em seus feitos, decepções, amores, seus temores etc.

Segundo Veiga (2003), a história como disciplina escolar foi organizada na perspectiva pragmática da formação do cidadão, bem como na utilização dos registros oficiais para a escrita da história, como critério de cientificidade. Tanto que, para Burke, mesmo que outras pesquisas históricas contemplem outros objetos, “[...] a história política era considerada (ao menos no âmbito da profissão) mais real ou mais séria que o estudo da sociedade ou da cultura” (BURKE *apud* VEIGA, 2003, p. 20).

Esse tipo de história no qual predomina os fatos políticos e organiza de maneira cronológica os sujeitos tidos por ela como “personagens ilustres” ou “heróis” eleitos em algum momento, em determinados lugares e épocas, vai sendo questionada ao longo dos anos e dando espaço para outras concepções. De forma alguma queremos desconsiderar ou minimizar a importância da história factual e política, o que estamos levando em consideração neste momento é quanto aos métodos e/ou abordagens utilizadas para escrever a história.

Quanto à História da Educação, é importante salientar que ela surgiu no final do século XIX, na Europa, como uma disciplina dos Cursos Normais. Na época, esses cursos tinham como finalidade a formação de professores. No Brasil, a disciplina História da Educação também foi gerada no interior das escolas normais, estando sempre acompanhada de perto pela Filosofia da Educação.

Para melhor compreender esse processo de construção, entendemos a educação como diretamente relacionada com a prática social global e situada concretamente no contexto histórico de uma referida sociedade, estando, assim, sujeita à ação das forças que movem e transformam essa sociedade. Analisando um dos processos mais marcantes de transformações

sociais com implicações diretas sobre a educação, podemos considerar a formação de professores.

Falar de formação de professores é referir-se a algo ao mesmo tempo antigo e atual, tão explorado quanto desconhecido, tão corriqueiro quanto essencial – substantivos que se contrapõem e ao mesmo tempo se completam, apontando um caminho incerto.

A discussão sobre a profissionalização docente não é recente. É possível que tenha se intensificado devido às iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de graduação, ou seja, formação em nível superior e, ainda, com a produção acadêmica intensa sobre o assunto, principalmente a literatura de autores portugueses e espanhóis acerca da tradição acadêmica da formação docente. Segundo Silva (1991), essas discussões acentuam-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 que, superando a polêmica relativa ao nível de formação, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, instituindo que ela aconteceria em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima.

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Lei 9394/96, Art. 62).

No instante em que a formação do professor de séries iniciais é elevada a nível superior, em que se discute se o local para que isso aconteça deva ser a Universidade ou o Instituto Superior, questiona-se o projeto político pedagógico, os saberes e aprendizados implicados nessa formação, no discurso suscita a quebra de paradigmas educacionais tradicionais. Desse modo, faz-se importante o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da Escola Normal e das questões atuais sobre a formação do professor, em especial o que trabalha nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Complementando as colocações, Nóvoa (1995, p. 14) acrescenta que “[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Impossível tentar compreender o sistema educacional, nesse momento considerando a formação docente e assuntos relacionados, sem nos remetermos à essência de nossa sociedade, ou seja, à educação desde o descobrimento do Brasil.

Chegaram ao Brasil, em 1549, os padres jesuítas e com eles teve início a história da educação em nosso país. Durante dois séculos - XVI e XVII - eles foram praticamente os nossos únicos educadores. Transmitiram, segundo Azevedo (1963, p. 93), “[...] quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto”. Através da obra de educação popular, nos pátios de colégios ou em aldeias, eles formaram e organizaram os fundamentos do nosso sistema de ensino.

Durante os mais de dois séculos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas exerceram poderosa influência que se registrou na história da formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, senão únicos, mentores intelectuais e espirituais do período de colonização do país. Apresentando um ensino medido, dosado – mas nitidamente abstrato, dogmático, memorístico pelo processo da memorização, repetitivo, livresco (somente leitura sem contar com a experiência) e verbalista, transmitindo conhecimento somente pela fala – exerceram papel conservador, tornando a cultura “[...] sem pensamento e sem substância” (FERREIRA, 2000).

Na época, segundo o mesmo autor, a educação feminina restringia-se às regras de boas maneiras e às prendas domésticas. Para a elite, cabia a preparação para o trabalho intelectual segundo o modelo religioso. Os professores eram considerados aptos para exercer o magistério somente aos trinta anos. Os jesuítas dedicavam atenção especial ao seu preparo. Selecionavam cuidadosamente os livros e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia.

Na primeira metade do século XVIII, o trabalho educacional e de catequese da Companhia de Jesus entra em decadência devido à acusação de ser um empecilho à conservação da unidade cristã e da sociedade civil. Era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país (FERREIRA, 2000).

Após trezentos anos de colonização portuguesa e a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, inicia-se um processo de educação de instrução laica (não religiosa) com o envio dos professores régios. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 15) ressalta que

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre.

No decorrer dos três séculos referidos, formas dispersas de ensino e aprendizagem coexistiram. Durante esse período, ainda, a função docente de início não era especializada e era exercida como ocupação secundária. Conforme Nóvoa (1995, p. 15),

[...] a função docente desenvolve de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente.

No entanto, a função docente começa a mudar e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instituição primário começou a surgir. Porém, segundo Castro (2006, p. 05), continuou “[...] a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo ‘corpo de docentes’, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder do estado”.

Segundo Nóvoa (1991), a origem da profissão docente antecedeu à estatização da escola, pois desde o século XVI existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente. Com o envio dos professores portugueses, inicia-se uma organização e normatização do exercício da profissão docente.

Conforme Tanuri (2000), houve o estabelecimento das Escolas Normais designadas a preparar especificamente os professores e eram vinculadas à institucionalização da instrução pública. A ideia de uma Escola Normal surgiu com a Revolução Francesa, ficando sob a responsabilidade do Estado e com o propósito de formar professores leigos.

O primeiro formato de preparação de professores deu-se nas primeiras escolas de ensino mútuo, instaladas a partir de 1820 no Brasil. A preocupação era de formar os docentes, instruindo-os no domínio do método. Algumas decisões posteriores indicam que o objetivo era instruir pessoas acerca do método Lancaster⁹.

⁹ “O método lancasteriano procurava, entre outras coisas, desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercendo um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física. Tais características se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador” (VILLELA, 2000, p. 107).

Quanto ao currículo, quase não se diferenciava do das escolas primárias, a não ser pela parte metodológica, uma vez que os futuros mestres deveriam dominar a teoria e a prática do método lancasteriano, cuja a ênfase era na formação moral e religiosa.

Os reformadores republicanos propuseram cursos complementares com a intenção de integralizar o primário. A proposta não foi validada. Porém, aprovou-se o objetivo adicional de formar professores para as escolas preliminares, sob o critério apenas do acréscimo de um ano de prática de ensino nas escolas modelo. Com isso, consolidou-se um dualismo: escolas complementares em escolas normais primárias, e denominadas as de padrão mais elevado de “normais secundárias”, alcançando um ensino de tipo único, pelo menos para a maioria dos estabelecimentos.

Nessa consideração sobre os cursos complementares, Tanuri (2000, p. 69-70) destaca que,

Apesar das tentativas realizadas no início da República para a implantação de um ensino primário de longa duração (oito séries), dividido em dois ciclos – elementar e complementar ou superior – e, calcado em modelos europeus, foi somente a partir da segunda década do presente século (1900) que os estados brasileiros começaram a instalar cursos complementares em continuação ao primário, destinados a funcionar como curso geral básico, de preparação para a escola normal, justapondo-se paralelamente ao secundário. Nestas condições, introduzia-se em nosso sistema de ensino uma bifurcação nos estudos gerais imediatamente após a escola primária [...]. A criação do curso complementar estabelecia um elo de ligação entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação.

Ao longo da década de 1920, desencadeou-se a preocupação e entusiasmo pela problemática educacional. A divulgação dos princípios e fundamentos escolanovistas fomentaram as reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existente.

A partir de 1930, o país passa por profundas transformações de cunho político, econômico e social. Com a crise internacional da economia, a sociedade que se pautava no modelo agrário-rural urbaniza-se e industrializa-se, ocorre o aceleração do capitalismo industrial e a iniciação de novas formas de produção, surgindo cada vez mais a necessidade de os trabalhadores terem um mínimo de instrução para operar as máquinas. Concomitante a esse período, destaca-se o papel dos intelectuais educadores na luta pela expansão da escolaridade.

Os precursores da educação nova vinham lutando, desde a década de 1920, por uma escola pública gratuita para todos, considerando que a predominância, na época, era das

ordens religiosas que mantinham escolas pagas. As palavras de ordem eram escola nova, ensino ativo, método analítico, exames e notas.

Em 1932, Fernando de Azevedo elaborou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que representou o auge da luta ideológica e vinte e seis educadores brasileiros assinaram o mesmo. Várias reivindicações estavam contidas nele, dentre elas é interessante destacar a solicitação de autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino.

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade de mestres e professores em remuneração e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (ROMANELLI, 1984, p. 148).

O ideário escolanovista, pedagogicamente de tradição humanista, congrega na educação e na formação de professores no Brasil, influenciado pelos conhecimentos da Psicologia e demais ciências. Empregando o método intuitivo, a escola se coloca como espaço para experimentar os modernos avanços da pedagogia, inspirado na filosofia positivista, bem como espaço prioritário para a força de trabalho feminina.

No Manifesto dos Pioneiros (1932), houve um momento de relevância pedagógica, pois a intelectualidade política se revela com vinte e seis assinaturas desse documento. Pela primeira vez, surge a expressão dos interesses educacionais nacionais, aproximando-se das ideias de “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país” (SAVIANI, 2004, p. 33).

O Manifesto suscita, além da defesa da Escola Nova, uma proposta de construção de um extenso e abrangente sistema educacional em amparo à escola pública. Tornou-se um instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista. Conhecedores desse documento Pianovski e Vieira (2006, p. 11) ressaltam que “[...] mesmo reconhecendo as interferências [...] deste documento, não podemos deixar de elucidar as motivações para com uma educação gratuita, laica, descentralizada, democrática, organizada como dever do Estado e expressando os interesses nacionalistas”. Saviani (2004, p. 35) comunga dessa ideia e define o documento como “[...] um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento,

a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”.

A Constituição de 1934 agrupa algumas de suas reivindicações, defendendo o dever do Estado para com a educação básica, além de assegurar a gratuidade, a autonomia e a descentralização do processo educativo. Destaca, ainda, a presença da Secretaria da Saúde, criada em 1930, visando regulamentar, organizar e gerir a educação nacional. Da mesma forma, essa Constituição foi a primeira a traçar as diretrizes para a educação nacional (Art. 5º). Merecem destaque as experiências para a formação de professores realizadas no Distrito Federal e no Instituto de Educação de São Paulo.

Em 1937, ocorreu a consolidação do Estado Novo, o qual não avança na questão do Manifesto dos Pioneiros. A Constituição (1937), em seu Artigo 15, Inciso IX, estabelece como competência da União “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. Ao mencionar infância e juventude, fica explícita a necessidade de educação primária, bem como da educação secundária e superior.

Nessas condições, os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem às demandas da educação primária. Isso gera a necessidade de redefinir a sua formação, já atendida nos moldes do curso normal, criado em 1830, porém expandido no período republicano.

Apesar das escolas normais experimentarem um desenvolvimento mais acelerado durante o período republicano, ainda em 1946 elas não tinham uma organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Tal como o primário, o ensino normal era assunto da competência dos Estados, ficando restritos às reformas, até então efetuadas, aos limites geográficos dos Estados que as promovessem.

A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário, foram fixadas as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. O decreto Lei 8.530, de 02/01/1946, que a instituiu, oficializou como finalidade do ensino normal “[...] promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1984, p. 164).

A LDB - Lei nº 4024, de 20/12/1961 -, segundo Romanelli (1984), não acarretou soluções inovadoras para o ensino normal, sustentando as grandes linhas da organização anterior. Registra-se apenas a equivalência legal das modalidades de ensino médio, e ainda a

descentralização da administração e a flexibilidade curricular, que possibilitariam a invalidação da igualdade curricular das escolas normais.

Manteve-se a preparação de professores regentes, nas chamadas Escolas Normais Ginásiais, com curso de 4 anos de duração, e as Escolas Normais Colegiais ficaram responsáveis pela habilitação dos professores primários, também com duração de 4 anos. Os Institutos, por sua vez, continuaram a oferecer os mesmos cursos previstos pela legislação anterior, sendo-lhes acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (GONÇALVES; PIMENTA, 1992).

A partir de 1970, com a publicação da LDB para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5692/91, o Curso de Magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau. Com essa mudança, aboliu a formação de professores regentes, eliminando a característica da estrutura anterior do curso. Assim, “[...] a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas” (GONÇALVES; PIMENTA, 1992, p. 106).

A educação é considerada um elemento importante da organização social, por conta disso, relacionada com estruturas sociais. E a formação do professor, conseqüentemente, não pode ser entendida fora desse contexto, onde a qualificação ganha destaque nas discussões de reestruturação do sistema educacional.

Segundo Freitas (2002), a proposta para a formação dos professores encaminhada pelo governo tenta reimplantar a concepção tecnicista, que já foi bastante forte na década de 1970, mas que demonstrou sua incapacidade para dar conta do fenômeno educativo. Nessa proposta parece que o tema volta a ser tratado como uma questão de formação de recursos humanos.

As escolas normais foram as primeiras instituições de formação de professores criadas no Brasil por iniciativa das províncias ainda no período do Império. Após a independência do país em 1822, elas permaneceram, praticamente, como únicas responsáveis pela formação docente até o final da década de 1950. Considerada como um dos elementos centrais na organização das massas – a formação dos professores – adquiriu maior importância “[...] com o advento da República, implicando maior esforço no sentido de instalar essas escolas em todo o território nacional. Mas esse processo foi lento e gradativo, seguindo o ritmo do desenvolvimento social, político e econômico dos diferentes estados da federação”, (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 259).

Mesmo que a primeira Escola Normal do país tenha sido criada na Província do Rio de Janeiro em 1835, a maioria das províncias brasileiras não tinha mais do que uma, quando muito, duas escolas normais públicas até o final do império, no qual se formou precariamente um número reduzido de professores em todo o país (TANURI, 2000). Em Santa Catarina, foi criada a primeira Escola Normal em 1880, porém, não conseguiu manter um funcionamento regular, datando do início do período republicano, em 1892, a criação da Escola Normal Catarinense, que mais efetivamente inaugurou e instituiu a formação de professores nesse Estado.

Antes disso, no Governo do Presidente Juscelino Kubistchek, no período 1956-1960, difundiu-se um sistema de ideias políticas do nacionalismo no qual, a partir de um planejamento estratégico de ações governamentais, fomentava-se a industrialização do país. Nessa perspectiva, Rosa (2011, p. 08) assegura que Santa Catarina

[...] não estava preparada para implementar uma política que viesse deslanchar o processo de industrialização, principalmente no que se refere aos aspectos de infraestrutura e da mão-de-obra. Devido a falta de mão de obra qualificada, a escola catarinense assume um importante papel, como mediadora do processo de desenvolvimentista. [...] é necessário que seja observado a questão dos recursos humanos, mais precisamente à formação de professores [...].

Diante da situação, a formação de professores tornou-se pauta de reflexão e preocupação do governo do Estado na época. No contexto mais amplo da discussão que se refere à condição da formação dos professores no Estado de Santa Catarina na década de 60, Auras (1998, p. 31) destaca que, quanto ao professor e suas áreas de formação “[...] o quadro não era menos desalentador: 5.500 das 9.000 professoras de 1ª a 4ª séries existentes no Estado, no ano de 1960, não possuíam qualquer habilitação para o exercício do magistério”.

Praticamente em todos os municípios catarinenses, na década de 1960, ocorreu a proliferação do curso ginásial em decorrência da demanda surgida a partir do processo de industrialização. Com isso, conforme Auras (1998), houve preocupação no sentido de habilitar o professor leigo, cuja predominância de suas atividades era na área rural. Os cursos destinados para orientação desses profissionais era conhecido por CAPRU, implantado na maioria das regiões do Estado de Santa Catarina. No entanto, em razão da precária estrutura, os escassos recursos designados ao programa, somados ao expressivo número de professores a abranger, e ainda o restrito período de oito dias, muito pouco se pode fazer para reverter o quadro precário do ensino rural.

Enquanto ação política importante no processo de formação de professores, foi, segundo Auras (1998), quase no final do mandato que o governador da época, Celso Ramos, sancionou a Lei nº 3.791, de 13 de dezembro de 1965, que dispôs sobre:

[...] o 2º PLAMEG para o período 1966-1970. Este Plano tinha como uma das suas principais metas a ‘Valorização dos Recursos Humanos’, visando a ‘formação e aperfeiçoamento do elemento humano necessário ao processo de desenvolvimento. Inscrevia-se, dessa forma, com ainda maior ênfase, a educação como mediadora do crescimento econômico do Estado, como alavanca para o desenvolvimento.

Com a reorganização do campo político-administrativo e pedagógico que ocorreu após a implantação do regime militar em 1964, o modelo de formação de professores, na maioria, foi descaracterizado, embora se tenha mantido no ensino médio, e assim permaneceu até o início dos anos 1990. A Lei nº 5692/71 reformou o ensino de primeiro grau, cuja a obrigatoriedade passou de quatro para oito anos, e o ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino (BRASIL, 1971). Essa habilitação passou a integrar a profissionalização obrigatória e adotada para todo o ensino médio em Santa Catarina (VALE, 2003).

Na década de 1970, foi aprovada e sancionada pelo governo federal a Lei nº 5.692/71, fundamentada pelo tecnicismo, e criado o ensino profissionalizante de 2º grau para atender à demanda do mercado de trabalho. No que tange ao currículo de habilitação para o magistério, passou a ter um núcleo comum e obrigatório em nível nacional e outra parte de formação especial.

Em Santa Catarina a transformação do Curso Normal em habilitação para o magistério ocorreu em 1974, através do decreto nº SE 1.802, de 30.12.74, que dispôs sobre a organização da habilitação para o magistério em nível de 2º grau, operacionalizando a Lei 5.692/71 e legislação complementar (AURAS, 1998, p. 77).

A escola normal tradicional deixou de existir. A chamada “habilitação magistério”, regulamentada em 1972, entrou em substituição e foi organizada de forma a apresentar um núcleo comum de formação geral. Pelo fato de constituir-se uma parte por disciplinas da área da comunicação e expressão, estudos sociais e ciências, e outra parte de formação especial, abrangendo fundamentos da educação, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau e, ainda, a didática, que incluía prática de ensino, destacou-se por meio desses dispositivos legais a forte influência da concepção tecnicista que caracterizou o pensamento educacional no período, contribuindo para a fragmentação do curso em razão da diversificação de

disciplinas, com prejuízo para uma formação geral e esvaziamento da habilitação em termos de saberes pedagógicos consistentes.

A desativação dos cursos de formação de professores a nível médio provocou o movimento denominado “revitalização do ensino normal”, que estimulou estudos e propostas de ação efetiva junto ao MEC e às Secretarias Estaduais, com a finalidade de reverter o quadro de descontentamento em relação a essa habilitação.

Dentre as propostas do MEC, destacou-se o Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), elaborado em 1982, adotado em alguns Estados. Nessa proposta, o discurso do Estado defendia que esse projeto propiciou alguns avanços quanto à qualidade do ensino, enriquecimento curricular, articulação entre as disciplinas, exame seletivo para ingresso no curso e, entre outras possibilidades, a de funcionamento em tempo integral, ou seja, ao mesmo tempo em que o aluno se dedicaria às atividades normais do currículo, estaria aperfeiçoando-se e realizando estágios.

A partir de 1980, ocorreu uma remodelação progressiva e significativa no curso de Pedagogia de nível superior¹⁰, com o objetivo de melhor preparar os futuros professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. O curso também possibilitava formar, nas habilitações conhecidas como “especialistas” em educação (administradores, supervisores, orientadores e inspetores educacionais), os professores para a escola normal e, a partir de 1970, os professores para habilitação magistério. A participação do movimento docente, organizado em torno da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹¹ foi determinante no amparo da formação de professores para as séries iniciais. Entendeu-se, portanto, a necessidade de bases conceituais e metodológicas para a constituição da identidade dos profissionais da educação.

A formação de professores caracteriza um tema que tem ocupado lugar central no debate acadêmico. Ao mesmo tempo se faz presente em programas do governo e nos meios de comunicação em geral. A partir da década de 1990, marcada por várias reformas, entre elas a da educação básica e formação de seus professores, a política de formação profissional para a educação infantil foi configurada pelos cursos de pedagogia e normal superior.

¹⁰ Sobre a formação pedagógica do professor licenciado, ver SCHEIBE, 2003.

¹¹ No final da década de setenta, iniciou-se um movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil que partiu das discussões sobre o Curso de Pedagogia, e ampliou-se para a discussão mais geral sobre a formação de todos os professores. Este movimento articulou-se mais fortemente em 1980, com a instalação do Comitê Nacional Pró Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo e teve continuidade com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1990, entidade que vem liderando desde então a construção coletiva de uma base Comum Nacional para a formação destes profissionais (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 264).

Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências colocadas diante da educação básica na sociedade contemporânea. Pesquisar aspectos ligados aos cursos formadores de professores, formação continuada e condições de trabalho nas escolas tornou-se importante e necessário para se conseguir lutar por mudanças que sejam essenciais e bem fundamentadas. Nessa perspectiva, nossa pesquisa sobre a formação de professores teve continuidade no próximo item deste capítulo, quando analisamos como se efetiva esse papel político-pedagógico da educação e da escola em cursos que formam concomitantemente o professor e o profissional da educação infantil, assegurando um espaço pedagógico de interação entre a formação geral e a profissional.

3.2 A PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A partir das considerações de Nóvoa (1995), podemos afirmar que a identificação do pedagogo vincula-se ao processo de constituição da sua profissão como docente, bem como ao processo de instalação da escola pública no Brasil e, ainda, ao processo de produção de uma profissão, a docência, entendida como a base da formação profissional do pedagogo. Essa ideia elucida a relação que buscamos fazer entre a discussão da formação de professores e, portanto, do curso de Pedagogia.

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

Frequentemente ouve-se a indagação: para que formar o pedagogo? Para qual função ele é preparado? Qual(is) característica(s) deve ter esse profissional? Longe da pretensão de responder a tais questões, o que pretendemos foi ampliar a compreensão da história do curso permeada de conflitos, de decretos e leis, mudanças, avanços e retrocessos, e principalmente de crises.

Ao longo do tempo, o curso vem sofrendo alterações em sua matriz curricular, em alguns momentos se adaptando às necessidades do mercado de trabalho, às vezes, ainda, como resultado de proposições da própria área de conhecimento. O trabalho dos pedagogos nas escolas se explicita em duas vertentes: trabalho docente e não docente, que são, respectivamente na prática, o trabalho em sala de aula e o de fora da sala de aula.

Substantivamente, tal condição não altera a posição do que vem sendo realizado há muito tempo, pelo contrário, representa um avanço no sentido da sua normatização.

Uma das referências do processo de constituição de uma profissão é a elaboração da sua formação, por consequência a certificação, podendo, dessa forma, considerar o processo de discussão a respeito do curso de Pedagogia que permeia sua história, como uma referência do processo de construção da sua profissionalidade: “A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Até 1930, no Brasil, os professores eram formados pela Escola Normal (BRZEZINSKI, 1996). A partir dessa década, a figura Escola Normal foi sendo substituída pelos Institutos de Educação nos quais, segundo Tanuri (2000), a formação do professor primário acontecia em dois anos e contemplava tanto as disciplinas mais conhecidas como Fundamentos quanto as Metodologias de Ensino. Esse foi o modelo inspirador para a criação do curso de Pedagogia no conjunto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em cuja proposta de criação destaca-se por objetivo a formação de professores para o ensino secundário. Assim, o curso de Pedagogia teve entre seus objetivos iniciais a formação de professores para a Escola Normal e os Institutos de Educação.

Em 1935 foi criado o primeiro curso superior de formação de professores, na época denominada Escola de Professores, e foi incorporado à Universidade do Distrito Federal (UDF). Durou pouco tempo, sendo extinta em 1939. Houve então a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, e a Escola reintegrava-se ao Instituto de Educação. Através do Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1.939, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, iniciou-se a formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico. Com duração de três anos, era formado o bacharel, para a titulação de licenciado, era acrescentado mais um ano de didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1 (SILVA, 2006).

Desde o início o curso formava bacharéis e licenciados em Pedagogia, sendo os 3 anos dedicados às disciplinas de conteúdo, sendo eles os próprios fundamentos da educação. E a disciplina de Didática, no 4º ano, destinava-se a todos os cursos de licenciatura. O bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado formava-se à docência.

Para melhor compreensão, analisamos a trajetória histórica do curso por períodos. O primeiro período desenvolveu-se de 1939 a 1972, e foi considerado o período das regulamentações, quando, na época, o Conselheiro Valnir Chagas, talvez na intenção de

contribuir, de encontrar a identidade do curso, lançou mão de decretos na tentativa de dar uma definição para o curso e para a destinação profissional de seus egressos.

Desde seu surgimento enfrentou, segundo Silva (1999), a suspeita, ora a dúvida ora a discussão, se realmente o curso de Pedagogia tinha ou viria a ter um conteúdo próprio que justificasse a sua criação e permanência. Desses primórdios, uma das deficiências identificadas pela autora era quanto a sua identidade, não se conseguia perceber a expansão do campo de atuação desse profissional, tendo ciência apenas que cabia ao licenciado trabalhar em sala de aula e, ao bacharel, eram atribuídas as funções técnicas.

A Lei nº 5540 de 1968, da Reforma Universitária, facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional. Diante das necessidades do mercado de trabalho, em 1969, o Parecer CFE nº 252 foi ao encontro de expectativas da época, pois parecia ter a solução para as discussões e impasses do curso. O parecer visava à formação do professor para o ensino normal (licenciado) e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar.

Houve também alterações no currículo, estruturado para uma base comum de estudos, e ao especialista oferecia a habilitação específica para os conjuntos de tarefas. Outro impacto que o parecer provocou foi o “inchaço” do curso, por conta da diversidade de especialidades ofertadas. Segundo Silva (1999), o Parecer nº 252/69 contribuiu para a deterioração do curso e, segundo a autora, pagou-se o preço por uma definição no campo de trabalho do pedagogo. Infelizmente, esse profissional continuou a ter problemas no mercado de trabalho (escolas), uma vez que este não dava conta de absorver tantos profissionais especialistas formados pelo curso de Pedagogia.

Interessante observar que a palavra “habilitação”, segundo Brzezinski (1996), ainda não existia no dicionário pedagógico, porém nas escolas existia, por exemplo, coordenação pedagógica, inspeção escolar e a realização de trabalhos burocráticos. Isso permite caracterizar que o trabalho pedagógico não docente se fez presente muito tempo antes do surgimento da certificação da função pelas agências formadoras, processo semelhante ao citado anteriormente por Nóvoa (1995) ao referir-se à formação de professores.

Outro período foi de 1973 até 1978, quando quase se concretizaram as previsões do Conselheiro Valnir Chagas, que foi desdobrar o curso, ou seja, as antigas tarefas que anteriormente eram concentradas no mesmo em variadas alternativas de habilitações que fariam parte do que passou a chamar-se de licenciatura das áreas pedagógicas. O período

subsequente compreende os anos de 1979 a 1998 e foi denominado por Silva (1999) como período das propostas: identidade em discussão. Conforme essa denominação, pode ser considerado como um dos mais importantes, uma vez que as discussões se exaltaram com a participação de professores e estudantes universitários em defesa do curso de Pedagogia.

Para citada autora, na trajetória do curso, esse período merece destaque, uma vez que professores e estudantes se organizaram e passaram a instituir um movimento para combater as reformas em um contexto de luta contra a ditadura imposta pelo regime militar, em um primeiro momento, e de elaboração de propostas no anúncio de redemocratização instalado, em um segundo momento, pelo fim daquele regime.

Em 1978, realizou-se o I Seminário de Educação Brasileira na Universidade de Campinas, que resultou na constatação da necessidade de debates tratando da temática da Formação de Professores, de 20 a 22 de novembro daquele ano, no âmbito de uma pesquisa nacional intitulada “Análise de Currículo e conteúdo programático dos Cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação”. Assim, o movimento iniciou-se em 1980, com a realização de encontros nacionais bianuais e seminários regulares, cujos documentos resultantes são considerados uma grande referência para a construção da identidade do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia (SILVA, 1999).

A Primeira Conferência Brasileira de Educação foi realizada em 1980, na PUC de São Paulo e, quando o MEC retomou as discussões acerca das indicações CFE 67/75 e 70/76¹², seus participantes se organizaram para começar uma mobilização nacional, cujo resultado interferiu nos rumos que as discussões do MEC tomaram. Assim, a origem do movimento foi marcada pela união de integrantes da conferência, oriundos de vários pontos do país e que formaram o Comitê Nacional Pró-Reformulação do Curso de Formação de Educadores, a partir da articulação de comitês regionais.

O movimento foi se consolidando e tornou-se preponderante na definição das normas para formação dos profissionais da educação, pois suas ações foram reconhecidas pelo MEC e pelo CFE, graças ao seu posicionamento em meio a esses órgãos. As discussões realizadas, em âmbito regional e nacional, resultaram em documentos que apontavam a complexidade do assunto, conforme Silva (1999). Para a autora, a questão da identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia se constituiu ponto crítico das discussões. Em 1981, foi produzido um

¹² Na década de 70, o Conselheiro Valnir Chagas elaborou um conjunto de indicações encaminhadas ao CFE (Conselho Federal de Educação) visando a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil. No conjunto de documentos legais elaborados destaca-se a indicação CFE nº 67/75, que prescreve a orientação básica a ser seguida nas áreas pedagógicas [...]. A indicação nº 70/76, regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação [...] (SILVA, 1999 *apud* MELO, 2007, p. 60).

documento pelo Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – Regional de São Paulo.

Apresentando como título “Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas (Anteprojeto)”, o documento deu visibilidade ao movimento. Sua proposta indicava uma profunda redefinição tanto nos cursos de Pedagogia quanto na relação estabelecida entre o destino do bacharelado e licenciatura, já que considerava que todo professor deveria ser também um educador, e sua base (na formação), segundo Silva (1999, p. 66), “[...] deveria supor sempre uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira”.

A partir da década de 1980, os educadores passaram, Segundo Brzezinski (1996), a escrever a própria história, não só pelo diálogo, mas também pelos conflitos, constituindo movimentos ou organizações, e também movimentos sociais que caminhavam rumo à “redemocratização”, de resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar. Apesar dos conflitos que surgiram entre lideranças dos professores, conseguiu-se uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, proposta que ficou conhecida como “Documento Final de 1983”, o qual passou a constituir a referência básica para a I Conferência Brasileira de Educação, tendo como encaminhamento as reflexões sobre a “Formação do Educador”.

Em Campinas, no ano de 1998, a ANFOPE, em seu IX Encontro Nacional, redigiu um documento intitulado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, o qual insistia em que o *locus* privilegiado de formação de professores para o trabalho na educação básica e superior deveria ser a universidade, com a indicação para que fosse superada a fragmentação existente entre as habilitações, assim como a dicotomia existente entre pedagogos e demais licenciados. Segundo Silva (1999, p. 79), estes foram os dois únicos limites fixados no documento, que defendia como princípio o respeito às iniciativas das instituições para organizar suas propostas curriculares, levando em conta a base comum nacional e considerando a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação”. Segundo o documento citado por Silva (1999), ficou assim definido o perfil comum do pedagogo da época:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (BRASIL, 1999a).

Conforme Silva (1999), a proposta caracterizou-se pela flexibilidade e diversidade de formas didáticas para organização de conteúdos, que se constituíram princípios para estruturação dos cursos, tendo a docência como base comum. Nos Institutos Superiores, as discussões geraram a resolução CP/CNE nº 1, de 30/09/99, expressando o entendimento de parte da Câmara de Educação Superior (CES) que tenderia pela retirada da formação de professores do curso de Pedagogia. A situação que foi criada pelo Parecer CES 970, aprovado em 09 de novembro de 1999, retirou do curso de Pedagogia a possibilidade de formar docentes para séries iniciais do ensino fundamental e para educação infantil em função do entendimento equivocado dos dispositivos da legislação e de um erro na interpretação da lei, especialmente nos Artigos 62, 63 e 64.

As manifestações contrárias foram intensas, pois o Governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo como base a LDB, no Artigo 62, através do Decreto 3276/99, para socorrer a CES/CNE, optou por acabar com a formação de professores para educação infantil e para séries iniciais no curso de Pedagogia. O argumento para a substituição do curso de Pedagogia pelos ISEs foi, segundo Bolmann (, 2006), “[...] uma exigência da modernidade, ou seja, profissionais preparados com maior rapidez e agilidade, atendendo ao princípio da flexibilidade e equidade”. Tal argumento se identificava com o discurso do Banco Mundial em relação à educação para países subdesenvolvidos, dentre eles o Brasil, em que as condições de desenvolvimento exigiam que o básico fosse suficiente, implicando aligeiramento e pouco custo para a formação de professores.

Desde a proposta inicial elaborada pela Primeira Comissão de Especialistas do curso (1999), amplamente discutida, mais de seis anos se passaram e, em 2006, foram vislumbradas mudanças. Mesmo com muitas alterações, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, no qual ficou definido que a formação oferecida deveria abranger, integralmente, a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (DCN, 2006, p. 6).

As Diretrizes Curriculares de 2006 destacavam que a identidade do curso de Pedagogia deveria ser pautada pela docência, implicando a licenciatura como identidade consequente do pedagogo. As habilitações foram extintas, o curso de Pedagogia – licenciatura – passou a formar integralmente para o conjunto das funções a ele atribuídas. O pedagogo teria uma formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas que deveriam se articular ao longo do curso.

Por ter uma formação mais abrangente, o pedagogo formava-se para trabalhar em espaços escolares, dentro e fora da sala de aula, e também em outros espaços onde se fizesse necessária a sua presença. Outra questão ressaltada nas diretrizes é a reafirmação das universidades como locus privilegiado de formação de professores, ampliando, assim, o conceito de docência.

Consideramos essencial que na formação inicial de professores nos cursos de pedagogia o debate seja aprofundado, especialmente em relação ao campo da pedagogia da infância. Entendemos que é necessário buscar alternativas para que esses profissionais possam compartilhar da discussão que vem crescendo nos espaços tanto de formação inicial quanto continuada. No próximo subitem deste capítulo abordamos as condições da educação infantil nesta conjuntura.

3.2.1 A educação infantil neste contexto?

Discutir sobre a importância da formação inicial e continuada de professores da educação infantil tornou-se essencial nesta etapa desta dissertação, pois assumir a perspectiva da pedagogia da infância neste contexto permite reconhecer o trabalho pedagógico como um recurso de sua articulação.

Tinha pouca significância, até a década de 1960, a política nacional de formação de profissionais para trabalhar na área de educação com crianças entre 0 e 5 anos de idade, que corresponde à primeira etapa da educação básica. Segundo Kishimoto (1999), naquela década, apenas 12 (doze) Instituições de Ensino Superior ofereciam curso para esses profissionais. Essa discussão começou a provocar maiores incursões acadêmicas na década de 1990, quando se expandiu o debate sobre a qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, tornando-se esse item relevante ao processo.

Como documento institucional e significativo dos anos 1990, podemos citar a proposta de Política de Educação Infantil, lançada pelo MEC em 1993, através da Coordenação de Educação Infantil. Esse documento, baseado na Constituição de 1988, fez uma análise da situação do atendimento à infância naquele momento histórico, lançou novas

diretrizes gerais, pedagógicas e de recursos humanos e estabeleceu objetivos e ações prioritárias para ampliar e qualificar o atendimento. O conteúdo do documento representou o resultado de um ciclo de discussões que envolveram governo, profissionais e pesquisadores da Educação Infantil.

Ao que compete aos profissionais que atuam nesta fase da educação, o documento do MEC (1993, p. 19) definia como diretrizes, seja para aqueles que trabalham diretamente com as crianças seja na gestão no sentido de supervisão ou orientação, os seguintes itens:

O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de 0 a 6 anos de idade. A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola. Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados. A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento. Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 anos”.

As diretrizes estavam fundamentadas na superação da dicotomia entre o cuidar e o educar, sendo revigorada pela compreensão do desenvolvimento integral da criança. Essa mudança de concepção de infância supunha outro paradigma de educador, também a superação da formação tecnicista e apontava a necessidade de um profissional com qualificação ampla, com domínio sobre as necessidades específicas das crianças, sem perder de vista o contexto social e histórico ao qual elas se constituem cidadãs.

Ao discutir sobre educação infantil, há necessidade de se considerar as definições estabelecidas na LDB nº 9394/96, Lei que veio reiterar a mudança do seu caráter, em acordo com o que define a Constituição Federal de 1988. Essa análise pretende indicar os objetivos proclamados em seu texto, da mesma forma os objetivos reais solidificados através das ações.

Segundo Rodrigues (2003), a nova LDB agregou diversos aspectos importantes que vinham sendo discutidos referentes à política de Educação Infantil, como por exemplo sua inserção como primeira etapa da Educação Básica e as funções de cuidado e educação em complemento à ação da família e da comunidade.

De acordo com a lei, o primeiro objetivo, também garantido na Constituição de 1988, é o direito da criança de 0 a 6 anos à educação, devendo o Estado prover vagas para todas as crianças cujas famílias manifestem o interesse em colocá-las em creches ou pré-escolas.

O segundo objetivo explicitado é a transferência das unidades de educação infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, integrando-se ao sistema de educação básica, junto ao ensino fundamental e médio. Nessa passagem, o atendimento deve contemplar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, superando a dicotomia entre o educar e o cuidar e a hierarquização no trabalho a ser desenvolvido – de faixa etária, tempo de permanência ou o nome dado à instituição (CERISARA, 2002).

Transferir para a área da educação as creches e pré-escolas, além de ser um avanço no sentido de proporcionar um trabalho educativo-pedagógico adequado a essa faixa etária, possibilitou tratar a discussão sobre os profissionais que trabalham com crianças sob outra perspectiva, oportunizando condições legais para esses professores, a exemplo da formação, inicial e continuada, piso salarial entre outros direitos.

Rodrigues (2003, p. 102) ressalta que outro objetivo anunciado na citada lei trata da formação dos professores, colocando que “[...] até 2007 todos os professores que atuam diretamente com a criança em instituições de educação infantil, deverão ter nível superior [...]”.

Porém, essa proposta ainda suscita uma situação histórica da Educação Infantil. Mesmo tendo o reconhecimento formal da importância do direito da criança e da família, da necessidade de qualificação dos profissionais para atendê-la, Campos (1999, p.131) afirma que ainda prevalece, em alguns lugares, “[...] a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação”.

Nessa discussão sobre a formação do professor de educação infantil, Kramer (2001) aponta o problema sobre a ausência de definição quanto à formação inicial mínima exigida para trabalhar como professor nesse segmento da Educação Básica, em municípios que não possuem regulamentação própria ou, quando a possuem, muitas é conflitante com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Isso constitui outro dos indícios da realidade histórica em que se constituiu e se constitui a Educação Infantil, com características próprias e que passa por aspectos assistencialistas e sanitaristas. A autora destaca o desafio de pensar “[...] como conciliar esta realidade caótica e o imperativo urgente de oferecer às nossas crianças [...]” um atendimento de qualidade e de acordo com o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares (KRAMER, 2001, p. 92).

Observamos que ainda não foi possível superar a desconexão entre as exigências legais e as condições reais de formação dos profissionais que trabalham na educação infantil em creches e pré-escolas. Em geral, há necessidade de reconhecer o direito desses

profissionais à formação em serviço e compreender essa formação como espaço de reflexão sobre a prática educativa como prática social, mantendo coerência com a proposta de prática pedagógica na qual acreditamos.

Até a publicação da LDB, a Educação Infantil caracterizava-se como espaço de maior liberdade de trabalho para os seus profissionais. Se em algumas situações abdicou a existência de uma proposta pedagógica coesa e comprometida com o desenvolvimento infantil, em outras abriu espaço para a criação e implementação de propostas que acabaram por contribuir para o avanço da pesquisa nessa área da educação e o crescimento do respeito pelo trabalho desenvolvido nessa etapa da educação básica.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) veio, da mesma forma que os PCN's, normatizar e/ou "uniformizar" o "ensino" na Educação Infantil. Sua publicação trouxe mais polêmicas, considerando que seus profissionais vinham construindo, através de um longo processo de discussão, uma linha de ação própria, partindo de referenciais específicos, elaborando seu próprio espaço e definindo, de certa forma, seu perfil dentro do sistema educacional.

Andando na contramão, mesmo não referindo qual seria o profissional apto para trabalhar nesse segmento educacional, o RCNEI (BRASIL, 1998) pressupõe um profissional altamente qualificado, capaz de trabalhar interdisciplinarmente, visto que propõe a "[...] integração de vários campos do conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas" (BRASIL, 1998, vol. I, p. 41). Diante da situação, Rodrigues (2003, p. 104) posiciona-se a respeito, considerando que "[...] isso se torna uma contradição, pois, o trabalho cotidiano da Educação Infantil é desenvolvido por profissionais de escolaridade diversificada [...]", levando-se em conta que em muitos lugares ainda há poucos profissionais com formação específica, de nível superior, conforme exigido pela LDB de 1996.

Na educação infantil, além da tarefa de integrar o cuidar e o educar nas propostas de formação docente, há necessidade de se identificar e adequar os casos de profissionais leigos ou sem formação específica para exercer a docência junto às crianças menores de 6 anos. Entendemos que existe um descompasso entre a produção teórica sobre a pedagogia da infância e o trabalho realizado pelos profissionais em seu cotidiano com os pequenos nas unidades de atendimento. Esse constituiu o assunto da sequência desta dissertação, ao compreendermos a necessidade de repensar a formação desses profissionais e implementar iniciativas que visem superar essa lacuna.

Podemos observar que essa relação não ocorre como deveria no processo de formação do professor, destacando-se, ao contrário, a simplificação do fenômeno educativo,

revelado sob uma perspectiva psicologizante, como se a psicologia fosse a única teoria referencial para explicar a criança. O que pode ser considerado como visão reducionista e incompleta, que desconsidera as contribuições das outras áreas do conhecimento para entender melhor a ação educativa e conhecer a criança em todas as instâncias do seu desenvolvimento.

3.3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL “CUIDAR E EDUCAR”: DO LEMA AO DILEMA.

Quando o professor se propõe a trabalhar com crianças pequenas, faz-se necessário como princípio na sua formação conhecer os interesses e necessidades das mesmas. Segundo Bujes (2001, p. 12), “A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar [...]”. Investigar o binômio cuidar e educar, bem como suas implicações na formação inicial e continuada dos profissionais de Educação Infantil foi nossa pretensão na conclusão deste capítulo, ou seja, compreender como as professoras lidam com estas perspectivas de trabalho. Isso porque, dependendo de como os formadores de profissionais de Educação Infantil também tratam essa condição de cuidar e educar, pode-se reforçar ou não tal separação nas teorias e práticas dos professores.

O profissional da educação infantil ao longo da sua trajetória vivencia diferentes experiências em relação à própria prática. Conforme já relacionado, tais experiências surgem em função da origem e determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de Educação Infantil.

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura, gradativamente, para uma concepção de criança como ser histórico e social. Passamos pela condição de uma mãe indiferente para uma “mãe coruja”, de um atendimento realizado em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar, para um atendimento realizado em uma instituição educativa e por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças.

Nesse processo, as crianças concomitantemente tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as formas de expressão que nelas ocorrem. Bujes (2001, p. 16) defende a ideia de que “[...] esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes [...]”. Essa consideração da autora nos permite abrir uma discussão sobre

o lema e ao mesmo tempo o dilema do que seria o sentido do cuidar e do educar na educação infantil.

Essa atribuição, com o tempo, foi assegurada nos documentos oficiais. A LDB nº 9.394 de 1996, por exemplo, quando considerou a educação infantil como primeira etapa da educação básica colocou em pauta um fato novo ao dar ênfase na integração do cuidar e educar. Outra mudança foi a creche, que antes estava sob a responsabilidade da Secretaria de Assistência e passou, a partir da referida lei, para o setor educacional.

O RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -, criado em 1998 pelo MEC, propôs a indissociabilidade das ações de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos de idade sem hierarquizar os profissionais ou as instituições que trabalham com crianças pequenas. De acordo com o referencial, educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (RCNEI, vol. I, 1998, p. 23).

Quanto ao conceito do sentido de cuidar na educação infantil, o Referencial define como:

[...] parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (RCNEI, vol. I, 1998, p. 24).

O desenvolvimento integral da criança depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva, quanto dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, aqueles primários como: higiene, sono e alimentação. Outro apontamento que esse documento referencia é quanto à forma com que esses cuidados são oferecidos. “Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado” (RCNEI, vol. I, 1998, p. 25).

Nesse contexto, faz-se necessário que as instituições de educação infantil promovam ambientes acolhedores, seguros, instigantes, com adultos bem preparados e organizados para oferecerem experiências desafiadoras e aprendizagens adequadas às crianças de cada idade

que compreende essa fase. No nosso entendimento, esses cuidados se organizam para que os homens e mulheres, na condição de pais e mães, possam exercer de maneira mais ampla também seus papéis de cidadãos/ãs e trabalhadores/as.

Os cuidados, nesse sentido, contribuem na compreensão de que eles são indissociáveis de um projeto educativo para crianças pequenas. Assim, o cuidar deixa de ter uma conotação assistencialista e pode adquirir um caráter educativo se for visto como um momento privilegiado de interação entre criança-criança e criança-adulto, ao mesmo tempo em que o ato de educar perde o caráter exclusivamente escolar, com preocupação acentuada com o intelecto (SILVA, 1999).

A noção de experiência educativa que muitas vezes circula em creches e pré-escolas varia significativamente. Segundo Bujes (2001, p. 16), em alguns momentos “[...] muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência [...]”.

De igual teor, também ocorrem experiências voltadas para situações chamadas por Buje (2001, p. 16) de “escolarização precoce”, que não deixam de ser igualmente disciplinadoras, pois se referem à experiências que refletem um modelo de ensino fundamental, primeiro segmento onde as crianças são submetidas à atividades em folhas, lápis de escrever, jogos com regras, atividades realizadas em mesas, alfabetização e a numeralização de maneira sistemática, rigidez dos horários, ou seja, antecipando e apressando uma etapa do desenvolvimento infantil, desconhecendo um modo atual de ver a criança como sujeito que vive um momento no qual predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira e as manifestações de caráter subjetivo.

Podemos também observar a questão do cuidar e educar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As instituições de Educação Infantil devem definir em suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. (Resolução nº 022/98, Artigo 3º, Inciso III).

Observa-se, nesses documentos, que o cuidar e o educar são indissociáveis na educação infantil. No entanto, não menciona que as práticas dos profissionais que trabalham com crianças em idade de creche e dos que trabalham com idades de pré-escola necessitam caminhar juntas ou partir de uma mesma proposta educativa. O cuidar e o educar de crianças de 0 a 5 anos envolve uma ação integrada de desenvolvimento da criança. Dessa forma, torna-

se importante que os profissionais que trabalham com a criança pequena tomem precauções para que suas práticas não se transformem em ações mecanizadas e/ou guiadas por regras. O cuidar e o educar são duas práticas a serem desenvolvidas concomitantemente, possibilitando que ambas as ações construam na totalidade a identidade e autonomia da criança.

A ação conjunta dos educadores e demais membros da equipe da instituição é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada. Essa atitude deveria ser contemplada desde o planejamento educacional até a realização das atividades em si. “A creche é o espaço do cuidado e da educação indissociados e indissociáveis. O cuidado e a educação são, na esfera pública, o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos” (ÁVILA, 2002, p. 126).

Educar e cuidar nas instituições de educação infantil significa respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento científico, independentemente de gênero, etnia ou religião. O educar e o cuidar na educação infantil

[...] ocorrem simultaneamente à organização de atividades que garantam o direito de brincar das crianças [...], pois este constitui um espaço sócio-moral fértil na construção dos saberes, considerando-se, também, o direito da mesma aos minutos presentes, a ser o que ela é, um ser brincante (MORENO, 2007, p. 58).

À luz do exposto por Moreno (2007), a prática pedagógica do professor deve se constituir em um processo de ensino-aprendizagem das diferentes linguagens e pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser. Onde ela possa trabalhar, de forma adequada, suas emoções, lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia e possa construir hipóteses sobre o mundo, elaborando a própria identidade. Para isso, esse professor deve constituir-se um profissional pesquisador, investigador, que saiba imbricar os diversos saberes, mediando e produzindo diálogos que promovam um desenvolvimento significativo na vida dessas crianças.

Desenvolver um trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha competência polivalente. Para o RCNEI (1988, p. 41), ser polivalente significa: “[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”. Este caráter de polivalência demanda ampla formação profissional, na qual o professor também necessita tornar-se aprendiz, refletindo constantemente sobre a prática que desenvolve, debatendo com seus pares, dialogando com o entorno da sua comunidade escolar.

Sendo assim, concerne aos profissionais conscientes, críticos e comprometidos com uma educação de qualidade a missão de desmitificar alguns pensamentos primitivos sobre o trabalho desenvolvido na educação infantil, criando maneiras de transmitir e valorizar sua função, de modo que o cuidar e o educar estejam interligados.

Consideramos, para que haja conscientização, a imprescindibilidade do diálogo, o qual deve ocorrer na própria instituição escolar para que juntos, pais/responsáveis, profissionais e demais membros da sociedade, possam refletir e analisar questões como:

É possível cuidar de uma criança, sem estar, educando-a? É possível educar uma criança sem estar, ao mesmo tempo, cuidando dela? Como podemos compreender o binômio cuidar/educar na Educação Infantil? Na Educação Infantil, a prática pedagógica está vinculada tanto ao ato de cuidar como ao ato de educar, conforme (DIDONET *apud* SOUZA, 2009, p. 21).

É improvável desenvolver um conteúdo “educativo” na rotina da creche desvinculado das atitudes de cuidar. Na mesma proporção, um “ensino”, seja ele um conhecimento ou um hábito, que utilize um percurso diferente da atenção afetiva, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Diante do exposto, cuidar e educar na educação infantil significa impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo percepção integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiar da infância.

O discernimento e o bom senso são ferramentas essenciais à prática, embasada pela teoria e a inovação. Cuidar e educar implicam no reconhecimento de que o desenvolvimento, a construção dos saberes e a constituição do ser formam um todo e não um fragmento. A criança precisa ter sua interação social para se construir como ser humano e social. Cuidar e educar significa, também, compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige um esforço particular, e a mediação dos adultos deve proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade. “Cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos professores e dos médicos. Precisamos saber que só se cuida educando e só se educa cuidando” (DIDONET, 2003, p. 08).

Reiteramos que há a necessidade de que o professor de educação infantil também seja um sujeito crítico e reflexivo. É indubitável que para a educação ser realmente efetiva em todos os aspectos o profissional necessita se propor a analisar, constantemente, suas práticas pedagógicas e, assim, rever conceitos muitas vezes arraigados como única possibilidade. Afinal, a sociedade sofre mudanças, evoluções e revoluções, que trazem consigo um rol de

desafios que perpassam pela educação, do mesmo modo como ocorre com o binômio cuidar e educar.

As atribuições de educar e cuidar compreendidas em sua complexidade exibem o conflito entre o consciente e o inconsciente, destacando a implicação do professor na experiência de formação de uma criança (OLIVEIRA, 2008). A prática desse professor de educação infantil não consiste somente em organizar as condições para o desenvolvimento das capacidades da criança, mas também atender de modo satisfatório suas necessidades, sustentando-se na condição de mediador para a apreensão e produção de conhecimentos significativos.

Há necessidade também de possibilitar na formação para a docência da educação infantil experiências de reencontro com as próprias linguagens, como o brincar. Enfim, torna-se importante uma formação para docência na educação infantil que aborde o que significa destituir-se do “dar aulas” e, em seu lugar, adquira-se o hábito de refletir a relação educativa com a criança a partir dos princípios de desamparo do bebê, dos processos de educar e cuidar e de formação da pessoa humana, por meio de uma relação intersubjetiva estabelecida com outro humano. Trata-se de um caminho que compreendemos como possível para a qualificação do fazer pedagógico na educação infantil.

Convém salientar que compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular de cada criança ser e estar constitui o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Por essa razão, a formação dos professores é um tema que tem ocupado lugar central no debate acadêmico e nos espaços escolares.

A concepção sobre a criança e seus direitos historicamente construídos passou por mudanças significativas que levaram a sociedade contemporânea a discutir e pensar na criança como cidadã. Com o tempo, então, a educação infantil no Brasil passou a ser vista como imprescindível ao desenvolvimento da criança, sendo a valorização das infâncias um direito adquirido. Entretanto, nem sempre a criança e sua infância foram avaliadas dessa maneira. Partindo desse pressuposto, no capítulo a seguir, tratamos da concepção de infância e políticas públicas para a educação infantil no Brasil.

4 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Falar da infância é se reportar às lembranças do passado, não como este de fato ocorreu, mas um passado que é, então, recontado a partir do crivo do presente e que se projeta. Neste re-contar, adulto e criança descobrem juntos, signos perdidos, caminhos e labirintos que podem ser retomados, continuidades de história em permanente “devir”. Recuperar para o futuro os desejos que não se realizaram, as pistas abandonadas, as trilhas não percorridas é uma forma de intervenção ativa no mundo.

(JOBIN, 2003)

O processo de criação das creches no Brasil foi marcado pelo trabalho assistencial e pela omissão do poder público no tocante a sua oferta e manutenção. A regulamentação do atendimento educacional prestado à infância ocorre somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Mas, se por um lado dispositivos legais regulamentaram a educação infantil como uma modalidade de ensino, sua oferta e manutenção como responsabilidade do Estado, anos de atendimento assistencialista cristalizaram práticas que conciliavam com a ideia de educação de épocas passadas. Com base em tais considerações, a presente pesquisa investigou e discutiu neste capítulo a concepção de infância e as políticas públicas para a educação infantil no Brasil.

4.1 HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA

Ao longo do capítulo que este tópico inicia apresentamos informações e reflexões sobre a perspectiva de que cada época considera o que é ser criança, bem como as características próprias que ocorrem com essas crianças durante a infância de um modo diferente. Kaercher e Craidy (2001, p. 17) refletem sobre o assunto quando dizem que: “Nos últimos três ou quatro séculos, a criança passou a ter uma importância como nunca havia ocorrido antes e ela começou a ser descrita, estudada, a ter o seu desenvolvimento previsto [...]”. Assim, o conceito de sujeito em formação e de como é vivida a experiência da infância podem variar de uma época para outra.

Para além disso, acreditamos que um estudo mais atento acerca das leis que regulamentam a educação infantil, no Brasil, possibilitam a reflexão sobre esse contexto, considerando que nosso objeto de pesquisa buscou analisar a educação infantil e as políticas públicas, enfocando a formação inicial e continuada desses professores e a articulação dessa formação junto ao cotidiano, no contexto das instituições onde esses sujeitos trabalham.

Pesquisas sobre o desenvolvimento, formação da personalidade, da inteligência e as formas de aprendizagens nos primeiros anos de vida deflagraram a importância e a necessidade do trabalho na educação de crianças pequenas. Na mesma proporção, nos últimos anos, cresceram as pesquisas produzidas sobre culturas infantis, histórias da infância brasileira e até mesmo pedagogia da infância, revelando a ampla complexidade e necessidade de conhecimento nessa área.

A concepção de infância que se tem neste início de milênio é bastante diferente da que havia séculos atrás. É importante salientar que as concepções sobre infância vêm se concretizando historicamente e, por essa razão, percebemos os contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. Para compreender esse processo, faz-se necessário um levantamento histórico sobre as diferentes concepções de infância, registrando o seu surgimento e evolução. Segundo Ariès (1981, p. 99), “[...] sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”.

Nessa perspectiva, o sentimento de infância é algo que caracteriza a criança, a sua essência como ser, o seu modo de agir e pensar que a diferencia do adulto e, por essa razão, merece atenção maior. A infância tem se constituído em um campo emergente de estudos, por várias áreas do conhecimento, com diferentes enfoques e métodos os quais determinaram distintas imagens sociais sobre a criança. Segundo Sarmiento (2007, p. 26),

[...] as concepções construídas historicamente sobre a infância, focada numa perspectiva mais centralizada no adulto, evidencia o quanto a realidade social e cultural da criança foi ocultada. Tanto que, foi necessário romper com o modelo epistemológico sobre a infância até então constituído.

O autor considera recente o interesse histórico pela infância. Pensando em quadro teórico, o que ainda predomina é a concepção de infância como construção social, ideia preconizada pelo historiador francês Philippe Ariès (1986), que apresentou importantes contribuições para o estudo das imagens e concepção da infância ao longo da história.

Na Idade Média, o período que caracterizava a infância não era muito definido. Muitos consideravam aspectos físicos e determinavam essa etapa como o período que vai do nascimento dos dentes até os sete anos de idade. *Le Grand Propriétaire* descreve essa fase da infância:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que

nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes [...] (ARIÈS, 1981, p. 6).

Os teóricos da época começaram a mencionar o termo idade por ainda não terem uma compreensão adequada do termo infância, relacionavam isso a uma gama de significados que chegava a elevar a juventude até os 50 anos. Essas idades se dividiam na primeira idade (infância que planta os dentes e vai até os sete anos de idade), também conhecida como a não falante; segunda idade, dos sete aos quatorze anos, terceira idade, chamada de adolescência, e que poderia durar até os 28 anos ou mesmo se estender até os 30 a 35 anos de idade. Segundo essa análise, o crescimento duraria até 28 ou 35 anos de idade e o homem maduro iniciaria sua fase aos 45 anos ou 50 anos de idade. Continua Ariès (1981, p. 7) que, “[...] Após essa idade segue-se a velhice, que dura, segundo alguns, até 70 anos, e segundo outros, não tem fim até a morte [...]”.

Segundo o autor, até o século XVII, as crianças não recebiam cuidados necessários e as más condições sanitárias contribuía para o alto índice de mortalidade infantil. Por isso, a criança era percebida como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento poderia deixar de existir. Muitas crianças não conseguiam ultrapassar a primeira infância. O índice de natalidade também era alto, o que ocasionava uma espécie de substituição das crianças mortas. A perda era entendida como algo natural e que não merecia ser lamentada por muito tempo, como pode ser constatado no comentário de Ariès (1981, p. 22): “[...] as pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual [...]”.

A ausência do sentimento na infância na Antiguidade foi abordada pelo autor por levar em consideração os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta da dos adultos, manifestada nos trajes, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações cotidianas, portanto reveladoras de que uma criança não possuía singularidade, muito menos daria para distingui-la do mundo adulto. A criança era concebida como um ser em miniatura e logo que pudesse realizar algumas tarefas era inserida no mundo adulto, sem nenhuma preocupação em relação a sua formação como um ser específico, sendo exposta a todo e qualquer tipo de experiência.

[...] a história da infância revela um silêncio histórico, ou seja, uma ausência de problematização sobre esta categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque, do período da Antiguidade à Idade Moderna, “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘infância’”(CORAZZA, 2002, p. 81).

Segundo Andrade (2010), a obra de Ariès, a partir de uma análise iconográfica, tornou-se marco para melhor compreensão e entendimento da infância no contexto da história da família e das relações de produção.

Ainda conforme Ariès (1981), até o século XVII, a socialização da criança e a transmissão de valores e de conhecimentos não eram asseguradas pelas famílias. Cedo, a criança era afastada de seus pais e passava a conviver com outros adultos, ajudando-os em suas tarefas. Nesse contato, a criança passava da infância direto para a vida adulta.

A convivência em família, naquela época, era totalmente exposta, não havendo privacidade entre seus integrantes, até mesmo no que se refere à educação das crianças. A vida conjugal das famílias também adotava um estilo coletivo. O grupo familiar era societário e, nessa condição, desde o processo de socialização até a educação formal ficavam ao encargo do grupo. A aprendizagem de valores e costumes, bem como a transmissão de conhecimentos eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e demais momentos pertencentes ao cotidiano da vida do adulto.

Durante o período em destaque, o entendimento sobre infância não se dava por um sentimento de fragilidade quanto ao ser menor de idade, de estatura ou limitando-se em sua forma frágil de ser, porque se pautava em uma criança construída a partir de critérios baseados no imaginário artístico e religioso. A arte medieval tratava de temas infantis, com uso de imagens de crianças, mas reproduzindo homens miniatura, a exemplo das pinturas com temas religiosos, conforme leitura de uma delas feita por Ariès.

O tema é a cena do evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a mim as criancinhas, [...] as miniaturas que se agruparam em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância, foram reproduzidos em uma escala menor. Apenas seu tamanho distingue dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 50).

Nas obras de arte, em especial a pintura, utilizava-se como destaque o traço da inocência das crianças, mas o corpo e o rosto eram do adulto, a inocência era representada por meio da nudez e a criança era representada pelo tamanho. Nas representações de cunho mais religioso, as crianças eram ilustradas como anjos e, desse modo, imagens de crianças recém-saídas da infância foram utilizadas até o século XIV. Um modelo referenciado no menino Jesus ou em Nossa Senhora menina foi um segundo modelo de criança criado a partir de um imaginário medieval.

A infância foi primeiramente limitada aos santos (Jesus, Maria), depois partiu-se para a formação de uma iconografia inteiramente nova, formando, replicando cenas de crianças e

procurando reunir nos mesmos conjuntos o grupo dessas crianças santas, com ou sem suas mães. De acordo com Ariès (1981, p. 55), “Salientamos aqui apenas o fato de que a criança se tornou uma das personagens mais freqüentes dessas pinturas anedóticas [...]”. Com o tempo, foram surgindo temas sobre a infância que contribuíram para a descoberta desse sujeito na sociedade por meio da arte do século XV e XVI. A criança como instrumento da arte tornou-se um ser socialmente presente e aparece nas festas, em brincadeiras ou com a mãe, no meio do povo. A criança sempre existiu, mesmo na Idade Média ela não estava ausente, “[...] ao menos a partir do século XIII, mas nunca um modelo de um retrato de uma criança real” (ARIÈS, 1981, p. 56).

Ariès (1981) afirma que a duração da infância ainda não era bem definida e o termo “infância” era empregado indiscriminadamente, sendo utilizado, inclusive, para se referir a jovens com dezoito anos de idade ou mais. Dessa forma, a infância tinha uma longa duração e a criança acabava por assumir funções de responsabilidade, queimando etapas do seu desenvolvimento. Até a sua vestimenta era a cópia fiel da usada por pessoas adultas.

Segundo esse mesmo autor, em meados do século XVII a situação começa a mudar, caracterizando um marco importante no despertar do sentimento de infância: a criança não era mais vestida como os adultos. Ela passou a usar um traje reservado à sua idade, fato esse que a distinguiu dos demais. Essa situação se deve ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de criança do início do século XVII. Esse momento tornou-se marcante quanto à concepção de infância, pois em uma sociedade que outrora desconhecia esse sentimento, a diferenciação do traje da criança quanto ao traje do adulto revelam uma preocupação que não havia até então, ou seja, a de distinguir para separar a criança do adulto.

Outro ícone da época eram as brincadeiras e os jogos infantis que sempre foram considerados como coisas de crianças, besteiras, sob o ponto de vista de alguns adultos, pessoas sérias que não dispunham de tempo para tais práticas.

Será que brincadeiras e jogos infantis conhecidos como cabra-cega, jogo de argolas, bem-me-quer, cavalo de pau, jogo de bola “péla”, esconde-esconde, homem que não ri sempre foram brincadeiras de crianças? Nem sempre. No período compreendido como Idade Média, no século XIII, esses jogos e brincadeira eram também atividades de adultos. Afirma Ariès (1981, p. 44), ao referir-se sobre a contação de histórias, que “[...] as crianças não eram as únicas a ouvir essas histórias: elas também eram contadas nas reuniões noturnas dos adultos”. Esses jogos e brincadeiras eram práticas comuns aos adultos e os moradores das vilas e do campo se reuniam em festivais anuais e se divertiam com esse tipo de jogos e brincadeiras.

Ariès (1981) compreende que o divertimento dos adultos e das crianças, naquela época, ia muito além dos momentos festivos, comemorativos ou divertidos, porque se configuravam em uma condição estratégica de que dispunha a sociedade para estreitar laços coletivos a fim de se sentirem unidos.

Porém, como toda ação que não estabelece critérios ou regras pode ser acometida de exageros, as brincadeiras populares eram vistas de muitas formas naturais. Muitas crianças, por conta de um mescla social, se envolviam em jogos de azar, o que não era visto com reprovação pelos povos daquele período em especial, uma vez que adultos e crianças viviam de igual para igual.

As grandes transformações sociais que ocorreram no século XVII contribuíram direta e decisivamente para a construção de um sentimento de infância. As mais importantes foram as reformas religiosas católicas e protestantes, que ocasionaram outra perspectiva sobre a criança e sua aprendizagem. Outro aspecto relevante que merece destaque foi a afetividade, que passou a ter mais importância no núcleo familiar.

No século XVIII, algumas transformações, ainda muito lentas, começam a ser implantadas no interior das famílias, proporcionando uma espécie de sentimento familiar, marcado por uma necessidade de privacidade. E aí começaram a ocorrer mudanças até mesmo quanto ao espaço físico onde as famílias viviam.

Esta organização da casa passou a corresponder a uma nova forma de defesa contra o mundo e como uma necessidade de isolamento face ao espaço público, à família começou a se manter a distância da sociedade. Emergiram as noções de intimidade, discrição e isolamento, ao se separar a vida mundana, a vida material e a vida privada cada uma circunscrita a espaços distintos (MOREIRA; VASCONCELOS, 2003, p. 169).

Segundo Moreira e Vasconcelos (2003), no século em questão instaurou-se o modelo da família burguesa, a qual trocava a vida social por uma vida de convívio mais privado. A intimidade e a vida privada da família moderna fizeram surgir diferentes relações familiares, e junto delas, mudanças de valores, sobretudo em relação à educação das crianças. A criança gradativamente passa a ser responsabilidade dos pais.

Ainda conforme os mesmo autores, como uma das particularidades do século XVIII, com o desenvolvimento do capitalismo, consolida-se a separação entre as esferas pública e privada. Sendo assim, coube ao Estado administrar a esfera pública e as relações de produção, enquanto que a família se responsabilizaria pela esfera privada, que corresponderia ao espaço doméstico e às condições de sobrevivência (MOREIRA e VASCONCELOS, 2003).

A criança que nascia, socialmente era entendida como um ser dependente, frágil e que precisava ser treinada para se tornar um bom cidadão. Essa afetividade era demonstrada, principalmente, através da valorização que a educação formal passou a ter. Segundo Ariès (1981), a aprendizagem das crianças, que antes se dava na convivência delas com os adultos em suas tarefas cotidianas, passou a ocorrer na escola. O trabalho com fins educativos foi substituído pela escola, que passou a ser responsável pelo processo de formação. As crianças foram então separadas dos adultos e mantidas em escolas até estarem “prontas” para conviver socialmente.

Em paralelo, surge outra preocupação, a formação moral da criança e então a igreja se encarregou de direcionar a aprendizagem, visando corrigir os desvios dos infantes, por acreditar-se que eram frutos do pecado e deveriam ser conduzidos para o caminho do bem.

Conforme Ariès (1981), entre os moralistas e os educadores do século XVII, formou-se o sentimento de infância que inspiraria toda a educação do século XX. Daí a explicação dos tipos de atendimento destinados às crianças, de caráter repressor e compensatório. Sob essa perspectiva, de um lado a criança era percebida como um ser inocente que precisava de cuidados, do outro, como um ser fruto do pecado. Segundo Kramer (1995, p. 18),

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias [...] uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela “paparicação” dos adultos, e a outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe à ela, tornando a criança um ser imperfeito e incompleto, que necessita da “moralização” e da educação feita pelo adulto.

Esses dois sentimentos foram originados por uma mudança na postura da família em relação à criança e que passou a assumir mais efetivamente a sua função. A família começa a perceber a criança como um investimento futuro, que precisa ser preservado e, portanto, ser afastada de maldades físicas e morais. Para Kramer (1995, p. 18), “[...] não é a família que é nova, mas, sim o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância [...]”.

O convívio familiar conquistou uma característica mais privada e aos poucos a família tornou-se responsável por uma função que anteriormente era assumida pela comunidade. Faz-se necessário destacar que esse sentimento de infância e de família representava um padrão burguês que, segundo Kramer (1995), tornou-se universal. Ainda para a mesma autora,

A ideia de infância, [...] aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel

produtivo direto ("de adulto") assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura [...] (KRAMER, 1995, p. 19).

Para a autora, esse conceito de infância se deu em razão das modificações sociais construídas historicamente, e que a partir das quais as famílias passaram a se interessar por situações básicas como higiene e saúde, resultando no baixo índice de mortalidade infantil. É importante salientar que os ganhos representados pela nova concepção de infância beneficiaram, no primeiro momento, a classe burguesa. As crianças mais pobres não foram contempladas na mesma proporção.

Para Gagnebin (1997, p. 83), no mesmo período, no Ocidente se confirmou a noção de infância e a necessidade de a criança ser tratada diferentemente do adulto em paralelo “[...] ao triunfo do individualismo e de seus ideais de felicidade e emancipação”. A família passou a ter a responsabilidade de garantir a sobrevivência física, moral e psicológica de seus descendentes, maneira essa de favorecer a manutenção das relações sociais e produtivas do modelo capitalista.

Contrário à “papa-ricação” tratada por alguns moralistas, o novo sentimento destinado à criança fez da infância uma categoria de estudos e escolarização. Logo, pode-se dizer que as mudanças no interior das famílias e a necessidade de educação para as crianças foram fatores determinantes para o desenvolvimento do sentido de infância. Essa evolução proporcionou importantes modificações inclusive em relação à educação. Como resultado, desencadeou-se demandas no sentido de valorização da criança pequena e, nesse salto qualitativo, a aprendizagem tornou-se prioridade e sustentação quanto ao atendimento aos infantes.

Durante muito tempo a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com as quais convivia que a criança aprendia a se tornar membro de um determinado grupo, a participar das tradições importantes para ela e a dominar os conhecimentos entendidos como necessários a sua sobrevivência material, enfrentando, ao mesmo tempo, as exigências da vida adulta.

No próximo item deste capítulo efetuamos uma análise breve e contextualizada da concepção de infância no Brasil e das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, o que contribuiu em uma melhor compreensão do que é ser criança, segundo uma perspectiva do contexto histórico no qual esse sujeito está inserido.

4.2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NO BRASIL

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.

(SARMENTO, 2004)

O objetivo deste item foi o de contribuir com o estudo sobre a concepção de infância e identificar o momento em que o sentimento de infância surge no Brasil, analisando que a diversificação dessa concepção ocorre de acordo com a inserção social da criança na sua classe e com o contexto político e econômico do país.

Dentre muitos fatores, o século XX foi marcado por um movimento significativo sócio-político em torno da criança e da infância. Graças a esses movimentos, estudos possibilitaram perceber diferentes infâncias vividas em um mesmo espaço de tempo pelas crianças. A história da criança brasileira também acontece nesse quadro de mudanças, sendo que as múltiplas vivências da infância ocorreram em razão do pertencimento social, racial e de gênero (GOUVÊA, 2003).

Ao conhecer a criança, supõe-se a necessidade de conhecer também a infância, pois nas condições em que a existência humana se afirma, essas trajetórias individuais se concretizam. Para Sarmiento e Pinto (1997), delimitar os conceitos de infância e de criança faz-se necessário para que se perceba diferenciações e definições. Isso porque,

[...] crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano e a infância como construção social - a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturam dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria - existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 13).

Esses autores reafirmam a necessidade de distinguir os dois termos, enfatizando a infância como social, trazida para o grupo como homogênea, a fim de caracterizar o geracional, enquanto que a criança é considerada um sujeito concreto que integra essa categoria geracional e pertence a um grupo, uma classe social e a um gênero.

Para Kuhlmann Jr. (2001, p. 31), a infância é uma condição do ser criança e deve ser compreendida no contexto das relações sociais. Isso requer

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação os adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN Jr, 2001, p. 31).

De acordo com o autor, o termo infância apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais. Nesse sentido, as vivências da infância modificam-se conforme as mudanças do contexto histórico do momento e/ou outras variantes sociais como: etnia, raça, condições sociais. Kramer (2003) afirma que a ideia de infância surge com a sociedade capitalista industrial, à medida que mudam a integração da criança e seu papel social na própria sociedade na qual está inserida.

Ainda, de acordo com Kuhlmann Jr. (2001, p. 16, 32), referente ao caráter histórico e social do termo infância, “[...] toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”. Para esse autor, a criança precisa ser reconhecida como sujeito histórico e “[...] é importante perceber que as crianças concretas na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos”.

No final do século XX, os autores Del Priore (2000) e Kuhlmann Jr. (2001) suscitaram debates e questionamentos sobre a infância.

Del Priore (2000) é enfática quando diz que a história da infância sempre esteve associada à história da marginalização social, cultural, econômica e educativa. E ainda, que as crianças, quase sempre, viveram em mundo que não era destinado a elas, ficando submissas a muitas condições para integrar-se ao contexto da época.

A enfatizarmos as especificidades que influenciam ao longo do processo de reconhecimento da infância e da criança, não só aspectos sociais, mas também políticos, econômicos, culturais e religiosos, por exemplo, buscamos situar as discussões deste início de milênio em torno de uma concepção de infância construída em bases educativas relacionais, a partir das quais a criança possa participar ativamente do processo.

De acordo com os referenciais escolhidos para conceber a definição de infância, faz-se necessário lembrar que há possibilidade de diferentes conceitos. Como apresenta Kuhlmann Jr. (2001, p. 16), nos dicionários da língua portuguesa, por exemplo, a infância é definida “[...] como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 13/7/90) define “[...] a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Na sua origem etimológica, por exemplo, a palavra infância deriva do *latim*, e “significa a incapacidade de falar”. Essa incapacidade era atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, podendo se estender até os 7 anos e que representaria a passagem para a idade da razão (de acordo com os referenciais católicos). Desse modo, o significado genérico da infância está

diretamente ligado às transformações sociais, culturais, econômicas etc. da sociedade de um determinado tempo e lugar (KUHLMANN Jr. 2001).

Nesse conceito, a infância é descrita como condição da criança (KUHLMANN Jr., 2001), ainda que sob referências naturais e universais, uma condição social e historicamente construída. Charlot (1986, p. 108), ao estudar a infância tendo como base uma perspectiva social, ressalta que “[...] a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”. Para esse autor, “[...] a representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem”; não é a infância, a partir desta perspectiva, um dado natural (mesmo que do ponto de vista biológico se constitua como natural) e sim um elemento social, historicamente construído a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos ou outros de uma determinada sociedade, tempo e lugar.

No Brasil, a educação para crianças de até 5 anos e 11 meses chama-se educação infantil, ao passo que o ensino fundamental de 9 anos atualmente abrange a faixa etária dos 6 aos 14 anos, idade que poderia ser considerada limite para a condição de infantil. Considerando que muitas crianças concluem o ensino fundamental com mais de 14 anos, seria incoerente definir a escolaridade como critério para o limite etário da infância.

Ao destacar o estabelecimento dos limites para definição da infância, Sarmiento e Pinto (1997) asseguram que

[...] o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo de sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 17).

Sendo assim, podemos compreender que estabelecer os limites da infância é um processo polêmico, contraditório e constitutivo da própria infância como categoria social (FÜLLGRAF, 2001, p. 28).

De acordo com alguns historiadores, a preocupação com a infância brasileira iniciou ainda no período colonial com o processo de dominação portuguesa. No período, a concepção de infância era de criança sem história, o “papel em *blanco*” (DEL PRIORE, 1996, p. 23) no

qual poderia se escrever uma cultura superior, sendo capaz de impedir outra cultura que impossibilitasse a dominação.

No período de dominação portuguesa expandiram-se várias práticas europeias e o destaque foi para a Roda de Expostos, instalada junto às Santas Casas de Misericórdia. Segundo Rodrigues (2003), a “Casa dos Expostos” foi a primeira instituição, no Brasil, de atendimento à infância e que, na maioria, acolhia crianças abandonadas ou enjeitadas. Relata ainda que as condições de atendimento eram mínimas, tanto que o índice de mortalidade infantil nesses espaços era de 70%.

Ocorriam situações consideradas socialmente absurdas para o século XXI, desde o desvio de repasses financeiros destinados para a alimentação dos pequenos até a venda dos mesmos como escravos. Em 1871, com a promulgação da Lei do Vente Livre, ampliou-se o número de instituições que atendiam crianças nessas condições e as mesmas passaram a ser mantidas pela filantropia ou pela igreja.

No começo, somente crianças pequenas e sem família eram atendidas nas Casas dos Expostos. Elas eram deixadas nas *rodas*¹³ por suas mães que, pelo fato de trabalharem fora e não terem onde deixar seus filhos, os abandonavam. Por um longo período essas casas continuaram existindo. Segundo Carvalho (2003, p. 59), “[...] a Roda sobreviveu, com algumas alterações, até 1948, em São Paulo”.

Entre os séculos XVIII e XIX, aproximadamente cinquenta mil crianças foram abandonadas nas Rodas dos Expostos das Casas de Misericórdia de Salvador e Rio de Janeiro, conforme os relatos de Pinto (1995). Para esse autor, o número expressivo de abandonos estaria vinculado a muitos fatores de ordem social, econômica e política.

Visando substituir a Casa dos Expostos, no século XIX foram criadas novas instituições. A princípio, o objetivo era o de preparar essas crianças para o “mundo do trabalho”. No final do século, a intenção das instituições criadas era a de melhorar as condições das crianças atendidas e minimizar o índice de mortalidade infantil. Essa evolução se deu pela marcante influência da Igreja Católica, fazendo com que a Congregação Vicentina priorizasse sua atuação na educação infantil. Foi, segundo Carvalho (2003, p. 60), “[...] a ‘descoberta da infância’ que ocasionou as modificações ocorridas consolidadas na prática de abrigar crianças pobres em instituições chamadas de orfanatos ou asilos infantis”.

¹³ A “roda” era um cilindro de madeira onde as mães colocavam seus filhos e a giravam para que fossem recolhidas pelas atendentes das Casas dos Expostos, permitindo assim o anonimato de quem ali deixasse a criança. O Brasil foi o último país a extinguir a roda dos enjeitados.

A partir da nova concepção de infância, surgiram algumas modalidades de estabelecimentos para educar crianças pequenas. No Brasil, o destaque se deu para os jardins de infância, criados em 1837 por Froebel.

Os jardins de infância neste país ganham proporção a partir da ênfase por parte do inspetor geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, que se balizou na orientação froebeliana¹⁴, dos “Kindergarten”¹⁵ existentes em vários países da Europa e que se destinavam a atender crianças menos favorecidas de 3 a 7 anos, “[...] utilizando-se de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercício de linguagem manual, desenho, canto, viagens e passeios” (FROEBEL, 1913, p. 3).

Tsuda (2008) destaca que, no Brasil, o jardim de infância froebeliano serviu como instrumento de discriminação social, ou seja,

Em nosso país, contraditoriamente, estes Kindertagens foram oferecidos para as crianças das classes mais abastadas quando, na Europa, Froebel os idealizou para educar crianças das classes populares. No Brasil, eles atenderam a elite através de iniciativa privada e da pública. No setor privado, os primeiros deles foram criados nos grandes centros o primeiro, no Rio de Janeiro o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875 [...] No setor público, foi criada, anexa à Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, a primeira escola infantil pública de nosso país, um jardim da infância para atender os filhos da burguesia paulista (TSUDA, 2008, p. 22).

Essa afirmação ressalta que a intenção era a de proporcionar *status* às crianças com maiores recursos financeiros, sendo uma atribuição do jardim de infância proporcionar cuidados para os ricos, e que não poderia em momento algum ser confundida com os asilos e creches para os pobres.

Historicamente, a criação das instituições de Educação Infantil vão além de uma sucessão de fatos, porque se constituem na interação de tempos, de algumas influências e temas que de certa forma se integram também à história dos homens, da humanidade como um todo.

¹⁴ Nas orientações froebelianas considerava-se que seria sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças e, de acordo com Prüfer, desejava criar um amplo jardim em que florescesse, como unidade, o espinho feminino e o cuidado sensitivo da infância (KUHLMANN Jr. 2001, p. 115).

¹⁵ A criação de escolas no modelo dos Kindergarten propôs a transcendência dos limites do público e do privado, apresentando os valores das esferas públicas e privadas - família e escola, criação materna e cidadania responsável – como complementares mais do que dicotômicas (KUHLMANN Jr (2001, p. 114).

Segundo Kuhlmann Jr. (2001, p. 82), no auge do progresso e da indústria criaram-se instituições que correspondiam como parte de uma medida conformista, uma espécie de assistencialismo, chamado pelo autor de “*assistência científica*”.

A creche, para as crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN Jr., 2001, p. 82).

Para o autor, as opiniões ainda divergem quando o assunto se volta para as causas ou temas que teriam influenciado, em nosso país, a constituição de propostas assistencialistas para creches, considerando a assistência à infância como fruto de uma articulação de muitas forças, dentre elas as jurídicas, médicas, políticas, pedagógicas e ao mesmo tempo fortalecida por três fortes influências, a “[...] médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa” (KUHLMANN JR. 1990, p. 18).

Quando o autor utilizou o termo “assistência científica”, referiu-se a algumas medidas adotadas que traduzem uma concepção assistencial, barganhando aspectos como a alimentação e habitação tanto dos trabalhadores quanto dos desfavorecidos economicamente. Outra característica dessas instituições era o não atenderem em caráter de internato. A chamada creche atendia a crianças de 0 a 3 anos de idade e os asilos ou jardins de infância atendiam a crianças de 4 a 6 anos de idade (KUHLMANN JR. 1990).

Poderíamos assinalar que a criança que aparece nesse contexto é passiva, sem particularidades, necessidades específicas, que espera pelo atendimento do adulto sem nada a dizer ou expressar. Por outro lado, a instituição educação infantil revela-se como um espaço de cuidado ou, como diria Kuhlmann Jr. (1991), como um espaço de educação assistencialista, em que a educação oferecida para criança é de baixa qualidade, voltada mais para a moral do que para o intelectual. Ostetto (2006, p. 180) complementa esse pensamento ao considerar que “Podemos associar, aqui, uma prática da instituição como guarda ou depósito de criança, enquanto os pais estão trabalhando. [...] as atividades previstas estão planejadas de acordo com o tempo e não com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”. Em termos de concepção de educação infantil, poderíamos perceber tal perspectiva dentro da chamada “função guardiã” atribuída às primeiras instituições pré-escolares.

Os jardins de infância brasileiros, tanto privados quanto oficiais, ao prestarem serviço apenas para as classes com maior recurso financeiro, segundo Carvalho (2003, p. 62),

podem “[...] ter reforçado a ideia, ainda predominante no século atual, de que é a situação econômica que diferencia o jardim de infância da creche e das escolas maternas [...]”.

Essa posição da autora permite uma reflexão acerca das instituições dedicadas à educação e cuidado da criança pequena que tem uma dupla origem, ambas surgiram em uma mesma época para atender a diferentes necessidades e aspirações. Em um primeiro momento, surgiram no âmbito de programas sociais e filantrópicos com o objetivo de proteger e coibir abandono e delinquência, voltados à famílias em condições de pobreza, doenças ou problemas sociais. De outro lado, desenvolveram-se modelos de educação para atender às crianças pequenas. À frente desse pensamento, destacam-se importantes educadores para a época, como Froebel (Kindergarten) e Montessori (casas *del Bambini*) entre outros (HADDAD, 2006). Mesmo com diferentes filosofias todos, de certa forma, se preocupavam “[...] com as necessidades individuais, o conceito de comunidade, a redução a pobreza e a cidadania mundial” (BRUCE, 1987 *apud* HADDAD, 2006, p. 7).

Podemos observar que a trajetória das instituições de educação infantil revela que diferentes concepções sobre a infância e sobre a educação infantil subsidiaram os discursos e as práticas das instituições destinadas ao atendimento das crianças pequenas. Sobre as funções estabelecidas, podemos referenciar o artigo de Abramovay & Kramer (1991), quando as autoras referem-se à função guardiã da educação infantil, elas evidenciam que a mesma esteve muito presente nas primeiras iniciativas das instituições de atenção à infância a partir do século XX na França e Inglaterra. Essa primeira função traz introduzida a concepção assistencialista, visto que tinha por objetivo acolher crianças pobres e abandonadas.

No século XIX, as instituições de educação infantil em especial os jardins de infância de Froebel e as escolas de Montessori, nas favelas italianas, assumiram a função preparatória apresentando um atendimento subsidiado pelo discurso de compensar as deficiências das crianças, no tocante à pobreza e incapacidade das famílias. No Brasil, essa concepção foi, na década de 1970, apontada em discurso oficial como possível solução para os problemas educacionais, visto que deveria exercer uma função eminentemente preparatória. Segundo Abramovay & Kramer (1991, p. 32), a função preparatória da educação infantil, “[...] ao contrário de suprir carências, acabava por discriminar e marginalizar as crianças populares e suas famílias”.

Entre as décadas de 1960 e 1970 do século XX multiplicaram-se as ações de assistência social. Segundo Carvalho (2003, p. 62), “A teoria da privação cultural (em voga nos Estados Unidos) influenciou as políticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas

brasileiras [...]”, cuja intencionalidade era a de compensação das carências das crianças e a prevenção do fracasso escolar.

Nessa condição, a creche, mesmo sendo criada para solucionar problemas das crianças, pela sua limitada atuação e o contexto social no qual estava inserida, não conseguiu dar conta dos objetivos propostos. Mesmo assim, não se vislumbrou efetivar uma estrutura política que assegurasse respostas efetivas às necessidades mínimas que as creches e pré-escolas públicas deveriam atender. Carvalho (2003, p. 63) afirma que essa situação só acontece porque os programas de creche e pré-escolas públicas “[...] eram e ainda são desarticulados, sobrepostos, descontínuos e, na maioria das vezes, marcados pelo clientelismo político-partidário”.

A preocupação com ações para evitar a marginalidade de crianças e jovens fez com que alguns grupos sociais, com influências políticas, defendessem a creche (naquele momento histórico) como agência promotora do bem-estar social. Nessa perspectiva, a creche foi, segundo Oliveira (1992, p. 39), se consagrando como uma “[...] constituição acolhedora dos desafortunados”, sem considerar naquele momento questões políticas da desigualdade socioeconômica. A autora referencia que a criação de creches, no contexto em evidência, seria uma “saída pela tangente”, ou melhor, se constituiria em uma “política do disfarce”.

A visão da educação infantil como objetivo em si foi propagada nas propostas do MEC para a educação infantil na década de 1980. Nessa perspectiva, a função de educação infantil consiste em promover o desenvolvimento global e harmônico das crianças, porém, as autoras Abramovay & Kramer (1991) consideram que esta concepção apresenta-se meramente como uma ‘nova roupagem’ da função compensatória.

Ao contrário do enfrentamento dos males educacionais, seus propósitos estariam voltados para a cura dos males sociais, uma vez que a “[...] pré-escola não prepararia para a escolaridade posterior, mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico-social” (ABRAMOVAY & KRAMER, 1991, p. 33). Segundo as autoras, o fato de não ser mais reconhecida como preparatória para a escolaridade futura acarretava-lhe o sentido de ser informal, não convencional e assistemática, contribuindo para a descaracterização do fator qualidade, imprescindível à proposta dita democrática na educação infantil, ou seja, a favor do desenvolvimento integral de todas as crianças independente da classe social.

As mobilizações ocorridas na década de 1980 do século passado, para Arroyo (1995, p. 19), contribuíram para um “[...] reordenamento legal e na afirmação de uma nova doutrina da infância, em que a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos”. A partir dessa época, foi vasta a preocupação com a valorização do

aspecto educativo na Creche, ultrapassando o modelo meramente assistencial, resultando na concepção e implementação de políticas educacionais estabelecidas sob novas bases.

Diante do debate sobre as funções da educação infantil, destaca-se outra função, a pedagógica. Esta proporcionaria o reconhecimento de que a prioridade das instituições de educação infantil é a educação da criança como alternativa contrária à abordagem da privação cultural. Concordamos com Kramer (2003, p. 60) quando afirma que “[...] o pedagógico na educação infantil não pode ser compreendido como meramente a formação de hábitos e habilidades, a constituição de um projeto escolarizante, restrito à sala de aula e a transmissão de conteúdo do professor aos alunos”. Destaca, ainda, que o pedagógico deve ter como base a dimensão cultural, sendo assim a possibilidade de experiência com o conhecimento científico e as diversas interfaces de acesso à literatura, música, artes, história, etc.

Na condição do repensar funções sociais da creche e da pré-escola, a Constituição de 1988 pode ser considerada como marco histórico do princípio de implementação de novas políticas para a infância.

O texto define a responsabilidade do Estado para com a educação e, no Artigo 208 dessa Constituição, Inciso IV, explicita que “[...] o dever do Estado com educação será [...] mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos” (BRASIL, 1990). O conteúdo do dispositivo legal em discussão é reafirmado no Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) editada em 1996.

Sendo assim, subentende-se que a criança brasileira é uma responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado. Diante desse aparato legal, a educação infantil foi reconhecida como um direito de todas as crianças de zero a seis anos e não apenas para alguns casos ou circunstâncias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em dezembro de 1996 normatiza também a formação dos profissionais que trabalham na educação infantil, e instituiu para creches e pré-escolas um mínimo comum de exigências.

Esse movimento histórico-social vivido pela sociedade em torno dos direitos da criança, que em tese culminaram com o desejo de justiça social, constitui o balizador das reflexões acerca da organização do trabalho nas instituições de educação infantil. Para entender a criança como ser social de direitos, também é importante a compreensão da perspectiva histórico-cultural ao oferecer fundamentos teóricos que destacam para uma compreensão mais alargada dos processos educativos.

Nesse contexto, a teoria do psicólogo Francês Henri Wallon serve como instrumento para contribuir nas reflexões de uma função pedagógica de educação infantil, justamente por promover uma prática que atende às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor. Pode-se compreender, nesse aspecto, o que é significativo nas condutas infantis e nas interações que acontecem no meio: a linguagem utilizada e as ações somadas à postura, o jeito de caminhar, a maneira de executar os gestos e as expressões faciais.

Segundo Galvão (1995, p. 77), “O ser humano se constrói na relação com o outro”. Portanto, desde o momento em que nasce, a criança tem seus gestos e atitudes significados pelo outro. Quando se apropria dessa significação, ela se dá conta da história, cultura e ideologia do contexto social no qual está inserida.

A criança tem uma maneira muito peculiar de entender o mundo e, à medida que cresce, se desenvolve, tem acesso a outras informações e experiências ela esquece seu antigo modo de pensar. A afetividade, de acordo com Wallon, é o que mais influencia a criança nas relações que estabelece entre as informações assimiladas.

Assim, a perspectiva walloniana recusa-se a selecionar um único aspecto do ser humano e tratá-lo isoladamente, nascendo, dessa forma, a ideia da Psicogênese da Pessoa Completa, projeto teórico elaborado por Wallon, enfatizando a criança como um ser geneticamente social, contextualizado e em desenvolvimento, nas suas relações com o meio (GALVÃO, 2011, p. 32). Diferente dos métodos tradicionais, a proposta teórica walloniana coloca, então, a criança como um todo no processo de desenvolvimento, não podendo ser vista como ser incompleto.

Sendo assim, podemos considerar que um determinado processo educativo pode ser compreendido a partir das reflexões estabelecidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Ainda, nas palavras de Pires (1997, p. 88) “[...] quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximos estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão”. Para que a criança tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro do ambiente social, é necessário que haja o estabelecimento de relações interpessoais e positivas, como aceitação e apoio, possibilitando o sucesso dos objetivos educativos.

Atualmente, em relação ao Centro de Educação Infantil (CEI), intitulado como instituição de Educação Infantil, e que a partir dos anos 90 do século XX, com o reconhecimento do direito que as crianças brasileiras têm sob esse atendimento, passou-se a questionar a qualidade do atendimento e dos serviços prestados nessas instituições escolares. Nesse âmbito, a educação infantil foi assumindo feições diferentes e incorporando concepções

renovadas de criança, de desenvolvimento infantil, na definição de seus objetivos e funções, cumprindo uma espécie de duplo objetivo: cuidar e educar.

Segundo Wiggers (2000), no que trata sobre a educação infantil, garante-se, pela Constituição, o direito à educação para as crianças de 0 a 5 anos de idade. As creches e pré-escolas foram inseridas como parte integrante da educação básica, porém com diretrizes e orientações educacionais pedagógicas específicas para essa etapa. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao estabelecer a diferenciação entre a educação infantil e ensino fundamental, preconiza a necessidade de projetos voltados para essa faixa etária. Destaca a autora que esse avanço no quadro legal brasileiro somente foi possível pela ampla mobilização e participação de vários segmentos da sociedade civil e órgãos governamentais na afirmação pelos direitos da criança, dentre eles o direito à educação infantil.

Nessa perspectiva, o reconhecimento do direito que têm as crianças brasileiras de serem atendidas em creches e pré-escolas, em espaços intitulados como instituições de educação infantil, traz uma polêmica quanto à qualidade desse atendimento, do serviço prestado como condição para concretizar-se um direito assegurado. Sendo assim,

O espaço no qual deve se efetivar uma ação qualificada, voltada para a criança-sujeito-de-direitos, requer um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo entre grupos de crianças de zero a seis anos (OSTETTO, 2006, p. 17).

Em detrimento dessa qualidade anunciada e no ritmo dessas mudanças, o MEC/SEF/COEDI (1995) publicou o documento *Crerios* para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, no qual estão estabelecidas algumas normas relativas à organização e funcionamento interno desses espaços, uma vez que

[...] atingir concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente (MEC/SEF/COEDI, 1995, p. 7).

Nesse documento também são assegurados os direitos fundamentais das crianças de todas as faixas etárias, explicitando o acesso

[...] a um ambiente aconchegante e seguro; à brincadeira; à atenção individual; à higiene e à saúde; a uma alimentação saudável; à capacidade de expressão; ao afeto e à amizade; à expressão dos seus sentimentos; a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche; ao

desenvolvimento de sua identidade cultural, étnica e religiosa (MEC/SEF/COEDI 1995, p. 8).

Pode-se dizer, sob esse enfoque, que a creche foi reconhecida como um direito da criança e não mais da mãe trabalhadora ou da família economicamente desfavorecida. Assim como na pré-escola deve ser enfatizado a sua função educativa, reestruturando as formas de organização do seu cotidiano na perspectiva de possibilitar, de fato, a integração indissociável do cuidar e o educar.

Cumprir com esses objetivos significa compreender a criança como sujeito e, para isso, deve organizar, encaminhar e desenvolver um trabalho no cotidiano das creches e pré-escolas que respeite a criança. Faz-se necessário prever, além dos aspectos anteriormente relacionados como critérios de qualidade, o respeito à criança, que ganha concreticidade na medida em que essas práticas se efetivem no interior das instituições de educação infantil.

No próximo item deste capítulo relacionamos, a partir do estudo e de algumas leituras, a precariedade dos direitos proclamados à criança como sujeito de direitos e deveres, os quais muitas vezes não são cumpridos nas minimizadas políticas públicas. Essa análise deve ser feita a partir da Lei 9.394/1996, quando trata das políticas públicas para a Educação Infantil.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Apesar de a Educação Infantil, por um longo período, ter perseguido as premissas do cuidar e do educar, foi somente nos últimos anos que ela foi reconhecida como direito da criança, das famílias, direito do Estado e como primeira etapa da educação básica.

Entendemos que a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que cria demandas por uma educação institucional para crianças de 0 a 5 anos, ou seja, desenvolver na criança uma imagem positiva de si, reconhecendo o próprio corpo, brincando, expressando emoções e sentimentos, socializando-se com seus pares e os adultos que a cercam.

Para entender esse processo da educação infantil no contexto das políticas públicas, optamos em fazer uma breve análise das reformas educacionais implementadas neste país.

Atualmente, falar em Educação Infantil no Brasil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n 9.394/1996. Isso porque foi a partir das liberações encaminhadas nessas duas leis e das suas consequências para a área que os desafios e as perspectivas têm sido colocados (CERISARA, 2002, p. 327).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi criado em 1990 com o objetivo de explicitar os direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento a esses sujeitos. Determinou, ainda, a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e os Conselhos Tutelares, os quais têm como responsabilidade

[...] a expressão da concepção de educação infantil, apresentada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, sancionada em 20 de dezembro de 1996, veio regulamentar alguns direitos assegurados na Constituição de 1988 e reafirmados no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA-1990 8609/90) (BARRETO 1997, p. 28) [grifo do autor].

Barreto (1997) ressalta que a inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica, além de reconhecer que a educação inicia-se nos primeiros anos de vida, é imprescindível para cumprir a finalidade dessa modalidade de educação que está firmada no Art. 21, Inciso I, da LDB/96, quando se estabelece que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Mesmo com esses consideráveis avanços, Arroyo (2001) pondera que ao se tratar de políticas públicas voltadas para infância no Brasil, permanece um enorme descompasso entre o legal e o real.

Embora sob o ponto de vista legal, a infância tenha avançado como ‘tempo de direitos’, sendo o atendimento educativo da criança pequena um dever do Estado e um direito da criança, há no Brasil uma realidade bem distante do desejável com relação ao reconhecimento da criança como pequeno cidadão e da infância como algo natural (ARROYO, 2001, p. 25).

Para o mesmo autor, a preocupação com a política de educação da infância não deve ser pautada somente pelos sentimentos fraternos de amor, caridade ou afetividade. E sim em função da consciência da obrigação pública que a própria sociedade deve ter frente à infância. Ainda, ao remeter para o contexto brasileiro marcado pelas desigualdades sociais significativas, a exigência de critérios mínimos de qualidade para desenvolver o trabalho com crianças pequenas é o mínimo que se pode desejar (ARROYO, 2001).

Com a publicação da LDB/96, a educação infantil passou a ser reconhecida como parte do sistema municipal de educação. Isso significa que,

[...] cada município, que historicamente inseriu as creches e pré-escolas na área da assistência social, precisaria integrar a rede privada, inclusive as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, que atendem as crianças de 0 a 6 anos, ao seu sistema municipal de educação [...] (CARVALHO, 2003, p. 72).

A autora informa que, conforme a Lei, as creches e pré-escolas são consideradas instituições educativas e devem estar sob a coordenação, supervisão e orientação das Secretarias Municipais de Educação. Porém, essa absorção pela rede de ensino municipal não garante a unidade do atendimento, muito menos fazer por si, em razão de uma determinação legal. Trata-se de um processo gradativo de reestruturações que perpassa desde a criação de regulamentações dos Conselhos Municipais de Educação até a reorganização das Secretarias Municipais e isso envolve desde estrutura física até financeira. Outra consideração significativa é a formação e qualificação do professor como profissional que irá trabalhar com a educação infantil.

Em 24 de setembro de 1996, a Lei nº 9.424 foi criada para dar origem ao Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF). Com isso, os municípios brasileiros ganharam força para criar seus respectivos Conselhos Municipais de Educação, possibilitando ainda financiamento de recursos para a educação do ensino básico. Porém, a educação infantil, apesar de relacionada a esse sistema de ensino, e embora as críticas, sugestões e reivindicações feitas aos órgãos competentes, conforme Carvalho (2003, p. 74), “[...] ainda não recebe auxílio do FUNDEF [...]”, o que configura retrocesso no sentido de políticas públicas direcionadas para a infância.

Esse fundo, de ordem contábil, repassa os recursos para os municípios conforme o número de alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental. Há um tempo, eram oito as séries das escolas das redes públicas. Ressalta Carvalho (2003, p. 74) que, “À União cabe complementar com outros recursos os Estados e Municípios que não conseguirem alcançar o valor mínimo nacional do FUNDEF, fixado anualmente por aluno [...]”. Sendo esse repasse legal destinado especificamente aos alunos do ensino fundamental, não se incluem alunos da educação infantil que correspondem à creche e à pré-escola.

Assim, em dezembro de 1998, o Parecer de nº CEB020/98, elaborado pelo Conselheiro (na época) João Monlevade, considerou favorável antecipar a matrícula no ensino fundamental para as crianças de seis anos, afirmando que nas redes públicas tanto o Estado quanto o Município poderiam adotar em caráter colaborativo o ensino fundamental com duração de nove anos, condição que teria rendido ampla discussão, repercutindo inclusive na distribuição do FUNDEF. É relevante ressaltar que o referido Parecer trata de uma série de dados para justificar a inclusão das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, declarando, em meio a outros aspectos, que,

Independentemente da implantação do FUNDEF, que em 1998 pode ter acelerado as mudanças, milhares de famílias já matriculavam seus filhos de

seis anos no ensino fundamental nas cidades, mesmo antes que a atual lei o permitisse, dezenas ou até centenas de sistemas estaduais ou municipais tinham propostas de matricular crianças de seis anos na primeira série do ensino fundamental ou em ciclos ou classes de alfabetização. Na realidade, é quase unânime a percepção dos pedagogos, confirmada pela experiência internacional, que a ‘idade própria’ do início da alfabetização é de seis anos e não de sete anos (CEB 020/98 *apud* CARVALHO, 2003, p. 75).

Não se contesta que uma criança de seis anos possa ser alfabetizada. Nessa faixa etária, de maneira genérica, ocorre uma tendência à escolarização em muitas escolas. O que se questiona é o fato de que a preocupação maior ficou em torno das questões ligadas ao FUNDEF e precipitadamente as crianças de seis anos entram no ensino fundamental. O que precisa ser analisado, e na mesma proporção, é quanto ao cuidado com as questões pedagógicas e didáticas desse processo.

Há quem defenda que a idade potencial para alfabetizar seja aos seis e não aos sete anos, mas isso não é o suficiente. Torna-se imprescindível criar condições para que professores, tempos e espaços escolares se organizem de maneira adequada para receber essas crianças, atendendo inclusive suas especificidades e interesses para a idade e não somente inseri-las em uma sala de aula do ensino fundamental, sem reflexões pedagógicas e muito menos estrutura física ou equipamentos adequados.

O FUNDEF ocasionou outras mudanças de cunho político-pedagógico relativas aos índices de repetência e distorção idade/série, como foi o caso da 1ª série do ensino fundamental. Conforme recomendam os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que compreendem a alfabetização “[...] como um processo que não se limita a um ano de escolaridade [...]”, e dessa maneira “[...] incorporou o conceito de letramento na sua concepção de ensino-aprendizagem [...]” (CARVALHO, 2003, p. 76).

Na concepção de Soares (1998), o letramento pode ser interpretado em até quatro dimensões, sendo elas, individual, social, política e ideológica, podendo atingir no senso empírico um conceito mais arrojado, no qual o letramento pode ser visto como uma característica distinta do homem, porém vinculada a uma sociedade civilizada.

Soares (1998) afirma que o alfabetismo tem se consolidado como um mito, pelo fato de que nem tudo que se anseia ou se assegura dele é atingível e correto. Esses “mitos”, como trata a autora, podemos dizer que fazem parte do imaginário de um povo e a base do discurso de muitos políticos. As campanhas governamentais tratam o analfabetismo como se fosse uma doença grave que precisaria ser banida, e o que é pior, depositam responsabilidade total na educação, sobretudo no professor, para que as mudanças sociais aconteçam a contento.

É conveniente lembrar que a incorporação do conceito de letramento às práticas educativas não é simples e não se aplica como se fossem “planos pedagógicos” ou então criados em documentos ou pareceres. Sua implicação consiste “[...] em mudanças de paradigmas pedagógicos, que vão desde a reformulação do conceito de alfabetização e do ensino da língua, à avaliação, passando pelas reformulações do tempo e do espaço escolar” (CARVALHO, 2003, p. 76). Subentende-se que essa mudança de paradigma vai além da substituição de um sistema seriado por ciclo ou redução do índice de reprovação, por exemplo, porque também envolve a ascensão do nível da própria condição de cidadão dos sujeitos.

Quanto às continuidades e descontinuidades nas políticas públicas voltadas para a infância, Demo (1998), ao refletir sobre o assunto, entende que mesmo tendo os governantes brasileiros se apropriado do discurso de avanço das políticas de educação infantil, há um descompasso nas práticas que se efetivam, considerando-se que as medidas tomadas pelo governo “[...] surgem como um paliativo para que esta educação aconteça de fato, pois, já acontece no âmbito do direito”. Para que aconteça a efetivação da educação infantil no Brasil, esse autor acredita que se faz necessário “[...] uma articulação da Universidade com a Escola Básica, que pela disposição legal engloba o ensino fundamental e a educação infantil” (CARVALHO, 2003, p. 77).

Ao discutir sobre a implementação de políticas públicas para a educação infantil, faz-se necessário trazer para essa reflexão os *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (RCNEI/98), documento este divulgado pelo MEC (Ministério da Educação) e que, segundo Haddad (2001), ocorreu à revelia das instâncias de educação infantil, em razão de estimular, entre outros aspectos, a divisão por idades.

Compreende-se que, a partir desse documento, houve avanço significativo na área da educação infantil. Os textos produzidos podem ser utilizados como suporte teórico para as discussões que permeiam esse contexto de abrangência da área, inclusive na contribuição da construção de propostas em instituições de ensino dessa modalidade de atendimento educacional. Porém, o que se tem percebido é que há um desvio, porque muitas escolas se apropriam de uma maneira tão enfática desses textos, que os mesmos são compreendidos como um manual de instruções para ser seguido à risca, desconsiderando a riqueza oriunda das experiências, da autoria e da cultura regional, aspectos relevantes para o trabalho pedagógico desenvolvido com e por um grupo.

Apesar da referência do Art. 21 da LDB, que determina como desígnio da educação infantil “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, o conteúdo geral do RCN/98 parece andar na contramão, situação essa flagrante na sua própria justificativa, ao relatar que “[...] este documento tem por finalidade [...] conferir a esse nível de ensino uma intencionalidade educativa em continuidade com os vários níveis de ensino fundamental” (RCN, 1998, p. 6). Diante desse posicionamento, pode-se dizer que o mesmo desenvolve uma proposta que tem como pano de fundo o ensino fundamental, não considerando nessa instância a criança em idade para a educação infantil, no contexto de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Carvalho referencia essa posição indicada nos referenciais, a partir do posicionamento de Haddad:

Simplesmente reunir os programas pré-escolares no sistema educacional e concebê-los enquanto uma extensão no sentido descendente, da escola compulsória, é negar a especificidade da infância e, conseqüentemente a necessidade dessa etapa da educação receber tratamento específico e único. Ao assumir esse posicionamento, o MEC está contribuindo, mesmo que não queira, para acentuar uma tendência já deflagrada em muitos municípios brasileiros, que é a fragmentação do atendimento por faixa etária. Ou seja, quando antes a cisão entre as ações de cuidar e educar se associava à vinculação administrativa dos programas, se à órgãos de assistência, saúde ou educação, hoje se associa à faixa etária (HADDAD, 2001, p. 66).

Diante dessas tratativas, o documento especifica que os programas voltados para o atendimento de crianças acima de três anos devem seguir a estrutura ou modelo curricular do ensino fundamental, priorizando ações respectivas ao processo de ensino e aprendizagem, com abordagem puramente instrucional.

Entretanto, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, tem um capítulo específico para a educação infantil, no qual são propostas metas para a faixa etária que corresponde a esse atendimento. É importante salientar que não separa as crianças por instituição ou faixa etária, isso ocorre somente na distribuição das metas de atendimento e a inclusão da creche no sistema estatístico educacional. O PNE estabeleceu algumas metas de atendimento, conforme expresso a seguir:

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na corresponsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente,

porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art.30, VI, da Constituição Federal (MEC, SEB, 2006, p. 14).

A autonomia dos entes federados, ou seja, União, Estados, Distrito Federal e municípios, e o regime de colaboração são dois princípios inseparáveis no sistema federativo brasileiro. O objetivo comum de assegurar os direitos da criança, entre eles o da educação, só poderá ser alcançado mediante a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios conforme definições constitucionais e legais vigentes.

O Plano Nacional de Educação (PNE) definiu em 2006 como ampliação de oferta o atendimento “[...], em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e a 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (MEC, SEB, 2006, p. 6). Esse atendimento para crianças pequenas deve considerar as necessidades e incluir o cuidar e educar sem a dicotomia que existe entre ambos, o que pode estabelecer uma coogestão incumbida da política pública para a infância.

Em geral, percebe-se que na realidade das crianças brasileiras, sobretudo aquelas enquadradas na faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses, existem algumas tentativas de mudanças, como é o caso das matrículas, qualificação dos professores, elaboração de propostas pedagógicas e até mesmo a diversificação de metodologias. No entanto, para as crianças de zero a três anos, período em que os pais precisariam de instituições que atendam às crianças em todas as suas dimensões de cuidado e educação - talvez por se tratar de um período mais importante do desenvolvimento infantil no qual ocorre maior sensibilidade do cérebro para determinadas aprendizagens e habilidades -, permanece uma grande lacuna.

Diante de todo esse contexto, as políticas públicas para a educação infantil no Brasil, ao que parece, ainda não foram suficientemente fortes para colocar de fato a educação de crianças pequenas na agenda política muito menos nas extremas prioridades da educação.

Gilberto Dimenstein, em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, datada do dia 31 de março de 2002, com o título *É fácil aniquilar mentes brilhantes*, diz que “[...] só a ignorância política explica por que a educação infantil não está no topo da agenda nacional, nem é assunto mencionado por nenhum candidato a governador ou a presidente”.

Para encerrar as reflexões deste tópico, recorreremos às colocações de Malaguzzi (1995), pedagogo italiano conhecido pela célebre frase sobre a infância e que inúmeras vezes se submerge em mãos adultas: “A criança tem cem linguagens, mas a escola lhes priva de 99”. Conclui esse autor que

[...] Seus ritmos requerem grande respeito. A solidariedade dos adultos é necessária para lutar contra as pressões aceleradas e contra a pressa que faz com que as crianças cresçam fora da infância. Essa pressa é um sinal traiçoeiro da subversão das relações biológicas, psicológicas e culturais que está presentemente em voga, mas é também um sinal de profunda insegurança e perda de perspectiva (ROCHA, 1999, p. 91).

Conforme discussão tratada até o momento, o papel delineado para a educação infantil oportunizou outra percepção e concepção de infância e até mesmo de profissional para trabalhar com essa modalidade da educação básica.

Algumas discussões estabelecidas neste capítulo revelaram as diretrizes da Proposta de Política de Educação Infantil (1994, apoiado pelo MEC). Esse documento precedeu a publicação da LDB/96 e trouxe como um de seus itens a valorização dos profissionais de creche e de pré-escola como um elemento fundamental para a qualidade do atendimento na educação infantil.

A discussão deste capítulo é muito ampla e poderia ensejar diferentes análises. Nele se buscou lidar com questões pertinentes a educação infantil no contexto das políticas públicas. Consideramos tal análise, ainda que necessária para os que acreditam na melhoria do atendimento e do trabalho com a educação infantil. Espera-se, entretanto, que alguma contribuição advenha desta leitura.

Importante ressaltar que, desde a década de 1990, se considera a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, opondo-se às abordagens que procuram separar formação e prática cotidiana (NUNES, 2001). No capítulo a seguir, abordamos alguns enfoques propostos enquanto compreensão da prática docente, na perspectiva de repensar a formação inicial e continuada refletindo sobre suas atuações cotidianas e respectivas significações. Enquanto que, os dados da pesquisa nos possibilitou compreender, em parte, as práticas desenvolvidas pelos sujeitos participantes, neste caso, professoras e gestoras da educação infantil de CEIMs da rede municipal de ensino.

5 EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPASSOS E DESCOMPASSOS ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Reivindica-se para a formação do professor, mais do que a segurança do acesso a um direito formal, sobretudo, uma abordagem curricular flexível e dinâmica, que considere tanto a qualidade técnica, quanto as efetivas contribuições à construção do ser, do saber e do fazer desse professor, comprometido com a ruptura de determinados modelos de educação e, por conseguinte, de um modelo de sociedade repleta de desigualdades econômicas e sociais.

(DIAS; MACHADO e NUNES, 2009)

Muitos são os desafios das políticas sociais para a infância. Questões urbanas e sociais, problemas educacionais específicos ganham proporções e exigem respostas firmes e rápidas, nunca fáceis, porém não impossíveis. As possibilidades de enfrentar a questão também são inúmeras.

Vivemos no contrassenso de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com certo temor a dificuldade da nossa geração em lidar com a mesma. De que maneira as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade contemporânea? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? O que significa ser criança em diferentes culturas? Como trabalhar com crianças pequenas, considerando seu contexto de origem, seu desenvolvimento e os conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que, diante da diversidade das populações infantis e das contradições da sociedade moderna, a educação cumpra sua função social?

Neste capítulo não temos a intenção de responder a essas questões, mas nos sentimos comprometidos com elas e com uma sociedade fundada no reconhecimento do outro, nas diferenças (de cultura, etnia, religião, gênero, classe, idade) e na superação da desigualdade. Tratar sobre a formação de professores, mais especificamente do educador da infância, e do trabalho docente como resultante dessa construção, supõe-se tal trajetória delineada por objetivos, metas, necessidades e anseios alicerçados por teorias, vivências e experiências refletidas na práxis, em um processo contínuo de aquisição de conhecimentos e, por conseguinte, de formação.

Segundo Kishimoto (1999), até a década de 1960 era insignificante a política nacional de formação de profissionais para trabalhar na área de educação com crianças entre 0 e 6 anos de idade. Apenas doze instituições de ensino superior ofereciam curso para esses profissionais. Esse fato começou a provocar maiores incursões acadêmicas na década de

1990, quando se ampliou o debate sobre a qualidade de atendimento em creches e pré-escolas, tornando-se esse item relevante ao processo.

Como documento institucional significativo do pensamento dos anos de 1990, podemos citar a proposta de “Política de Educação Infantil”, lançada pelo MEC em 1993, através da Coordenação de Educação Infantil. Esse documento, com base na Constituição de 1988, fez um balanço da situação do atendimento à infância naquele momento, apresentou diretrizes gerais, pedagógicas e de recursos humanos e estabeleceu objetivos e ações prioritárias para ampliar e qualificar o atendimento à criança até os seis anos de idade. O texto representa o resultado de um ciclo de discussões envolvendo governo, profissionais e pesquisadores da Educação Infantil na época.

No que tange aos profissionais para essa etapa da educação, o documento do MEC (1993) definiu como diretrizes, seja para aqueles que trabalhavam diretamente com as crianças seja na gestão, supervisão ou orientação os seguintes itens:

O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa de 0 a 6 anos de idade. A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola. Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil deverão ser assegurados. A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional. A formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento [...] (BRASIL, 1993, p. 19).

Compreendemos que as diretrizes estavam fundamentadas na superação da dicotomia entre o cuidar e o educar, fortalecendo a compreensão de desenvolvimento integral da criança. Essa mudança de concepção de infância supunha outro paradigma de educador, com a superação da formação tecnicista e a necessidade de um profissional com qualificação mais ampla, com domínio sobre as necessidades específicas dessa criança, sem perder de vista o contexto social e histórico no qual ela se constitui cidadã.

Para reiterar a mudança de análises e definições na educação infantil, em acordo com o que define a Constituição Federal de 1988, posteriormente estabeleceu-se a LDB 9394/96. Esse documento incorporou diversos aspectos importantes das discussões efetuadas sobre a política de Educação Infantil, a exemplo de sua integração como primeira etapa da Educação Básica e a função de cuidado e educação, complementares à ação da família e da comunidade. Diante do reordenamento legal, faz-se necessário que nos lancemos ao desafio de pensar a

prática educativa neste início de milênio e suas contradições, inclusive o aporte legal que a define e legitima.

Tendo como pressuposto que o desenvolvimento profissional é um processo que ocorre ao longo dos anos, nossa intenção é a de refletir sobre formação entendida como melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Formação que, seja inicial (em escolas de formação para o magistério - nível médio ou Universidades) seja continuada (com novas propostas pedagógicas nas escolas), garanta espaço para a pluralidade e para que professores possam relatar suas experiências, refletir sobre práticas e trajetórias vividas, compreendendo a própria história, redimensionando o passado e o presente, ampliando seu saber e seu saber fazer. Na afirmação de Ibiapina (2008), esse exercício faz com que:

O professor tenha oportunidade de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino-aprendizagem, promovendo oportunidades de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e razões em agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento sobre o significado das escolhas que fazem no exercício docente (IBIAPINA, 2008, p. 93).

Com base nas ideias da autora, a própria instituição de Educação Infantil torna-se *locus* de aprendizagens significativas, sendo também entendida como espaço de formação do professor, elevando o nível de conhecimento e aprimorando a prática pedagógica dos docentes, contribuindo, desse modo, para a qualidade do atendimento oferecido.

Nesse contexto, a formação de professores destaca-se como um dos temas relevantes dentre as políticas públicas, pois os desafios colocados à Educação Infantil exigem, do trabalho educativo, um profissional autônomo em adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções respectivas à sua prática pedagógica.

A formação e profissão docente servem de balizadores para uma revisão da prática pedagógica do professor, que muitas vezes é visto como articulador de saberes profissionais. Considera-se, portanto, que o mesmo constrói e reconstrói seus conhecimentos durante sua trajetória, conforme necessidade de utilização, bem como suas experiências, percursos formativos e profissionais.

Antes de continuarmos as reflexões, faz-se necessário discutir algumas questões relevantes a partir das diferentes concepções de formação de professores (de maneira geral) que alguns autores defendem. Como deve acontecer a formação de professores para que ela atenda as necessidades desses sujeitos? Como o professor pode e deve ser preparado para exercer a docência? Qual a importância da fundamentação teórica, científica e a

intencionalidade das suas ações? Apenas conhecimento teórico ou apenas prático forma um professor?

Para responder a essas questões e compreender o processo em discussão é necessário fazer um movimento dos objetivos proclamados aos objetivos reais presentes na LDB (as quais discutimos no primeiro capítulo deste trabalho) e nas regulamentações legais dela decorrentes. Saviani (2008) assinala que os cursos de pedagogia e a formação de professores estão relacionados às concepções de educação. São elas: concepção humanista tradicional, humanista moderna, concepção crítico-reprodutivista, a concepção dialética e a histórico-crítica. De acordo com o autor, ao analisar essas diferentes concepções, elas podem ser agrupadas em duas tendências:

A primeira seria composta pelas correntes pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela, sendo que, no limite, dissolveriam a prática da teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das correntes que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. (SAVIANI, 2008, p. 81).

Na primeira tendência, a preocupação primordial seria com as teorias de ensino. A situação giraria em torno do como ensinar e a resposta aos problemas transformar-se-ia no desafio de criar métodos de ensino. Nesse modelo, o ensino seria focado praticamente nos conteúdos transmitidos, por consequência, a teoria seria a determinante da prática. Para a segunda tendência, a preocupação centrar-se-ia na teoria da aprendizagem, cuja a questão base, Como aprender?, gera o lema Aprender a aprender. Essa tendência centra-se nos educandos e na construção do conhecimento, além da importância voltada para o aluno, considerando-se a interação entre eles. Desse modo,

O eixo do trabalho pedagógico desloca-se, portanto, na compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico ao psicológico, dos conteúdos cognitivos aos métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, da quantidade pela qualidade (SAVIANI, 2008, p. 82-83).

Nesse sentido, pode-se dizer que a concepção de educação influencia a concepção de formação que se pretende. Ao considerar a primeira tendência, a qual valoriza o conhecimento teórico, os professores são formados para aplicar as técnicas aprendidas através da teoria, sendo necessário um saber científico para depois aprender sobre a prática e como aplicar os conhecimentos adquiridos. Sob essa concepção, os cursos eram organizados nos chamados, na época 3+1 (três mais um). Destes, três anos destinavam-se aos conteúdos teóricos e o último ano aos conteúdos práticos.

Essa proposta, na década de 1980, começou a ser questionada fortemente, pois não apresentava resultados significantes na formação de professores, por não considerar as particularidades do contexto escolar e os indivíduos como seres únicos no contexto social, ocasionando certo distanciamento entre a teoria e a prática.

A formação de professores mostrava-se ineficaz, resultando na necessidade de uma concepção de formação que pensasse a prática e a ação do professor. Pérez Gómez (1992) apresentou a concepção de formação de professor formulada por Donald Schön, a qual surgiu como certa crítica à anterior. Segundo o autor, nessa concepção, o pensamento prático deve apresentar três características: conhecimento na ação, reflexão na ação e sobre a ação e reflexão e a reflexão na ação. O conhecimento teórico tenderia a ser aprimorado através da prática. O professor desenvolveria a função de sujeito reflexivo e, por conta disso, resultaria na reflexão na ação.

Ainda segundo Gómez (1992), Schön propôs que a formação do professor fosse baseada na reflexão de suas ações, na reflexão da prática. Ele também questionou a relação dos saberes escolares do cotidiano, considerando que o professor deveria aproximar esses saberes. Fez críticas ao conhecimento escolar organizado por categorias e não pelos saberes do dia a dia. Reforçou que o professor reflexivo deveria ser capaz de transformar os conhecimentos dos alunos, aproximando-se o máximo possível do seu cotidiano, questionar a organização dessas informações e entender como eles acontecem na prática. Ao fazer essa reflexão na ação, o professor deveria ter a capacidade de ajudar o aluno a compreender o conceito, aprimorá-lo e entendê-lo de forma científica.

Nesta perspectiva, para Nóvoa (1992), a formação deveria proporcionar ao professor reflexão e autonomia, contribuindo na resolução de problemas com características únicas que surjam no exercício da profissão. Porém, a racionalização e os saberes científicos não poderiam ser deixados à margem em detrimento da prática reflexiva. Complementa que os professores devem ser protagonistas da sua própria formação e reconhece que a formação é necessária, mas que no próprio espaço de trabalho esse docente pode enriquecer a prática.

Facci (2004), ao definir a perspectiva do professor reflexivo, oportuniza-nos compreender melhor essa concepção:

Na perspectiva do professor reflexivo, parte-se do princípio de que as mudanças na educação serão possíveis se houver possibilidade de uma formação reflexiva dos professores. O professor, em sala de aula, precisa refletir sobre sua prática e propor aos alunos possibilidades de experimentação, de forma que potencialize suas capacidades de conhecer. O

conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo (FACCI, 2004, p. 54).

Essa concepção foi criticada, pois, pela forma como a teoria foi considerada passou-se a dar ênfase à formação prática, considerando a base científica como menos importante.

As autoras Facci (2004), Arce (2001) e Pimenta (2002) tecem observações críticas a esta concepção. Consideram que o termo professor reflexivo virou modismo ao se espalhar pelo mundo. Outro ponto levantado em comum refere-se à maneira individualista de reflexão que a teoria propõe, em que o professor, ao refletir apenas sobre a própria ação, deixa de entender e pensar sobre um contexto maior, social e político, no qual a escola, a sala de aula e a comunidade na qual ele trabalha estão inseridas. Nesse sentido, Facci (2004) argumenta que

[...] essas pesquisas, embora busquem entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo, o fazem sem considerar as condições histórico-sociais em que a profissão se desenvolve. Parece que o subjetivo de cada um é particular e único e pela interação entre os sujeitos é que chega ao coletivo. Considero que a subjetividade é formada por sujeitos concretos que, apesar da singularidade, são constituídos social e historicamente. (FACCI, 2004, p. 63).

A autora mencionada observa que se faz necessário que a formação do professor aconteça em um contexto histórico e social, afirmando ser nessa condição que a profissão se desenvolve. Ela ressalta que, partindo das necessidades particulares não se chegará à coletividade, como acredita a concepção do professor reflexivo.

Enfatizando as ideias de Arce (2001) e Pimenta (2002), ambas debatem como o conceito de professor reflexivo chegou ao Brasil e a maneira como foi disseminado. Divergindo da ideia de formação apenas no contexto prático, sem a contribuição da teoria científica, consideram um risco a possibilidade de essa concepção ser utilizada como modismo, contribuindo para que a formação inicial aconteça de maneira “aligeirada”.

Para Pimenta (2002), a formação proposta por Donald Schön (1992) não oferece condições para que os professores encontrem respostas para o seu cotidiano. No conhecimento da ação há o risco de se criar um hábito, uma repetição das ações que não ajudam na solução dos problemas diante da complexidade da prática docente, havendo necessidade de pensar em um professor crítico que vá além da sala de aula.

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica [...]. Fica, portanto, evidenciada a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social completa (PIMENTA, 2002, p. 24).

Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes com um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Assim, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática. Dessa forma, seus saberes constituem-se a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Silva (1997) enfatiza que, nessa perspectiva, o professor passa a ser reconhecido como sujeito de um saber e de um fazer, oportunizando a necessidade de se investigar os saberes de referência desses profissionais sobre suas próprias ações e pensamento, uma vez que

[...] a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia-a-dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores) (SILVA, 1997, p. 3).

A autora revela que os professores precisam que seus conhecimentos profissionais, aqueles construídos ao longo de sua carreira, mesmo com características e trajetórias distintas, sejam conhecidos, considerando que os mesmos norteiam a prática educativa. Segundo ela, “[...] de qualquer modo, quer para afirmá-los (e valorizá-los) quer para negá-los (e confrontá-los com visões alternativas de escola e mundo) há que se conhecer este saber docente que rotineiramente norteia as práticas educativas” (SILVA, 1997, p. 14). Destaca que o fato de pensar/produzir uma teoria a partir da prática educativa, considerando a sabedoria e experiência dos professores, não significa negação da função da teoria na produção do conhecimento. Ao contrário, nessa perspectiva, permite contribuir para a ampliação e

implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor, a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos envolvidos.

Com base nessas discussões, faz-se necessário salientar a importância da pesquisa, investimento e formação também dos formadores dos cursos de formação para que assim possam construir e (des)construir suas reflexões acerca do que estão oferecendo aos professores enquanto formação, seja inicial ou continuada. Arce (2001) posiciona-se frente às discussões dos saberes docentes e formação dos professores. Para a autora:

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. [...] reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política além de uma sólida formação didática metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado (ARCE, 2001, p. 267).

Esses saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo assim caracterizados como um saber original.

Esses saberes da experiência que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto na dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas (THERRIEN, 1995, p. 3 *apud* NUNES, 2001, p. 31).

Embora reconhecendo as condições singulares nas quais foram desenvolvidas essas reflexões e suas contribuições para esta pesquisa, consideramos o “valor” atribuído ao saber produzido na prática cotidiana do professor. Saber este que deve ser resultante de um processo de reflexão realizado coletivamente a partir, ainda, das condições materiais e institucionais da escola, considerando a dimensão histórica e social em que é construída a prática docente.

E a educação infantil, como fica neste contexto?

De acordo com Kramer (2006), a formação de professores da educação infantil constitui um desafio que exige ação conjunta entre as instâncias municipais, estaduais e federais. Sendo assim, busca-se o atendimento às necessidades e possibilidades na formação desses profissionais, através da formação inicial e continuada.

Os desafios colocados à educação infantil exigem, do trabalho educativo, um profissional autônomo em adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções referentes à sua prática pedagógica, contribuindo para conhecer mais sobre o desenvolvimento infantil, o que pode lhe permitir elaborar e construir uma prática pedagógica que oriente sobre o quê e como as crianças de zero a cinco anos¹⁶ aprendem. As considerações do duplo aspecto “educar e cuidar” na organização de programas e do perfil do educador provém dessa importância conferida às necessidades de desenvolvimento da criança pequena (CAMPOS, 1994).

Isso implica em uma representação social de infância e docência que corrobora com o contexto no qual as crianças não são mais consideradas como um adulto em miniatura, ou, pelo menos, não deveriam ser, sendo percebidas como crianças que estão inseridas em uma realidade globalizada, excludente e que sua compreensão dessa realidade se revela de maneiras diferentes da lógica do adulto. E nesse aspecto, que docente se constitui na formação inicial?

Na formação inicial, o docente começa a construir conhecimentos mediante as interações que estabelece com os teóricos, os formadores, os seus pares, mas, essencialmente, partindo de sua experiência escolar, condições mínimas para traçar seu perfil de educador para trabalhar com as crianças pequenas. Espera-se que, no cerne dessa formação, suas crenças, ideias e valores surjam para uma compreensão mais ampla da infância e as possibilidades de cuidar e educar enquanto processo educativo no âmbito da educação infantil.

Para Nóbrega (2012), infância e docência se entrelaçam, desafiando a formação do educador infantil na era tecnológica e globalizada, compreendendo fatores políticos, sociais, culturais, econômicos, pedagógicos, entre outros, que interferem na ação educativa e, conseqüentemente, no olhar sobre a criança, sobretudo quanto ao educar, cuidar e brincar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) enfatiza que:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre

¹⁶ A Lei nº 11.114/2005 reduziu a idade inicial do ensino fundamental para seis anos, alterando o Artigo 32 da LDB, cuja redação atual é: Art. 32. “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2005).

desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse sentido, o educar significa permitir situações de aprendizagem orientadas, que possam auxiliar no desenvolvimento das capacidades infantis de ser e estar com outros em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, tanto por parte do adulto que trabalha ou convive com ela quanto pelas próprias crianças ao conviver umas com as outras, assegurando ainda os conhecimentos sobre a realidade social e cultural. Sendo assim, cuidar e educar caminham juntos, indissociáveis, deixando marcada a identidade dessa etapa do ensino. “[...] cuidar e educar são dimensões presentes em todas as etapas e instâncias da vida escolar e da formação [...]” (KRAMER, 2002, p. 126 *in* MACHADO, 2002).

Ao observar nas pesquisas que realizamos para complementar este trabalho e no cotidiano percebemos, em geral, uma demanda de professoras com diferentes idades. Assim, destaca-se a necessidade de se entender a formação como direito e de abrir, nas estratégias de formação, espaços de diferentes discussões para além das questões curriculares. Antes de formar a criança, esse docente precisa se formar e se transformar nesse processo, sobretudo se sentir parte dele. Esse cuidado se estende também aos jovens professores que precisam orientar e ser orientados, assegurando cuidado e educação, entendendo que se refere a uma formação também cultural de moças e rapazes que, enquanto formam, estão vivendo o próprio processo de formação e precisando, muitas vezes, de espaços que lhes possibilitem além de estudar, refletir, discutir valores, questionar condições e rever sua função de educadores.

Kramer (2002) acredita que a formação ocorre em diferentes espaços e tempos. Questiona o fato de algumas formações de professores desenvolverem propostas nas quais reside a necessidade de desfazer-se de experiências passadas e começar tudo novamente. “[...] como se nós, professores, pudéssemos ser colocados em ponto morto, alavancados, a cada vez que se descobrisse um novo método, uma nova proposta ou uma nova teoria” (KRAMER, 2002, p. 127 *in* MACHADO, 2002).

As experiências vividas precisam ser valorizadas com o devido respeito à época em que se desenvolvem, pois os saberes provenientes da prática resultam dos estudos, das teorias, das discussões e reflexões que ao longo do tempo misturam-se aos conhecimentos vivenciados: “[...] só é possível se formar com o outro, nos mais diferentes espaços e tempos em que circulam conhecimentos, valores e saberes” (KRAMER, 2002, p. 127). Nessa condição, poderiam participar desses momentos de formação as diferentes fases do desenvolvimento humano (crianças, jovens, adultos) nas mais diversas práticas sociais, de maneira que a história de cada um fosse contada, ressignificada, mudada. “[...] em todos os

espaços e tempos de contar e recontar educar e cuidar são igualmente importantes” (KRAMER, 2002, p. 127 *in* MACHADO, 2002).

Ao pensar sobre os diferentes espaços e tempos para o professor que trabalha com educação infantil, a autora refere-se à formação profissional e cultural desse docente.

[I] formação prévia no ensino médio ou superior, em que circulam conhecimentos básicos relativos à língua, matemática, ciências, história e geografia, e conhecimentos científicos relativos à infância (dos campos da saúde, da psicologia, sociologia, antropologia, linguagem etc.) que oferecem subsídios para a atuação dos adultos com as crianças, em especial no que se refere ao brincar, à literatura infantil, à mídia, à cidade e também aos valores, costumes, políticas sociais; [II] formação no movimento social, fóruns, associações, partidos, sindicatos que pode ter uma orientação de cunho político, mas pode se voltar também à formação em temas gerais ou específicos; [III] formação em cada escola, creche e pré-escola que garanta estudo, leitura, debate; horários de estudo conjunto, em que se fortaleça cada unidade e fica assegurado o estudo individual e coletivo para compreender a realidade mais ampla e o que acontece no dia-a-dia, com as crianças, com cada criança, com cada um de nós; [IV] formação cultural que pode favorecer experiências com a arte em geral a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas, e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática, para além do cotidiano ou vendo o cotidiano como a história ao vivo. (KRAMER, 2002, p. 127-128 *in* MACHADO, 2002).

Ao referenciar esses quatro tempos e espaços, a autora explicita a necessidade de, em alguns momentos, recorrer aos mais velhos, e em outros, de aprender com as próprias crianças, valorizando a narrativa para que possamos trabalhar com as crianças, viver e brincar melhor com elas, aproveitando, respeitando, valorizando as diferentes idades, experiências e necessidades dos profissionais que trabalham na educação infantil.

A formação faz-se necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. Ela precisa ser entendida como um direito de todos os professores, conquista e direito da própria população por uma escola, seja ela pública ou privada, de qualidade. Quanto ao garantir se os processos de formação podem ou não gerar mudanças, isso está relacionado às práticas realizadas nas creches, pré-escolas e escolas, ou seja, dependendo do que falam esses profissionais, caracteriza-se o ponto de partida para o que se pretende implementar, o que requer ações a serem desenvolvidas em comum acordo.

Nesse compasso, o repensar a concepção da formação dos professores, que até pouco tempo priorizava a capacitação destes através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a trabalhar na sala de aula, vem sendo suprido pela abordagem que entende a necessidade de se analisar a prática que esse professor vem desenvolvendo, enfatizando a

temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

Do ponto de vista da prática profissional, enfrentamos problemas e dificuldades onde quer que estejamos trabalhando, seja na rede pública, particular, empresa, comunitária, ONGs, sindicatos seja em movimentos sociais. Trabalhar com a educação, seja com criança seja com jovens ou adultos significa também combater a desigualdade social. Diariamente aprendemos, ou ao menos deveríamos aprender, que ao fazer uma releitura da realidade precisamos tomar cuidado e evitar supor, pressupor, ter visões preconcebidas, ou seja, precisamos superar os próprios preconceitos. Em contrapartida, para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica em compreender que formação científica, cultural e política não são estáticas.

Assim, destacamos que a formação de professores para a educação infantil precisa de espaço privilegiado, levando-se em consideração os diversos fatores que compõem a formação inicial e continuada do professor que, como estratégia formativa paralela à prática cotidiana, usufrui dos diversos âmbitos de ação que incidem sobre a prática pedagógica. Enfim, com as análises até aqui esboçadas, nos situamos com Kramer (2002) para nos auxiliar na finalização das reflexões desenvolvidas neste subitem e que abrem o capítulo central desta dissertação.

Que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização, de um lado, com ganhos em termos de planos de carreira e salários. Que saibamos, de outro lado, atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos que, neste país, têm sido sistematicamente expropriado de seus direitos elementares. Para isso, destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade são fundamentais [...] (KRAMER, 2002, p. 130 *in* MACHADO, 2002).

Do percurso realizado, diferentes foram e serão as concepções de criança, infância, educação e educação infantil que marcaram diversos momentos históricos do acolhimento da criança pequena em contextos que vão do familiar aos mais alternativos e que resultam em disputas por significados para a educação infantil.

No subitem a seguir, refletimos sobre o processo de formação inicial e continuada a partir da realidade dos profissionais da educação infantil de alguns CEIMs pesquisados, pertencentes à rede municipal de ensino de Lages (SC) e que constituíram campo fértil de pesquisa. Este estudo contou com a participação de professoras e Gestoras dos CEIMs

pesquisados e, nesse contexto, direcionamo-nos para a complexidade que se constitui a tarefa de propor as ações educativas e organizar o cotidiano das instituições de educação infantil.

5.1 COMPASSOS E DESCOMPASSOS NO COTIDIANO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DOS SUJEITOS PESQUISADOS

5.1.1 A pesquisa, seu contexto e os procedimentos

Neste estudo desenvolvemos uma pesquisa com pedagogas nas funções de professoras e gestoras de CEIMs, para observar como articulam a teoria e a prática em suas atividades na educação infantil, bem como a relevância da formação inicial e continuada para esses sujeitos.

Para Amorim (2007, p. 14), “[...] exotopia, de acordo com Bakhtin, é um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior”. Exercício este fundamental para a pesquisa desenvolvida, com a aproximação do olhar e o afastamento em seguida que permite ao pesquisador assumir o lugar exterior ao sujeito pesquisado para observar e buscar compreender aquilo que ele, de onde se encontra, não pode perceber.

Segundo Kramer (2003), para Bakhtin, em ciências humanas, o objeto da pesquisa é sempre um sujeito que fala. Neste estudo, as professoras e as gestoras dos CEIMs pesquisados constituíram os nossos sujeitos.

As atribuições do professor de educação infantil vêm se modificando ao longo dos anos e, com isso, observamos que ela mantém importantes relações com as questões ligadas aos saberes desses profissionais. Os saberes tanto do professor quanto do gestor sofrem influência das mudanças sociais, políticas e econômicas e interferem na concepção de ensino construída por meio da formação inicial acadêmica e da continuada com a inserção dos professores nas escolas, ou seja, na prática cotidiana. Diante dessa situação, entendemos a necessidade de conhecer mais de perto a ação docente, implicando em consciência, compreensão e conhecimento, mérito de constante reflexão.

Diante de tais constatações, definimos o problema a ser pesquisado a partir dos estudos, pesquisas e reflexões sobre a formação do professor de educação infantil e seu trabalho no cotidiano da escola. Nesse sentido, questionamos: Em que medida a formação de professores para a educação infantil se articula no cotidiano escolar?

Ao tomarmos por base tal questionamento, pesquisamos sobre o trabalho dos professores para compreender quem é o profissional de educação infantil e de que maneira se articula a sua formação ao cotidiano escolar, relacionando esse conhecimento ao modo de

trabalho desse profissional, influenciado pelo seu processo de formação e as suas estratégias de trabalho. Participaram da pesquisa oito (8) Centros de Educação Infantil Municipal. Nesse total de CEIMs, obtivemos a participação de dezesseis (16) professoras e oito (8) gestoras, totalizando vinte e quatro (24) profissionais da área e da rede municipal de ensino.

Quanto à elaboração do instrumento de pesquisa, utilizamos o questionário¹. Com os gestores dos CEIMs pesquisados, complementamos com entrevistas gravadas. Ao considerarmos que o questionário torna ágil a coleta de “[...] informações de dados dispersos numa área geográfica extensa” (CORSINO e NUNES, 2001) e que viabiliza a tabulação e análise de grande quantidade de dados, permaneceu a opção por esse instrumento. As entrevistas foram realizadas com o objetivo de coletar informações sobre as trajetórias de vida e formação, bem como os desafios da função desenvolvida por esses profissionais. Com a utilização do questionário e das entrevistas, o interesse da pesquisa foi o de construir uma abordagem que nos oportunizasse integrar aspectos subjetivos com determinantes estruturais mais amplas (SANTOS, 2009).

5.1.2 Localizando, historicamente, o espaço onde se desenvolveu a pesquisa

Lages constitui um polo receptor do êxodo rural da região que vem crescendo intensamente desde a década de 1940, visto que as políticas econômicas e administrativas dos últimos 50 anos têm, continuamente, provocado um esvaziamento do campo e redesenhando a geografia, a economia e a cultura cidadina.

No Jornal Correio Lageano dos anos 1950 lia-se: “Em Lages não existe planta cadastral; os loteamentos são feitos à vontade dos interessados, e a cidade cresce em pleno desordenamento” (CORREIO LAGEANO, 09/07/52). Assim, com os seis acessos de chegada (rodoviários e aéreos), o fluxo migratório foi gerando bairros.

Os bairros de Lages, por exemplo, são verdadeiras cidades. Os migrantes que vêm de Campo Belo do Sul pela BR-116, procuram residir nos acessos da cidade que ligam diretamente com o município de origem. Assim, da mesma forma, os migrantes de São José do Cerrito, se instalam às margens dos acessos da BR-282: Painel, São Joaquim, Bom Jardim da Serra e Urupema pelo acesso da SC-438 (SANTA CATARINA, 1997, p. 83 *apud* PEIXER, 2002, p. 17).

O movimento migratório em razão do êxodo rural acabou tornando-se um problema, conforme registrado no Plano Básico de Desenvolvimento Ecológico-Econômico de 1997:

O êxodo rural é um dos fatos mais preocupantes na Região Serrana. Verifica-se, por exemplo, que os homens bem sucedidos do meio urbano compram pequenas propriedades, como uma opção de investimentos

(especulação imobiliária) ou transformando-as em áreas de lazer e improdutivas sob a ótica econômica. Os proprietários minifundiários ao vender suas propriedades ocupam a periferia das cidades. Lá chegando, constroem uma casa simples e aplicam o saldo do dinheiro no mercado financeiro, no qual vão servindo-se até obter algum emprego. Após algum tempo, sem conseguir colocação, e os rendimentos não sendo mais suficientes para seu sustento, devido à descapitalização, tornam-se pessoas sem futuro. Sujeitando-se a qualquer atividade, que vai desde lavador de carro nas ruas, jardinagem, vendedor ambulante, até a marginalização e prostituição, ocasionando sérios problemas. Sociais (PLANO BÁSICO DE DESENVOLVIMENTO ECOLÓGICO-ECONÔMICO, 1997, p. 79 *apud* PEIXER, 2002, p. 19).

Diante desses fatos, podemos observar a desigualdade e a crise econômica que acabam por influenciar todos os campos da vida do cidadão lageano. Consideramos que, ao tratarmos sobre a rede municipal de ensino, impreterivelmente não poderíamos deixar de contextualizar a história do município de Lages (SC).

Lages situa-se na serra do Estado de Santa Catarina. Em 2013, a cidade de Lages completou 247 anos. A história oficial marca como início da ocupação da região o século XVIII, dia 22 de novembro de 1766, quando instalou-se na região Antonio Correia Pinto de Macedo, que foi nomeado Capitão-Mor por Morgado de Matheus e incumbido de iniciar um povoado nessa região (PEIXER, 2002, p. 40).

Segundo a autora, no intuito de concluir sua missão, que era a de formar uma vila, Correia Pinto dirigiu-se aos “Campos das Lagens” em meados de agosto do mesmo ano, acompanhado de esposa, filho, empregados, escravos e algumas famílias.

Taipas foi escolhida como primeiro local para a instalação do povoado, localizada em uma parte da Chapada do Cajuru, segundo Peixer (2002), “[...] palavra de origem indígena que significa ‘Boca do Mato’”. Por vários motivos, esse local não deu certo, do mesmo modo ocorreu com a segunda opção, às margens do rio Canoas. Foi somente na terceira tentativa, às margens do rio Carah, que se iniciou a construção de um vilarejo. O nome escolhido foi Nossa Senhora dos Prazeres do Sertão das Lagens, denominação comum para a época.

Naquela época, a localidade servia como local de estalagem para a rota comercial entre Rio Grande do Sul e São Paulo, sobretudo a passagem do gado dos campos gaúchos para abastecer os trabalhadores da extração de ouro no Estado de Minas Gerais.

Em 1820, foi instituída a categoria de Vila pelo governador de São Paulo, na época Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão e, nessa condição, Lages teve seu território transferido da capitania de São Paulo para a de Santa Catarina, por D. João VI.

A madeira foi o produto que trouxe muitas riquezas e progresso para a região. Por consequência disso, houve uma remodelação na cidade, com a construção de praças, ruas,

edifícios públicos, escolas, fórum, maternidade, entre outros investimentos emancipatórios. "Com as madeiras, a cidade vivenciou uma nova perspectiva econômica: do aumento da circulação de dinheiro ao aumento considerável da população. Ela aumentou, cresceu e se expandiu em todas as direções" (PEIXER, 2002, p. 112). Com esse crescimento, criou-se expectativa de qualidade de vida para muitas pessoas que começaram a migrar do interior para a cidade. Porém, por algum motivo, alguns não chegavam até o 'centro' propriamente dito. Ficavam pelo caminho e se instalavam por ali mesmo, condição essa que não permitiu à cidade crescer de maneira uniforme.

Lages possui fazendas centenárias, com suas características normais de pecuária, atividades campeiras, culturais e que com o tempo foram se estruturando para receber os turistas e os visitantes, fazendo com que a cidade se expandisse e se tornasse a capital catarinense do Turismo Rural.

Em termos de cultura local, as cavalgadas, o fogo de chão, as comidas típicas, o hábito de contar 'causos' fazem parte da miscigenação de raças desde a chegada dos bandeirantes até dos gaúchos. Esse município está em pleno desenvolvimento com a implantação de novos empreendimentos, fruto de incentivos municipais e do calor humano do lageano. Contudo, enquanto situação social, a cidade de Lages (SC) é um município que vive sob a égide de grandes desigualdades sociais.

Quanto ao índice de Desenvolvimento Humano divulgado no dia 29 de julho de 2013, pela Organização das Nações Unidas, cujos os dados são do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, apresentado em Brasília pelo Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Fundação João Pinheiro (FJP), destaca o Estado de Santa Catarina " [...] em 3º lugar no IDHM 2010 (0,774) entre os Estados brasileiros" cálculo elaborado "[...] com base no Censo do IBGE", para o qual "[...] são considerados: a) Expectativa de vida ao nascer; b) Educação c); Renda per capita" (FONTE: PNUD. Dados trabalhados na SEST/SED/SC). O indicador IDHM varia em uma escala de 0 a 1, quanto mais próximo de um, melhor o desempenho do município ou Estado.

Segundo essa mesma fonte, na escala de avaliação do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), Lages foi classificada na faixa 0,5. Para os indicadores, "**Muito Baixo** varia entre zero (0) a 0,499, **Baixo** entre 0,5 e 0,599, **Médio** entre 0,6 a 0,699, **Alto** de 0,7 a 0,799 e **Muito alto** varia de 0,8 a 1,00" (FONTE: PNUD. Dados trabalhados na SEST/SED/SC). Todos os municípios catarinenses tiveram crescimento entre o ano de 2000 e

2010. A variação foi entre 7,19% e 45,67%. Abaixo destacamos o IDHM de Lages divulgado em 2013.

COMPARATIVO DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO MUNICIPAL (IDHM) DOS MUNICÍPIOS CATARINENSES DE 2010 COM RELAÇÃO AO ANO DE 2000 E SUA EVOLUÇÃO (FONTE: PNUD, 2010)

MUNICÍPIO	IDHM/2000	IDHM/2010	VARIAÇÃO (%)
LAGES	0,674	0,770	14,24

Se compararmos a variação mínima e máxima dos municípios, percebemos que Lages, estatisticamente, não se desenvolveu muito no período de dez anos. Ao considerarmos a grande concentração de renda em mãos de poucos e a matriz econômica extrativista e latifundiária, o contexto socioeconômico e educacional do município historicamente necessitou da presença de um Estado forte, com políticas públicas e sociais que atendessem às exigentes demandas de seus cidadãos. A exemplo de outras regiões brasileiras, isso não aconteceu de forma suficiente para o atendimento à população, deixando um número significativo de cidadãos lageanos vulneráveis frente aos direitos prescritos da cidadania.

5.1.3 A Educação Infantil no Município de Lages

A Secretaria da Educação do Município de Lages (SEML) possuía, em 2013, 79 (setenta e nove) Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), distribuídos praticamente por todos os bairros da cidade. Oferecia, ainda, 4 (quatro) turmas em espaços físicos cedidos por escolas estaduais.

Segundo as informações constantes no site pesquisado, o investimento na educação infantil atende aproximadamente 6.500 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, em turmas de creche e pré-escola, tanto em período integral quanto parcial.

Ao primar pelo desenvolvimento integral da criança e estruturar-se em uma proposta pedagógica que envolve as dimensões do cuidar e do educar, a prefeitura de Lages constitui políticas públicas a fim de assegurar a qualidade da educação infantil, excedendo a função da guarda da criança.

O campo da educação infantil vive intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, demandando que o professor tenha uma competência polivalente. Nesse sentido, coloca-se que ser polivalente significa que cabe ao professor “[...] trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados

básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (SEML, 2014).

De acordo com a SEML, a constante busca de informações e orientações pelo trabalho que desenvolve, as reflexões sobre sua prática permite que o profissional também se torne um aprendiz, discutindo e dialogando com seus pares, as famílias e a comunidade do seu entorno. Essa característica demanda, por sua vez, formação bastante ampla do profissional, aproximando-o do caráter polivalente (SEML, 2014).

Conforme informações da mesma secretaria de educação, a avaliação, o planejamento, o registro e a observação são instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática pedagógica com as crianças. Porém, a Secretaria de Educação reitera que elas devem ser tratadas com afeto, estabelecendo limites e possibilitando condições de elevar o nível do conhecimento. Desse modo, esses educadores precisam saber acolher, ouvir com interesse, apoiar e estimular os pequenos (SEML, 2014).

Nessa condição, de acordo com o estabelecido nos documentos oficiais da SEML (2014), a formação continuada dos professores da educação infantil precisa ser consistente e acompanhada de atualizações constantes. Nessa perspectiva, a Prefeitura do Município de Lages, através da Secretaria da Educação, desenvolve uma política de formação continuada, procedimento que, segundo o discurso do governo municipal, contribui no aprimoramento e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem com os docentes da educação infantil nessa rede de ensino. Essa condição está assegurada no Artigo 37, da Lei Complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998, estando de acordo com a Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os profissionais da educação da rede municipal de ensino desse município dispõem de um Plano de Carreira aprovado e sancionado na Lei Complementar nº 353, de 03 de fevereiro de 2011, que objetiva promover a valorização, o desenvolvimento na carreira e o aperfeiçoamento continuado dos profissionais que atuam no Sistema Municipal de Educação (SEML, 2014).

Dos 79 CEIMs que o município possui, para efeito desta pesquisa, optamos em trabalhar com o percentual de 10% (dez) do total de unidades nesse nível de ensino. Tomando como base os respectivos locais/bairros onde os CEIMs estão localizados, esse contingente geográfico foi classificado em 3 grupos: 1) bairros descentralizados e menos providos de recursos e infraestrutura; 2) bairros com melhor acesso e recursos; 3) bairros mais centralizados, teoricamente melhor estruturados. Essa categorização contribuiu para o entendimento da realidade do CEIM pesquisado, buscando inicialmente compreender suas

características, organização e, posteriormente, a maneira como agem os profissionais da educação infantil nesse processo.

A construção de saberes e a relação entre teoria e prática não contemplam a lógica da linearidade e causalidade, porque envolvem processos complexos e diversos provenientes de muitas fontes (TARDIFF, 2002). Nesse sentido, consideramos a prática pedagógica como prática social, não só porque permite interação entre professores e crianças, mas também porque reflete a cultura e os contextos sociais a que ambos pertencem.

De acordo com esses critérios, no que tange aos CEIMs escolhidos para a coleta de dados da pesquisa, todos participaram e fizeram suas contribuições, atendendo nossa expectativa de retorno. São eles:

CEIM dos Filhos dos Funcionários, localizado na Rua; Mário Augusto de Souza, nº 54, Centro.

CEIM Gente Miúda, localizado na Rua; Joinville, S/N, Bairro Petrópolis.

CEIM Girassol, localizado na Rua; Esporte Clube Corinthians, nº 850, Bairro Santa Mônica.

CEIM Sepé-Tiarajú, localizado na Rua; Djaime Joaquim Alves, S/N, Bairro Passo Fundo.

CEIM Suzete Conceição Córdova –UNIPLAC, localizado na Avenida Monte Castelo, nº 170, Bairro Universitário.

CEIM Pequeno Príncipe, localizado na Rua; Salvador Pucci Sobrinho, nº 289, Bairro Várzea.

CEIM Dom Daniel, localizado na Rua; Padre Adriano, S/N, Bairro Dom Daniel

CEIM Bairro Guadalajara, localizado na Rua; Inocêncio Alves de Brito, nº 151, Bairro Guadalajara

5.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

[...] tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo

(MYNAIO, 1994)

A coleta dos dados deu-se através da aplicação de questionários aos professores e gestores dos CEIMs pesquisados. De cada centro de educação infantil participaram 2 (dois) professores, sendo um que atua com turma de Creche e outro com Pré-escola e o Gestor da Unidade. No total de 8 (oito) CEIMs, participaram 16 (dezesesseis) professores e 8 (oito) gestores escolares.

A análise dos dados é considerada uma das formas possíveis de tratamento de informações em uma pesquisa. Trata-se de um processo de busca, organização e

sistematização que acontece com materiais estudados, pesquisados, analisados. Nesta pesquisa, utilizamos a análise de dados para dar mais significado e sentido a um documento.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Nessa perspectiva dos procedimentos sistemáticos e objetivos através das respostas, intencionamos realizar nossas análises de forma objetiva, fundamentando-as com teorias e conhecimentos advindos de pesquisa em diferentes fontes, considerando também o contexto social e histórico das respostas dos sujeitos pesquisados.

Para interpretação dos dados, retomamos o referencial teórico, procurando embasar as análises para dar sentido à interpretação, uma vez que as leituras pautadas em inferências buscam o que pode estar implícito nas palavras, sentido da resposta na intenção de apresentar, com mais fidelidade, o discurso emitido.

5.2.1 Análise das respostas dos professores

Nosso objetivo neste subtítulo foi detectar se os professores designados para a tarefa de trabalhar com crianças pequenas assumem a reflexão sobre a própria prática, criando estratégias de ação e repelindo as “receitas” e/ou manuais. Compreendemos que o eixo norteador do trabalho do professor de educação infantil precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos formativos. Isso requer promover a construção coletiva de espaços de discussão da prática, compreendendo que não há “déficit” na criança ou no profissional que a ela se dedica, e sim há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade.

Entendemos, nessa perspectiva, que a mola propulsora do processo de formação vincula-se ao desenvolvimento profissional, caminhada que envolve crescer, ser, sentir e agir, do mesmo modo como a criança envolve crescimento, requer empenho e sustenta-se na integração do conhecimento. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que necessita de processos de sustentação, colaboração, pois não se faz no isolamento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000). A pesquisa com os professores possibilitou conhecer o perfil dos mesmos, bem como o entendimento e valor atribuídos aos

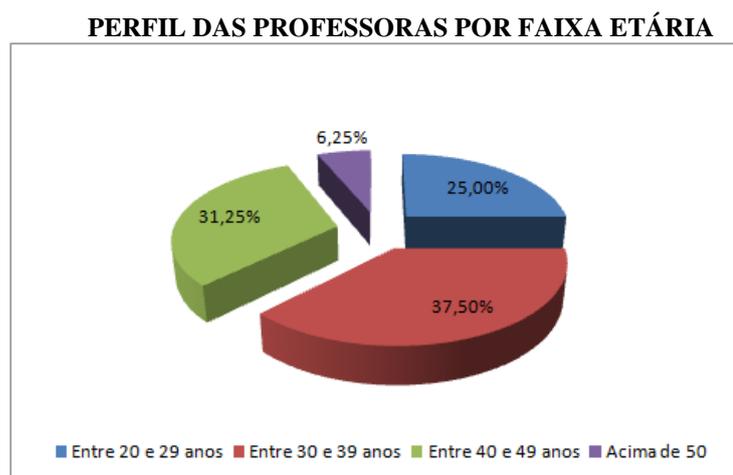
processos de formação inicial e continuada e o reconhecimento desses sujeitos quanto às características da infância nesse contexto.

Dos 16 (dezesesseis) professores participantes da pesquisa, correspondente aos 8 (oito) CEIMs, todos responderam ao questionário. Deste total, todas são do sexo feminino, ou seja, 100% dos sujeitos pesquisados são mulheres. Esse dado confirma que o magistério ainda é composto, na maioria, por profissionais do sexo feminino.

Durante muito tempo o perfil de professor para essa etapa da educação básica relacionou-se ao modelo idealizado para a mulher como naturalmente apta a cuidar e a educar crianças pequenas. No entanto, essa concepção fundamentada na 'feminização' do magistério e, mais especificamente, da Educação Infantil é, atualmente, amplamente discutida e contestada, uma vez que estudiosos da área (ROCHA, 1999; GALVÃO; GHESTI, 2003; KRAMER, 2005) enfatizam a complexidade que envolve o trabalho nesse segmento.

Sobre isso, Rocha (1999) assinala que o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que ressaltam a importância de se discutir quais domínios devem ser contemplados na formação desses profissionais, independente do gênero, desconstruindo o modelo socialmente construído de ser somente a mulher vocacionada para a função de educadora, sobretudo, infantil.

Quanto ao quesito idade, todas as professoras responderam. Em percentual, temos 25% com idade entre 20 e 29 anos, 37,5% com idade entre 30 e 39 anos, 31,25% entre 40 e 49 anos e 6,25% com idade acima de 50 anos.



FONTE: A pesquisadora (2014)

A análise dos dados revela que 62,5% das professoras pesquisadas têm idade entre 20 e 39 anos e 37,5% acima de 40 anos. Esses percentuais, neste momento, não impactam nos resultados da pesquisa. Porém, independente da idade biológica que o professor tenha, é

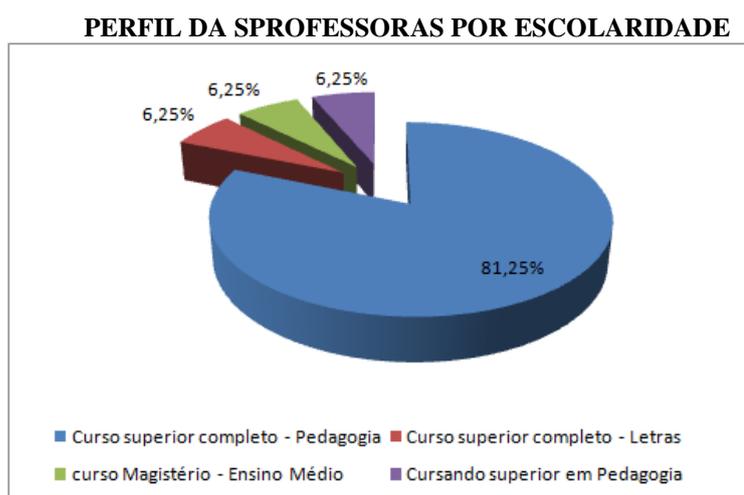
importante que ele possua algumas características para trabalhar com crianças pequenas, a exemplo de sensibilidade, flexibilidade e conhecimento para traçar caminhos necessários ao permanente movimento de crescimento desse fazer pedagógico.

O aguçamento da formação reflexiva do profissional requer ser sensível a prováveis dificuldades de adaptação que a criança possa apresentar e, estar apto para lidar com situações que exijam paciência, compreensão e diferentes procedimentos. Assim, há possibilidade de se oportunizar que tanto os pais quanto os alunos se sintam mais seguros em relação ao processo de aprendizagem da criança. Conforme reforça Angotti (2001), independente da idade,

O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca de conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. [...], contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer (ANGOTTI, 2001, p. 64).

A medida de compromisso do professor com sua formação está relacionada com seu profissionalismo e competência, sendo de importante valia darmos relevância a pontos essenciais como esses ao trabalho docente.

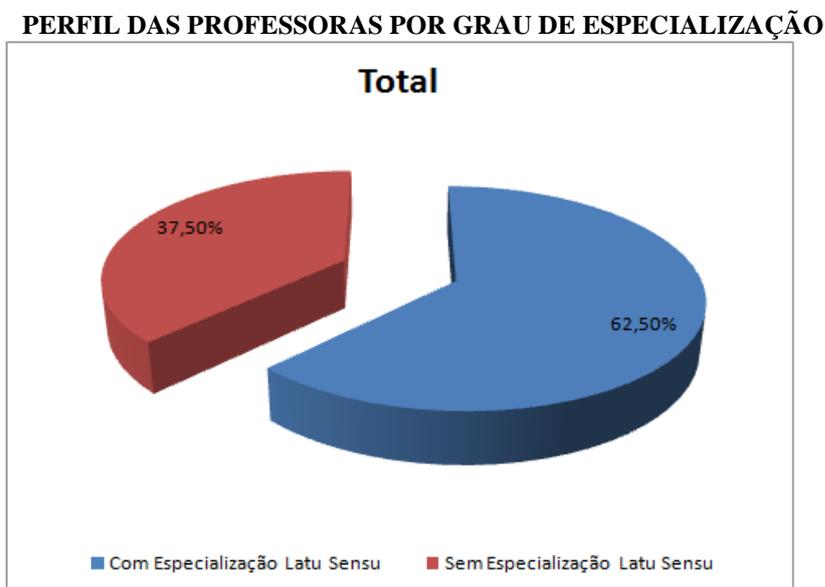
Quanto à escolaridade, 81,25% das professoras tem ensino superior completo em Pedagogia, 6,25% tem curso superior completo em Letras, 6,25% está cursando superior em Pedagogia, com conclusão prevista para o final de 2013 e 6,25% tem somente o curso de Magistério no nível de ensino médio.



FONTE: A pesquisadora (2014)

Um percentual de 62,5% das professoras pesquisadas possui curso de especialização *Lato Sensu* na área da educação e 37,5% responderam não ter e nem estar cursando especialização *Lato Sensu*. Nenhuma tem Mestrado ou Doutorado – *Stricto Sensu*. A partir desses dados, sob o ponto de vista da formação, há necessidade de se analisar que grande

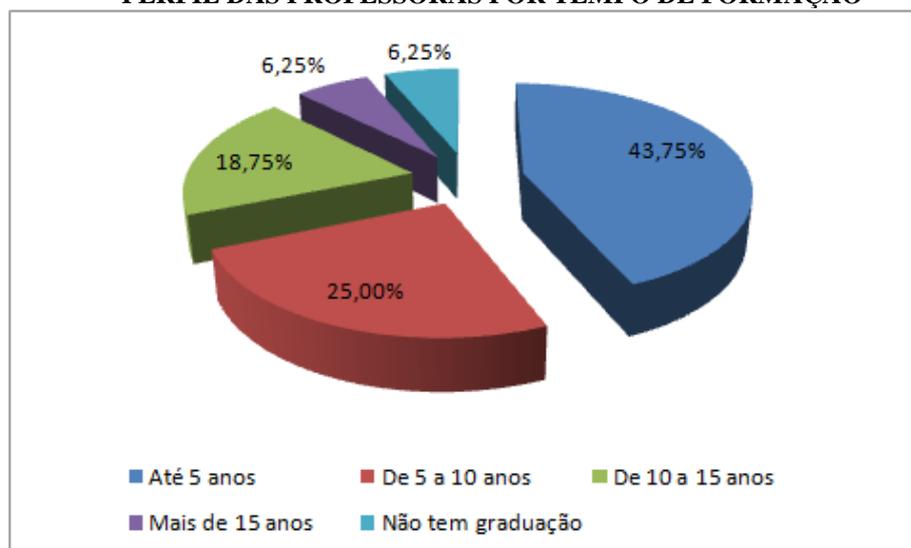
parte das professoras possui graduação, um pequeno percentual encontra-se em fase de formação e, ainda, 6.25% possuem a formação no Curso de Magistério a nível de Ensino Médio.



FONTE: A pesquisadora (2014)

Referente ao tempo de formação, 43.75% das professoras pesquisadas concluíram sua graduação há pouco tempo, entre 1 (um) e 5 (cinco) anos. No tempo de 5 (cinco) a 10 (dez) anos foram 25%. As concluintes entre 10 (dez) e 15 (quinze) anos somam 18.75%, com mais de 15 (anos) somente 6.25% e, sem curso de nível superior até o momento de realização da pesquisa, 6.25%.

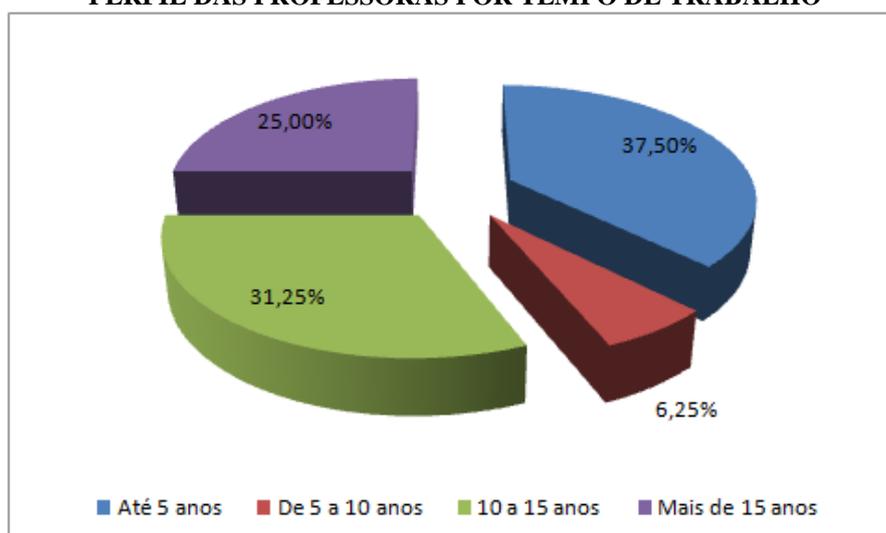
PERFIL DAS PROFESSORAS POR TEMPO DE FORMAÇÃO



FONTE: A pesquisadora (2014)

Ao serem questionadas quanto ao tempo de trabalho como professoras de educação infantil, 37.5% delas tem até 5 anos. No tempo de 5 (cinco) a 10 (dez) anos, somente 6.25%, de 10 (dez) a 15 (quinze) anos, 31.25% e acima de 15 (quinze) anos o percentual é de 25%. Destaca-se que mais de 50% das professoras pesquisadas possuem experiência superior a 05 anos, o que de certa maneira pode ser um indicador favorável em uma análise do processo de formação continuada.

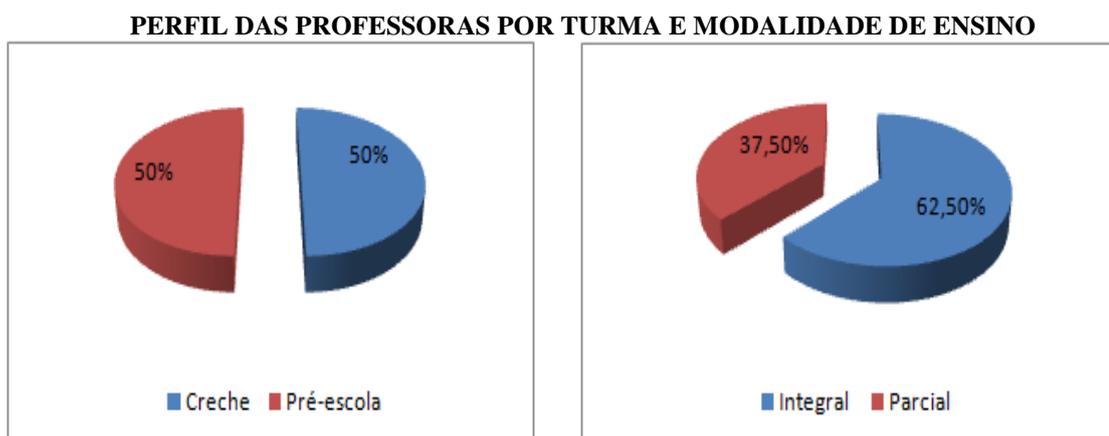
PERFIL DAS PROFESSORAS POR TEMPO DE TRABALHO



FONTE: A pesquisadora (2014)

Quanto às turmas com as quais essas docentes trabalham, o resultado foi: 50% das professoras pesquisadas trabalham na Creche e 50% na pré-escola. Esse quesito correspondeu ao critério da pesquisa, quando solicitamos aos CEIMs que, ao selecionarem os professores

que participariam da pesquisa, priorizassem um representante do segmento da creche e um da pré-escola. No que se refere aos períodos das turmas nas quais as pesquisadas trabalham, 62.5% são formadas por crianças que ficam na escola em período integral. Das professoras pesquisadas, 37.5% delas trabalham com turmas de período parcial, com crianças que ficam no CEIM somente no período matutino ou vespertino.



FONTE: A pesquisadora (2014)

Quanto ao vínculo empregatício, o resultado da análise dos dados foi o de que 50% das professoras pesquisadas são efetivas no cargo e função de professora e 50% tem como vínculo empregatício o contrato temporário.

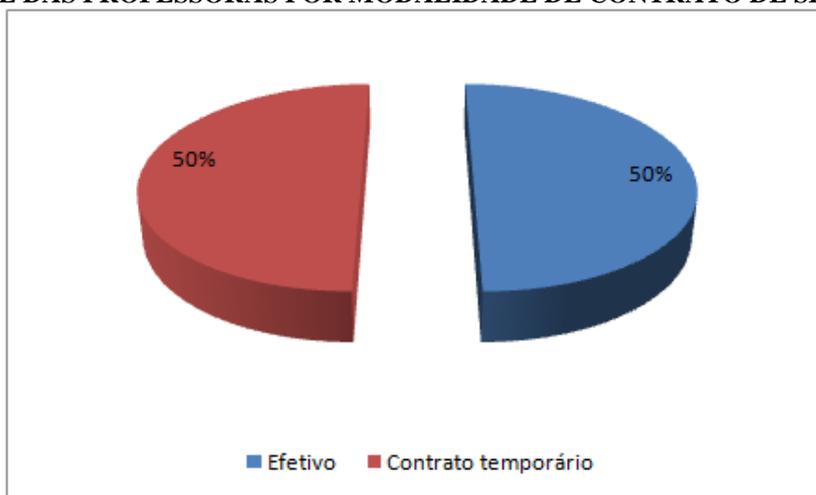
Não nos aprofundamos nessa questão de entender os motivos para que haja tantos professores contratados em caráter temporário no sistema municipal de ensino de Lages, mas observamos que isso pode ser resultado de políticas públicas para a educação provenientes de contextos amplos nacionais e que carecem de estudos relacionados a esse aspecto, o que não constitui objetivo para o estudo que descrevemos nesta dissertação. Das observações efetuadas, podemos relatar que os professores municipais efetivos contam com plano de carreira que lhes permite incorporar gratificações de tempo de serviço e evolução funcional aos salários e possuem os direitos trabalhistas de um servidor estatutário, enquanto que os professores contratados recebem apenas as horas trabalhadas no período de seu contrato. Em termos econômicos, isso resultaria em uma diferença inicial de salários entre efetivos e contratados em torno de 30% só no salário.

A Lei nº 8.745, de 9 de dezembro 1993, dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX, do Art. 37 da Constituição Federal de 1988, e dá outras providências. No artigo 1º, esclarece a condição de

[...] atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, os órgãos da Administração Federal direta, as autarquias e as fundações públicas poderão efetuar contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições e prazos previstos nesta Lei (BRASIL, 1993).

Conforme as considerações explícitas no Artigo 1º, a contratação de professores em caráter temporário é prevista para situações “excepcionais”, o que nem sempre pode corresponder à realidade dos municípios, por exemplo. Porém, com esse percentual de 50% de contratados, conforme dado da pesquisa, o que representa 10% dos CEIMs do município de Lages, a demanda de professores com contratos temporários provavelmente surge por outras situações alheias ao nosso alcance de interpretação. Nosso posicionamento é o de que, no lugar de contratar temporários, sejam convocados professores aprovados nos últimos concursos e realizar outros (se for o caso), para se respeitar o que está previsto na Constituição de 1988.

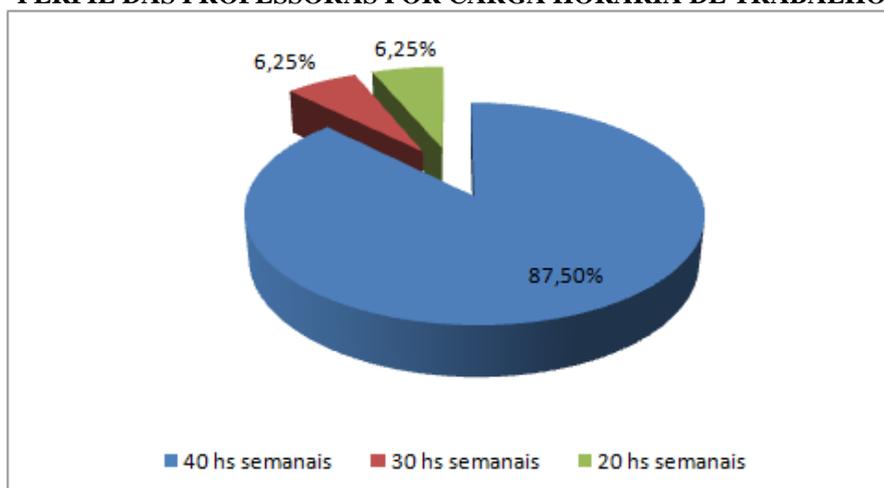
PERFIL DAS PROFESSORAS POR MODALIDADE DE CONTRATO DE SERVIÇO



FONTE: A pesquisadora (2014)

No que concerne à carga horária de trabalho semanal dessas professoras nos CEIMs pesquisados, o percentual foi de 87.5% com 40 horas, 6.25% têm 30 horas e 6.25% trabalham 20 horas semanais. Conforme os dados de pesquisa, constatamos a existência de um grupo com carga horária diferenciada, o que pode influenciar no processo de formação dessas docentes.

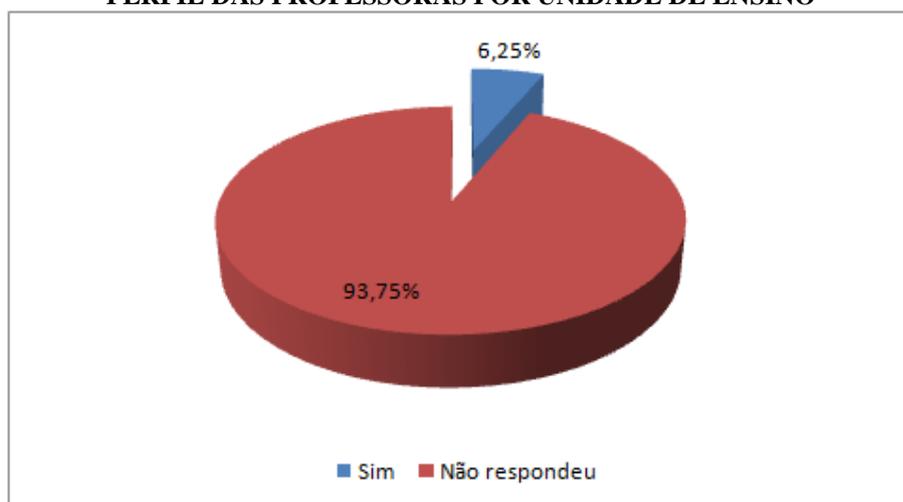
PERFIL DAS PROFESSORAS POR CARGA HORÁRIA DE TRABALHO



FONTE: A pesquisadora (2014)

Ao serem questionadas se trabalham em outra instituição, apenas 6.25% das professoras pesquisadas responderam que sim, em instituição da rede particular de ensino, com carga horária de 12 horas semanais.

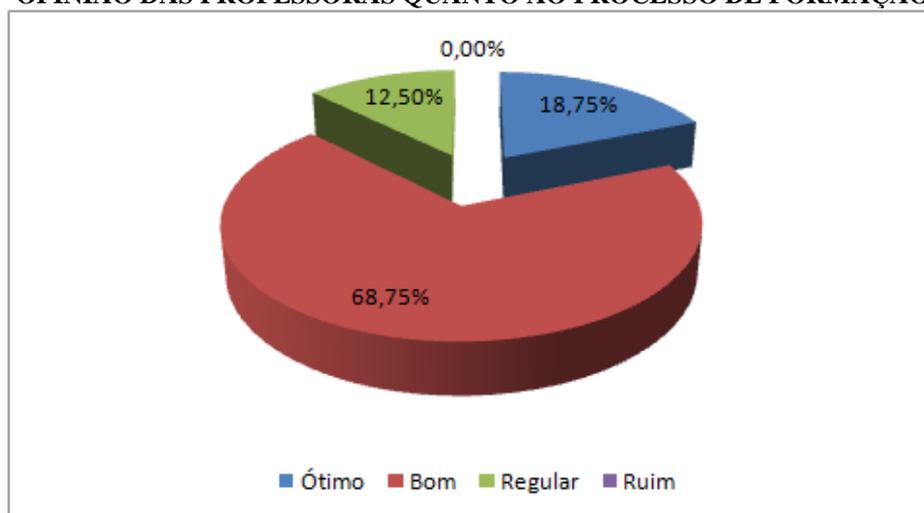
PERFIL DAS PROFESSORAS POR UNIDADE DE ENSINO



FONTE: A pesquisadora (2014)

Quanto ao processo de formação acadêmica das professoras pesquisadas, 18.75% delas responderam que foi ótimo, 68.75% consideraram bom, enquanto que 12.5% responderam que foi regular.

OPINIÃO DAS PROFESSORAS QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO



FONTE: A pesquisadora (2014)

No segundo bloco de perguntas do questionário desenvolvido com as professoras pesquisadas, a reflexão ficou em torno da formação profissional dos professores de educação infantil tanto pela caracterização institucional de uma formação acadêmica quanto pela consideração aos saberes específicos que esses profissionais produzem em seu trabalho e são capazes de deliberar sobre as próprias práticas no que tange à formação continuada.

Sobre a formação acadêmica, perguntamos quais questões as professoras pesquisadas consideravam essencial no seu aprendizado e processo de formação e que poderia contribuir no seu trabalho na educação infantil, mas que não foi contemplado no curso de nível superior. Das 16 (dezesesseis) entrevistadas, 50% delas expressaram em suas respostas a necessidade de vincular a teoria com a prática, a exemplo da resposta registrada pela Professora “A”, da Escola 7: “Na faculdade aprendi mais teoria e não prática. A gente aprende mais na prática”. E a segunda resposta de maior repercussão foi quanto às referências sobre crianças com necessidades educacionais especiais que apareceu na resposta de uma das pesquisadas: “Acredito que poderia existir uma dedicação maior às questões de inclusão de crianças com deficiências em geral” (Professora “A”, Escola 4).

Quanto às demais respostas a essa questão, obtivemos 6.25%, 1 (uma) que não sentiu necessidade alguma e acredita que o que foi oferecido foi suficiente. Duas professoras, 12.5%, não responderam à questão, outras 12.5%, 2 (duas), disseram não saber identificar se há alguma carência, outras duas registraram a necessidade da disciplina Teoria da Educação e estudar especificamente mais teóricos dessa área, e 6.25%, que corresponde a 1 (uma) professora, respondeu que no seu processo de formação acadêmica “[...] faltou novas estratégias e metodologias que poderiam ser implementadas na tentativa de renovar a prática docente” (Professora “B”, Escola 5).

A resposta desta professora pressupõe uma análise crítica que a docência implica quanto a este profissional da educação, pois ao mesmo tempo que ele necessita desenvolver um desempenho intelectual, também tende a mostrar um desempenho técnico, relacional e, ainda, um desempenho moral, exigindo-se dele um empenho cívico e o seu compromisso com os outros, ou seja, “[...] assume-se que a docência é uma atividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano” (FORMOSINHO, 2002, p. 171, *in* MACHADO, 2002).

Os primeiros 50% percentuais de respostas das professoras parecem em conformidade ao que o mesmo autor descreve: “Assume-se que o processo de academicização da formação de professores não é adequado à formação de profissionais para uma escola básica para todos, para uma escola inclusiva [...]” (FORMOSINHO, 2002, p. 171, *in* MACHADO, 2002). Não pretendemos afirmar, neste estudo, que esse processo é universal, mas caracteriza-se como tendência relevante e que tem merecido longas reflexões, análises críticas e considerações.

Em complemento à questão anterior, perguntamos se as professoras percebiam a existência de alguma lacuna entre a formação universitária e o seu cotidiano profissional, e que as mesmas explicassem e/ou justificassem suas respostas. Destas, 43.75% não responderam à questão, correspondendo a 7 (sete) entrevistadas. O percentual de 31.25%, que equivale a 5 entrevistadas, expressam nas suas respostas certo distanciamento entre a teoria (vista na universidade) e a prática (exercida no cotidiano da escola). Para exemplificar, destacamos a resposta da Professora “B”, da Escola 6, quando diz que: “Em alguns momentos percebo que há um distanciamento do que se aprende (teoria) com as práticas vivenciadas em sala de aula”.

Em continuidade à análise da questão, tivemos um percentual de 6.25%, 1 (uma) professora, dizendo acreditar na existência de uma lacuna, atribuindo-a à escola pública e à valorização do profissional: “Acredito que esta exista e que a mais visível nos dias de hoje seria falta de comprometimento com a educação pública e valorizar a profissão” (Professora “B”, da Escola 4). O percentual de 12.5%, que corresponde a 2 (duas) professoras, afirmam não existir lacunas, justificando suas respostas com a afirmação de que “[...] o cotidiano, a vivência e a experiência [...]” complementam a formação iniciada na universidade (Professoras “A” e “B”, da escola 7). E, completando nosso percentual de respostas, 1 (uma) professora, 6.25% das entrevistadas, afirmou que sim, há lacunas entre a formação universitária e o dia a dia da escola, justificando sua resposta:

A atenção dos cursos de licenciatura está voltada apenas para a quantidade e não se preocupam com a QUALIDADE. Os profissionais saem despreparados, sem base teórica, pois não há uma avaliação mais rígida, não no sentido arcaico e tradicional, mas no sentido de formação com excelência, buscando colocar no mercado, profissionais teoricamente melhor preparados. (Professora “A”, da Escola 5).

A partir dessa resposta, entendemos a necessidade de uma fundamentação teórica mais sólida da ação educativa (do que é, e do que deve ser verdadeiramente o trabalho com educação infantil), visando às capacidades de concepção e organização da própria rotina que, sendo inerente à missão do ensino universitário, corresponde às necessidades de contextualizar social e pedagogicamente o trabalho dos educadores da infância. Sendo assim,

[...] a universidade ao formar educadores de infância deve fomentar um espírito de investigação para a resolução dos problemas profissionais e uma autonomia profissional, individual e coletiva, que se traduzam em competências e atitudes relevantes para a vida, dos contextos profissionais e organizacionais em que decorre a ação educativa (FORMOSINHO-OLIVEIRA, 2002, p. 181, *in* MACHADO, 2002).

Com o objetivo de conhecer as iniciativas dessas professoras e seus processos de busca, uma vez que a formação acadêmica e o cotidiano da escola não se findam por si, perguntamos: “Em caso de lacunas que ocorreram na sua formação acadêmica e o cotidiano profissional, qual ou quais alternativas buscadas (por você) para superá-las?”

Em respostas para essa questão, conforme Gráfico 11, tivemos um resultado de 43.75% das pesquisadas que não responderam, percentual correspondente a 7 (sete) entrevistadas. Na análise dos dados, 12.5%, 2 (duas) das professoras entrevistadas, atribuíram ao tempo de estágio, ou seja, “[...] que os estágios sejam mais prolongados, com mais horas de atuação [...]” (Professora “A”, da Escola 1). O percentual de 6.25%, 1 (uma) professora, acredita que uma das alternativas está na condição de cada vez mais a escola aproximar a educação sistemática com a educação que a criança recebe em casa, resgatando valores. Outra entrevistada (6.25%) acredita que uma alternativa seria a utilização de novas metodologias e a utilização de materiais de apoio.

O percentual de 6.25% afirmou que ainda está na conclusão da graduação. Que, se acontecer de forma seletiva e criteriosa, permitirá a superação dessa deficiência, pois os mesmos terão “[...] condições teóricas para exercer a profissão” (Professora “A”, da Escola 5) e tivemos ainda 6.25% que responderam “nenhuma”. A resposta nos permite interpretar que, mesmo na incoerência de alguma situação no cotidiano para ser resolvida, a formação acadêmica, neste contexto considerada por nós como formação inicial, não pode contribuir, ou seja, conforme resposta desta professora pesquisada, não haveria “nenhuma” iniciativa ou

busca para superá-la e/ou resolvê-la. Como alerta Campos (2011), a precariedade do fazer pedagógico, também presente em outros níveis educacionais, é ainda maior na educação infantil, fato que torna mais relevante as reflexões em torno da formação das profissionais que trabalham nessa etapa da educação básica.

Obtivemos, porém, 18.75%, equivalente a 3 (três) entrevistadas, que responderam ser a formação continuada sua alternativa na superação de desafios. A exemplo da resposta da Professora “B”, da Escola 1, ao acreditar que “Participando de cursos de formação continuada teremos mais conhecimento e prática na sala”. Como entende Romanowski (2007, p. 138);

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, a formação continuada é um processo que exige reflexão e predisposição enquanto oportunidade de se questionar a ação educativa. A Professora “A”, da Escola 4), faz esta reflexão ao dizer que: “Muita leitura e a troca de experiências, conversas com colegas sobre eventuais situações, nos ajuda a esclarecer muito”. Esta resposta nos permite considerar que a formação continuada possibilita espaço e condições para que os profissionais construam conhecimentos por meio de reflexões não somente sobre sua prática, mas como elemento constitutivo da prática social, num coletivo em que “[...] um profissional sustenta o crescimento do outro” (ZEICHNER, 2008, p. 543). Desse modo, o movimento de formação considera como princípio a articulação de teoria e prática, entendida como a possibilidade de que o professor, ao desenvolver suas ações, realize sua prática individualmente. Com efeito, as decisões sobre a prática são contextualizadas, partindo-se das relações sociais nas quais se efetivam.

Para discutir a formação continuada, o ponto de partida é a prática vivida, articulando-se com os aportes teóricos que possibilitam uma análise conceitual do seu significado em uma perspectiva reflexiva, em conformidade com Zeichner (2008), também dinâmica, dialética, autocrítica e intrinsecamente forjada nas relações sociais que a determinam conforme entende Martins (2009). Mas também implica em formação durante toda a vida, de acordo com Nóvoa (1992) entre outros.

Para Holzmam (1997, p. 47), a formação continuada é um processo que:

- efetiva-se desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor;
- enfatiza o desenvolvimento da competência pedagógica;

- propicia diversos espaços e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida;
- possibilita inovações e prevê ida e volta à ação;
- está fundado no conhecimento histórico e socialmente construído / questionado / criticado / aperfeiçoado / pelos professores.

Segundo Marcelo (1999, p. 19), a formação pode ser entendida como uma “[...] função social de transmissão de saberes, [...] e também como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa”. Diante das colocações desses autores, pode-se dizer que a formação continuada acontece ao longo da vida em uma perspectiva processual, humana e social. Com isso, há possibilidade de se resgatar nesse processo princípios éticos, democráticos e solidários de modo que a teoria e prática reconstruam-se mutuamente, alicerçadas na crítica e na autocrítica para uma efetiva mudança social.

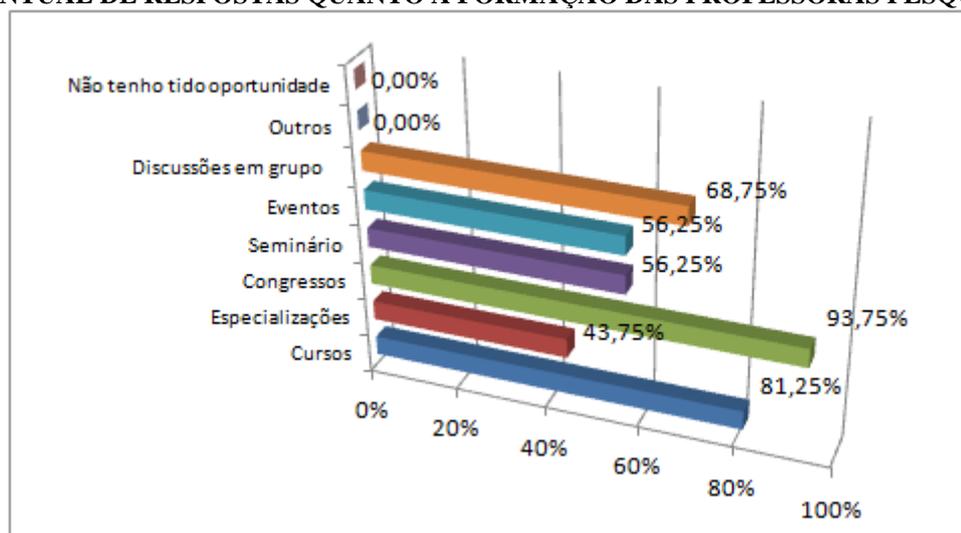
Para encerrar este bloco de perguntas sobre a formação das professoras pesquisadas, nos propusemos saber, a partir de algumas sugestões, qual(is) estas profissionais têm buscado para contribuir na sua formação continuada. Conforme o exposto no Quadro 1, destacamos os percentuais das respostas.

COMPILAÇÃO DE RESPOSTAS QUANTO À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS

Unidade de ensino	Cursos	Especializações	Congressos	Seminário	Eventos	Discussões em grupo	Outros	Não tenho tido oportunidade
1	xx	xx	xx	xx	xx	xx		
2	x		xx	x	xx	x		
3	xx		xx			x		
4	xx	x	xx	xx	xx	xx		
5	xx	x	xx	xx	x	x		
6	xx	xx	xx	x	xx	xx		
7	x		xx			x		
8	x	x	x	x		x		
100%	81.25%	43.75%	93.75%	56.25%	56.25%	68.75%	-	-

Fonte: A pesquisadora (2014)

PERCENTUAL DE RESPOSTAS QUANTO À FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS



Fonte: A pesquisadora (2014)

Para melhor compreensão do resultado, cada “x” corresponde à resposta e/ou opção de resposta de 1 (uma) das professoras participantes da pesquisa e representante da escola na qual trabalha.

Em análise, identificamos o percentual de 100% de participação, porém, em diferentes opções. Do total, 13 (treze), o que equivale ao percentual de 81.25%, participam dos cursos de capacitação (formação continuada) oferecidos pela SEML com temas direcionados à área da educação infantil. Outras 15 (quinze), correspondente a 93.75%, afirmaram participar dos Congressos que a SEML oferece anualmente no mês de julho, caracterizada como formação continuada. Apenas 43.75%, ou 7 (sete) das professoras pesquisadas, participaram de especializações ofertadas por outros órgãos públicos ou privados a exemplo de instituições de ensino superior. Os percentuais de 56.25%, ou 9 (nove), e 68.75%, 11 (onze), disseram participar de momentos caracterizados como seminários, eventos, discussões em grupo, oportunidades oferecidas (planejadas e organizadas) pelo próprio CEIM no qual as mesmas trabalham ou por meio de trocas de experiências entre um Centro de Educação Infantil e outro.

Observa-se que a formação inicial, aquele ensino que se inicia na universidade, não pede apenas que se ensine ou se investigue, mas que aconteça interação entre a investigação e o ensino sistemático de maneira que os conhecimentos, as aprendizagens obtidas através da investigação possam agregar-se ao ensino. Assim, as universidades, quando formam profissionais, necessitam visar além do técnico ou da autonomia limitada, pensando em formar profissionais com capacidade de concepção e autonomia para organizar o próprio trabalho. Essa perspectiva compreende-se na necessidade de contextualizar social e

pedagogicamente a vida dos educadores da infância. Também entendemos a possibilidade da formação continuada render boas discussões, reflexões, como fonte de autonomia e emancipação para que o professor possa intervir com sabedoria e conhecimento na sociedade de forma a pensar sob uma perspectiva coletiva. Como entende Nóvoa (1992, p. 27), “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma da produção de seus saberes e dos seus valores”.

Nessa coletividade, flexibilidade e autonomia, a teoria ganha consistência (prática) por interferência da formação continuada, como o próprio nome nos faz pensar em algo que nunca acaba, estando em constante reforma frente à urgência em nos tornarmos cada vez mais humanos. Desse modo, em uma via de mão dupla, da teoria e da prática, permeada pela formação continuada, a profissão docente busca incessantemente atualizações na ação pedagógica e no modo como os professores se relacionam com os saberes.

Na continuidade de nossas análises, abrimos o terceiro bloco de perguntas com as tratativas decorrentes do cotidiano das profissionais pesquisadas. A primeira questão foi direcionada a conhecer o que (a professora pesquisada) considera indispensável no trabalho com educação infantil.

Em análise, tivemos um percentual de 12 (doze), 75%, professoras pesquisadas atribuindo ser imprescindível na educação infantil o comprometimento, a responsabilidade, a criatividade e sentimentos como: a afetividade, o amor, o carinho e a atenção. A professora “A”, da Escola 1, ao refletir sobre sua prática docente, coloca que a “[...] afetividade, amor ao trabalho, organização, criatividade, entendimento, comprometimento [...] enfim gostar do que faz” são essenciais para o desenvolvimento das crianças e a vinculação afetiva delas com as professoras. Cerca de 25%, correspondente a 4 (quatro) respostas, consideram imprescindível e relevante analisar a realidade, o contexto e as tratativas quanto ao cuidar e o educar, a exemplo da Professora “A”, da Escola 5, quando dá ênfase ao “[...] binômio educar e cuidar, levando sempre em consideração o contexto, a realidade da comunidade escolar”.

Para Kramer (2005), o exercício da prática por parte dos professores na Educação Infantil vem reiterar o que teoricamente era conhecido, que esta é uma fase muito importante para o desenvolvimento das crianças que terão a oportunidade de desenvolver habilidades fundamentais. Portanto, produzir um trabalho de qualidade para e com os alunos nos parece primordial, mesmo que ainda exista a visão, por parte de alguns, de que as crianças que frequentam os centros municipais de educação infantil estão lá somente para serem “olhadas e cuidadas”. Não negamos a importância do cuidar na educação infantil, porém, aliado ao

mesmo é necessário estar e se fazer presente o pedagógico. tendo por base a relevância do caráter pedagógico nessa faixa etária, a escola, ao receber a criança, necessita considerar o seu desenvolvimento nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo.

Vivencia-se na prática docente da educação infantil que, de modo geral, as crianças pequenas precisam de um ambiente seguro e organizado, liberdade para brincar e aprender, apoio e orientação na realização de tarefas que ainda não executam sozinhas e, também, o planejamento de uma rotina diária e de propostas pedagógicas que considerem as suas características, desejos e necessidades. Segundo Pietrobon (2010), qualquer situação, a princípio considerada como simplesmente “cuidado”, pode ser trabalhada com aspectos educativos e em tom de brincadeira, aproximando mais a criança do adulto que pretende interagir com a mesma, desenvolvendo um trabalho que vai além do cuidar, construindo aí um processo educacional afetivo.

Frente a tais considerações, nos deparamos com uma discussão antiga no cenário educativo, o binômio cuidar e educar. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) enfatiza que:

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Nesse sentido, o educar significa permitir situações de aprendizagem orientadas que possam ajudar no desenvolvimento das capacidades infantis, de ser e estar com outros em uma atitude de aceitação, respeito, confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos da realidade social e cultural da qual fazem parte. Sendo assim, cuidar e educar caminham juntos, indissociáveis, deixando marcada a identidade desta etapa do ensino.

Na questão seguinte, referente à contribuição da formação com a prática de ensino no cotidiano da escola, considerando o percentual, todas responderam a questão, totalizando 100%. Quanto à formação, referiram-se em suas respostas tanto à inicial quanto à continuada. Atribuíram responsabilidades, comprometimento, bem como parceria da escola, da família e dos órgãos públicos. A contribuição da Professora “A”, da Escola 2, foi determinante em generalizar e contextualizar que “O profissional bem preparado contribui não só com a

escola, mas com a comunidade, trazendo as inovações do seu trabalho para assim enriquecer a prática de todos, desacomodando e modificando comportamentos”.

Essa reflexão sobre a própria prática favorece a compreensão sobre o que acontece na essência. Ao analisá-la, entendemos os princípios que a norteiam, propondo alternativas na direção de possíveis soluções aos problemas inerentes à formação e à prática no contexto escolar. A teoria como expressão da prática compreende o professor como sujeito e autor da própria prática. Com efeito, o trabalho do professor se realiza no contexto das relações sócio-históricas do sistema capitalista, em um momento histórico determinado, e se expressa na “[...] didática prática forjada pelos professores no enfrentamento das contradições de suas práticas pedagógicas” (MARTINS, 2009, p. 43). Faz-se necessário enfatizar que a prática por si só não gera conhecimento. “A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos” (AGUIAR, 2006, p. 78).

A função do profissional que trabalha com e na educação infantil centra-se em um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento, situações que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral, independente da classe social a que pertençam.

Nessa perspectiva, o planejamento deve assumir o lugar do imprevisto. Planejar os momentos desenvolvidos na educação infantil se torna algo relevante. Por essa razão, perguntamos se as professoras pesquisadas fazem planejamento e se o consideram importante e, ainda, qual a periodicidade (diário, semanal, quinzenal etc.).

Obtivemos um percentual de 100% que responderam sim, afirmando terem a prática e o hábito de planejar. Destas, 93.75% afirmam periodicidade semanal e apenas 6.25% elaboram diariamente. Em geral as respostas foram sucintas, apenas com a afirmação e a periodicidade perguntada. Enquanto complemento de resposta, consideramos relevante a explicação da Professora “A”, da Escola 1: “[...] através dele que nos organizamos [...], a partir dele nos direcionamos para o aprendizado”.

O planejamento construído pelos professores deve ser influenciado pela concepção de mundo, assim como de educação e infância, adquirida durante a formação profissional, tanto inicial quanto continuada. O planejamento precisa ter sentido para o professor, permitindo a este revisar, repensar e buscar outros significados para sua atuação pedagógica.

É importante ressaltar que o ato de planejar não é algo recente ou seja, acompanha a sociedade desde os tempos mais remotos da humanidade e se caracteriza como um ato que busca delinear o trabalho pedagógico:

O papel do planejamento só é importante enquanto apoio, tanto de revisão, como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação educativa num tempo/lugar chamado escola. Serve para recolocação do papel do professor como um dos mediadores do processo de aprendizagem humana. (REDIN, 2007, p. 84).

O trabalho educativo para crianças de creches e pré-escolas deve se constituir como ato de ir e vir, e as instituições que oferecem esse tipo de atendimento são responsáveis por oferecer a essas crianças um trabalho intencional e de qualidade. O que sustenta um bom planejamento é a capacidade de articular o discurso com a prática e para isso se faz necessária a reflexão. Na fala de Ostetto (2000, p. 177):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível, e como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

O planejamento é visto como ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois permite antecipar as ações que serão desenvolvidas na sala, a efetivação da prática docente, além de proporcionar um momento de reflexão, pois o professor tem a oportunidade de rever sua prática em sala, concluindo se suas ações contribuem ou não para o alcance dos objetivos estabelecidos.

Na prática pedagógica, ser professor de educação infantil implica responsabilidades e compromisso com um planejamento adequado, observando várias áreas do conhecimento e uma organização das atividades. Muito mais do que uma orientação entre espaço e tempo, a rotina pedagógica na educação infantil deve ser pensada e planejada a partir das necessidades de cada criança, tendo em vista os gostos e necessidades individuais de cada uma.

Partindo dessa perspectiva, perguntamos às professoras pesquisadas o que elas consideram relevante para o encaminhamento do trabalho pedagógico com seu grupo de crianças. O que se discute aqui é o entendimento da rotina pedagógica enquanto ação no processo educativo, não apenas no estabelecimento de atividades e horários pré-definidos.

Todas responderam à questão, com algumas divergências e convergências em determinadas respostas. Um média de 43.75%, equivalente a 7 (sete) respostas, variou entre materiais didáticos e pedagógicos, trabalhos desenvolvidos em grupos/equipes, afetividade, cursos de formação entre outros. O percentual de 56.25%, ou seja 9 (nove) das participantes da pesquisa, consideram relevante para seu trabalho pedagógico as especificidades de cada criança. Em sua resposta, a Professora “A”, da Escola 5 coloca como imprescindível

“Conhecer as crianças partindo sempre do contexto de cada um, construindo as aprendizagens levando em consideração que cada criança é um ser individual [...]”. Nessa mesma linha, outra professora participante compreende que “É necessário que tenhamos o conhecimento [...], material organizado, atividades prontas. A partir daí é só colocar em prática [...] mas não esquecendo da realidade de cada criança e suas necessidades”. (Professora “A”, da Escola 1).

Entendemos que o planejamento não deve ser visto como uma peça burocrática prevista para encher pastas, gavetas e ocupar espaços na instituição, cujos autores iludem-se com um trabalho realizado. Antes de tudo, deve ser o espelho real do processo construído para ser executado ao longo de um período de trabalho, em compasso com o realizado e com o que virá. Necessita, também, espelhar o empenho do professor em um fazer objetivado, intencionado e que sistematicamente precisa ser revisto, analisado à luz da proposta de formação infantil a qual se acredita e na qual a instituição com um todo deve apostar.

A medida de compromisso do professor com sua prática pedagógica está relacionada ao seu profissionalismo, e nesta base todos os momentos ou etapas que compõem o trabalho docente devem ser divididos com significativas doses de revisão e qualificação, o que pode ser exemplificado com o caso da rotina, que apesar do termo dar a conotação de “caminho”, ela não deve se vista como uma amarra pronta e acabada, ao contrário, necessita estar articulada com os objetivos pedagógicos, ser avaliada e reestruturada quando houver necessidade:

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. (PROENÇA, 2004, p. 13).

Compreendemos que o principal desafio das escolas de educação infantil é manter o compromisso com o cuidado e a educação de crianças, respeitando seus tempos e compreendendo suas singularidades. A rotina pedagógica deve ser planejada desde a chegada da criança na escola até o momento de seu retorno para sua casa e, nesse espaço/tempo, cabe ao educador pensar em estratégias para os momentos em que a criança estará sob os seus cuidados. Essa atitude requer uma relevância ao trabalho pedagógico.

Nesse aspecto, nosso questionamento foi para conhecer qual(is) as facilidades encontradas para planejamento e execução do trabalho das professoras pesquisadas. As respostas foram muito similares, 100% das professoras expressam como facilidades encontradas o fato de poderem trocar ideias, a parceria com outras colegas, as possibilidades

de pesquisa entre outros. Ilustrando estas respostas, citamos a Professora “A”, da Escola 3, que afirma encontrar facilidades para planejar pelo fato de “Estar sempre lendo, pesquisando, anotando a cada dia a evolução das crianças e registrando com fotos”. Enquanto que a Professora “B”, da Escola 4, relata “A facilidade se faz com a parceria, troca de ideias, busca do novo. Às vezes o tempo não é suficiente para se fazer tudo isso!”.

Para a qualidade do atendimento em instituições de educação infantil, é importante assegurar a ação educacional das atividades desenvolvidas junto às crianças. Essa preocupação deve estar voltada para a formação profissional de docentes a partir do qual serão desenvolvidas todas as ações de ensino-aprendizagem que tenham como finalidade os saberes, as habilidades e as competências do profissional em formação para lidar com o desenvolvimento da criança.

Na resposta da professora “B”, da Escola 4, ela expressa um pouco da sua angústia quanto ao seu fazer diário, relacionando a escassez do tempo, momentos que precisam ter o comprometimento do adulto, daí a necessidade de diversificar esses momentos pedagógicos. Sendo de fundamental importância dentro do cotidiano das instituições que atendem a infância, a organização do tempo e espaço segundo Oliveira (2010, p. 5),

[...] requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração), os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do professor exercer seu papel (organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças).

O cotidiano do trabalho na educação infantil não se limita ao planejar atividades, mas vai além, compreende também o ato de alimentar, cuidar, banhar entre outros que fazem parte da aprendizagem e devem ter espaço no planejamento dentro da rotina pedagógica, por isso mais uma vez é importante ressaltar o quanto o cuidado e a educação são elementos indissociáveis nas instituições. Na visão de Oliveira-Formosinho (1998, p. 158), estabelecer uma rotina é:

[...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita, ou não.

A escola precisa planejar a sua rotina com intencionalidade, visto que ela é o espaço coletivo de desenvolvimento e aprendizagem, daí a importância de se ter espaços ricos e desafiadores, compartilhados entre os professores e grupos de alunos:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular na educação da primeira infância devem promover a imersão das crianças em diferentes linguagens e favorecer o domínio paulatino de vários gêneros e forma de expressão, bem como vivências com outras crianças e grupos culturais. (GOBBI, 2010, p. 3).

Na mesma proporção perguntamos, qual(is) as dificuldades encontradas para planejamento e execução do trabalho docente na educação infantil. Das pesquisadas, 93.75% responderam a questão. Apenas 6.25%, 1 (uma) professora, não respondeu. Das respostas obtidas, 12.5%, correspondente a 2 (duas), colocaram que não há nenhuma dificuldade. Outras 12.5% disseram que há muitas, mas não especificaram quais seriam. O percentual de 50%, equivalente a 8 (oito), respondeu que as dificuldades seriam a falta de recursos materiais como: brinquedos pedagógicos, jogos e recursos financeiros. Já 25%, 2 (duas), responderam ser a falta de comprometimento e envolvimento de alguns colegas a principal dificuldade encontrada e 6.25% ,1 (uma) pesquisada, registra que sua maior dificuldade é “[...] planejar um encontro quando preciso fazer eixo por eixo, pois entendo que o currículo é integrado, ou seja trabalhar a interdisciplinaridade e não de modo disciplinar, separar os eixos sem relacioná-los” (Professora “A”, da Escola 5).

De maneira geral, as respostas variaram, mas observamos a ocorrência de referências à falta de recursos materiais adequados como dificuldade na melhoria do trabalho desenvolvido. O uso de jogos, brincadeiras e linguagens artísticas é visto por muitos autores como um caminho para a construção do conhecimento das crianças nessa fase da educação infantil. Faz-se necessário desenvolver, oferecer jogos simbólicos, jogos com regras, atividades com recreação entre outros, tanto com suas manifestações verbais quanto não verbais para que a linguagem verbal e socializada possa se transformar em um verdadeiro instrumento do pensamento.

De acordo com o registrado no RCNEI (1998), as atividades de caráter lúdico, ao permitirem certa mobilidade à criança, podem contribuir também do ponto de vista da ordem, sem limitar as possibilidades de expressão da criança ou tolherem iniciativas próprias.

[...] um grupo disciplinado não é aquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim, um grupo em que os vários elementos se encontram envolvidos e mobilizados pelas atividades propostas. Os deslocamentos, as conversas, as brincadeiras resultantes desse envolvimento não podem ser

entendidos como dispersão ou desordem, mas sim, como uma manifestação natural da criança (RCNEI, 1998, vol.3, p.19).

Acreditamos que é possível unir movimento com conhecimento e que a recreação pode ser uma aliada no desenvolvimento. Para Kishimoto (1996), as brincadeiras permitem que a criança desenvolva capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação além de favorecer a socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Consideramos importante a necessidade levantada pelas professoras ao considerar uma dificuldade a falta de brinquedos e jogos, pois é imprescindível que sejam oferecidas, às crianças, atividades voltadas para as brincadeiras ou para as aprendizagens que ocorrem por meio de ações em grupo, para que ela possa exercer sua capacidade de criar. O brincar pode ser categorizado de diversas maneiras, dependendo do uso do material e/ou dos recursos disponíveis. Segundo Cória-Sabini & Lucena (p. 45), “[...] essas categorias de experiências podem ocorrer em três modalidades básicas de brincadeiras: brincar de faz de conta ou papéis, brincar com materiais de construção e brincar com regras”.

As brincadeiras fazem parte do contexto real das crianças, todas elas sentem a necessidade de brincar, por isso é muito importante para o processo de desenvolvimento das mesmas, conforme nos apresenta Vygotsky (1994, p. 126): “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”.

Depois de tantos questionamentos em torno da formação e da prática, nos propusemos saber como esse profissional se sente enquanto professor(a) articulador(a) desse processo de trabalho na Educação Infantil. Conforme resultado apresentado no Quadro 2, tivemos um percentual de 25%, ou seja, 4 (quatro) professoras se dizem preparadas, *versus* 75%, que correspondem a 12 (doze) pesquisadas, responderam estar na condição de aprendentes neste processo de professor articulador.

Nesse sentido, é imprescindível que cursos de formação inicial e continuada atuem para além do discurso teórico/metodológico. As identidades profissionais e pessoais se entrelaçam, oferecendo elementos para a compreensão da experiência pedagógica dos professores. Mas quem é o professor nesse processo? Na perspectiva de Nóvoa (1992), tem-se que:

[...] professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias,1991).Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se

dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, compreende-se que o professor se constitui como docente na condição de aprendente, extrapolando os espaços escolares, pois as experiências pessoais implicam diretamente na formação do professor. Nos estudos de Mizucami (2000), esse processo de aprendizagem inicia antes da preparação formal, se organiza a partir de diversas experiências e vivências e de diferentes modos de conhecimentos. E, nessa condição de articulador, o professor vai formando significados as suas experiências, de modo que a estas significações é que constituem o posicionamento deste docente frente a sua prática. Assim como o trabalho em sala de aula torna-se grande ferramenta de reflexão para se pensar na própria prática.

Todavia, considerando que o processo de formação pode se constituir por meio

[...] de uma flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, é que se torna relevante “investir na pessoa” e atribuir valor aos saberes constituídos no campo de atuação docente (NÓVOA, 1992, p. 25).

Assim, todos os saberes adquiridos pelos docentes não constituem um fenômeno à parte das suas experiências, mas são sempre mediados por essas experiências. De acordo com Tardif (2002), esses saberes são provenientes de fontes diversas e não estão desvinculados das trajetórias de vida dos professores. Sendo o professor um sujeito social, ele está em constante contato com os espaços formativos, e tem uma história de vida, cultura e personalidade. Dessa forma, esses fatores poderão interferir na maneira como pensam e agem, assim constituindo a sua prática docente.

Para concluir esta etapa da pesquisa com os professores, lançamos o questionamento: ao considerar sua própria experiência, o que considera necessário no processo de formação acadêmica do profissional de Educação Infantil? Ao analisar os dados percebemos uma variação nas respostas. Sendo que 6.25%, 1 (uma), das pesquisadas considera importante ampliar as abordagens sobre educação inclusiva; 6.25%, 1 (uma), solicitam mais tempo para planejamentos e depois colocar em prática com mais segurança (estágios). O percentual de 12.5%, 2 (duas), considera que está bom assim; 6.25%, 1 (uma), não responderam; 25%, 4 (quatro), registraram respostas sem sentido, o que nos leva a pensar que a pergunta realizada não foi compreendida por estas participantes, e 43.75%, 7 (sete), das professoras pesquisadas deram respostas semelhantes, em torno do comprometimento, identificar-se com a função, adquirir conhecimento sobre o desenvolvimento da idade, vincular teoria e prática etc.

Pressupõe-se que é fato a formação inicial trazer na sua ementa um novo paradigma de educação. Sendo assim, torna-se imprescindível que a formação dos professores também seja direcionada nessa perspectiva. No novo perfil, espera-se que o professor seja capaz de compreender, praticar e esteja aberto à práticas inovadoras. Necessita, portanto, aprimorar conhecimentos sobre como melhor lidar com as características individuais (habilidades, necessidades, interesses, experiências etc.) de cada aluno.

Nas respostas das entrevistas, observamos que sem mudar o modo de agir, torna-se bastante difícil resolver os problemas enfrentados na docência sem uma base teórica mínima que deve estar presente na formação inicial do docente. No entanto, essa formação necessita estar aliada a uma consciência crítica deste profissional em relação à aprendizagem dos seus alunos, ou seja:

A formação de professores caracteriza-se como ação fundamental, [...]. Na educação a meta principal é satisfazer as necessidades específicas da aprendizagem de cada criança, incentivando a mesma a aprender e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer, por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica. Esta prática pedagógica deve ter como objetivo a autonomia intelectual, moral e social de seus alunos [...] (GAZINEU, 2006, p. 2).

As observações de Gazineu nos permitem observar o quanto necessita-se avançar em relação à formação de professores para contemplar os pressupostos da diversidade. Nesse sentido, é relevante expor que a formação inicial é um momento importante e decisivo para a formação de professores, pois é nesse período que se tem a possibilidade de familiarizar-se com conhecimentos de situações que provavelmente enfrenta ou enfrentará no seu fazer pedagógico. Porém, vale lembrar que a formação inicial não é garantia suficiente para o sucesso do desenvolvimento de práticas pedagógicas para tornar-se um profissional habilitado para a educação infantil.

As diferenças entre os professores são diversas, vão além das questões mencionadas até aqui. Essa discussão é ampla e não intencionamos esgotá-la neste estudo.

Essas questões perpassam a formação, no entanto uma formação inicial e continuada de qualidade, como a que defendemos até aqui, que contribua para minimizar as dificuldades encontradas. Assim como também poderia contribuir para melhorar as condições de trabalho dos professores.

5.2.2 Análise das respostas dos gestores escolares

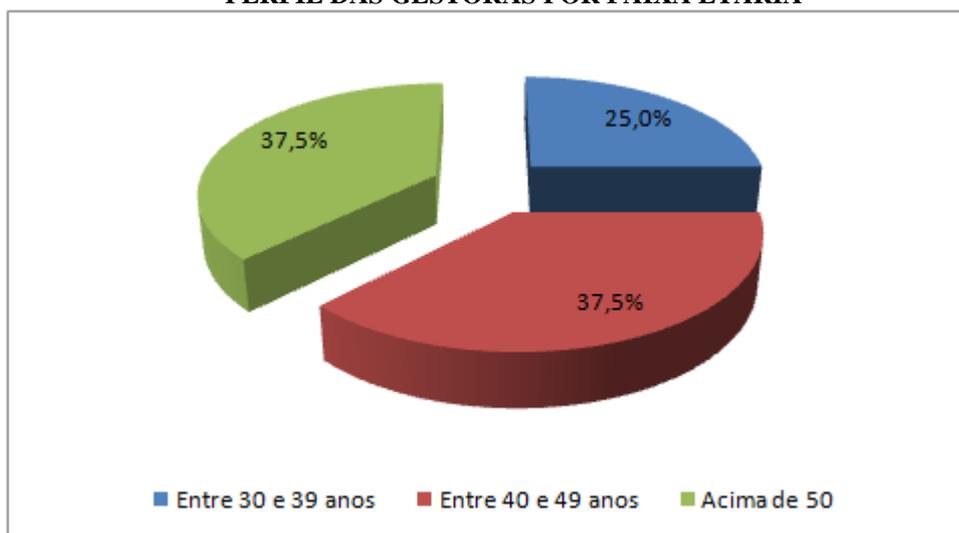
A finalidade do questionário e da entrevista aplicados com os 8 (oito) gestores escolares foi a de identificar e analisar quais as representações sociais que estes gestores dos CEIMs têm sobre sua função, sobre o trabalho do professor, as especificidades do trabalho pedagógico, sobre a criança e o binômio cuidar e educar. Também intencionamos analisar as continuidades e transformações do processo de formação continuada com a equipe pedagógica da instituição na qual e com quem trabalha. Intencionamos, ainda, identificar se os gestores percebem até que ponto o processo e as práticas educativas adotadas impactam nas suas ações da rotina e atribuições da função.

Nascimento (2011) assegura que a formação e a valorização dos profissionais são aspectos que proporcionam parte das condições para que o atendimento à criança pequena seja mais próximo às necessidades e especificidades das mesmas, alertando que a qualidade dos serviços prestados aos infantes está na dependência de profissionais bem formados, conforme também afirma Côco (2010). Nesse caso, cabe ao gestor escolar uma modalidade de formação que lhe permita desenvolver princípios, atitude ética, fundamentos teóricos e práticos e conhecimentos didáticos específicos no nível da educação infantil.

Dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) que participaram da pesquisa, 8 (oito) gestores escolares responderam ao questionário e aceitaram gravar a entrevista. Tivemos, portanto, 100% de participação, do mesmo modo com o percentual do sexo feminino foi de 100%. Este dado pode confirmar que, ao menos em Lages, o magistério, em sua maioria, é liderado por profissionais do sexo feminino, principalmente quando se trata da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Quanto ao quesito idade, todas as gestoras responderam. Em percentual temos, 25% com idades entre 30 e 39 anos, 37.5% entre 40 e 49 anos e 37.5% com idade acima de 50 anos. Analisando os percentuais, percebe-se que todas as gestoras têm idade acima de 30 anos, destas, 75% acima de 40 anos.

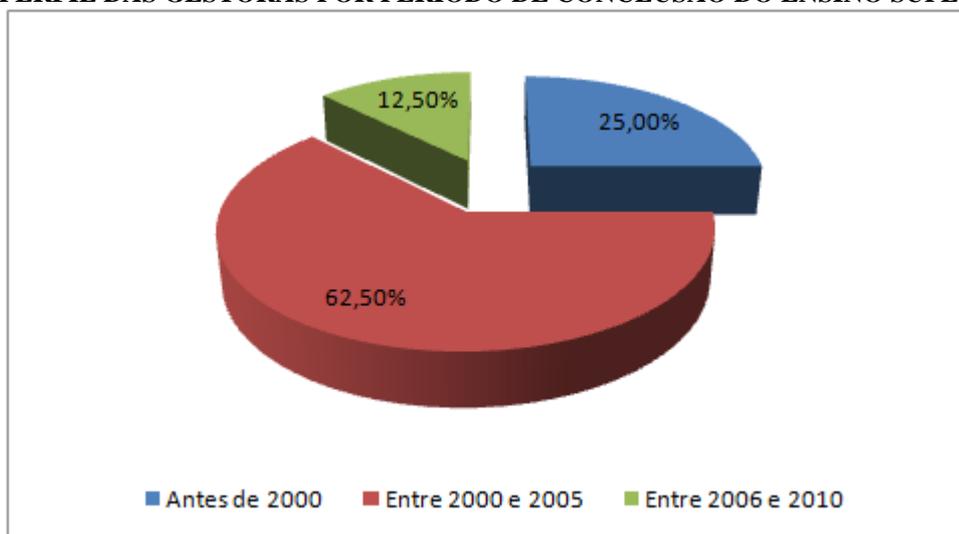
PERFIL DAS GESTORAS POR FAIXA ETÁRIA



Fonte: A pesquisadora (2014)

Quanto à escolaridade, 100% das gestoras têm ensino superior completo, sendo 87.5% com curso de Pedagogia e 12.5% curso superior de Artes Plásticas. Em relação ao período de conclusão do curso de ensino superior, 25% das gestoras concluíram sua graduação até o ano 2000, 62.5% concluíram entre os anos de 2000 e 2005 e 12.5% finalizaram entre 2006 e 2010.

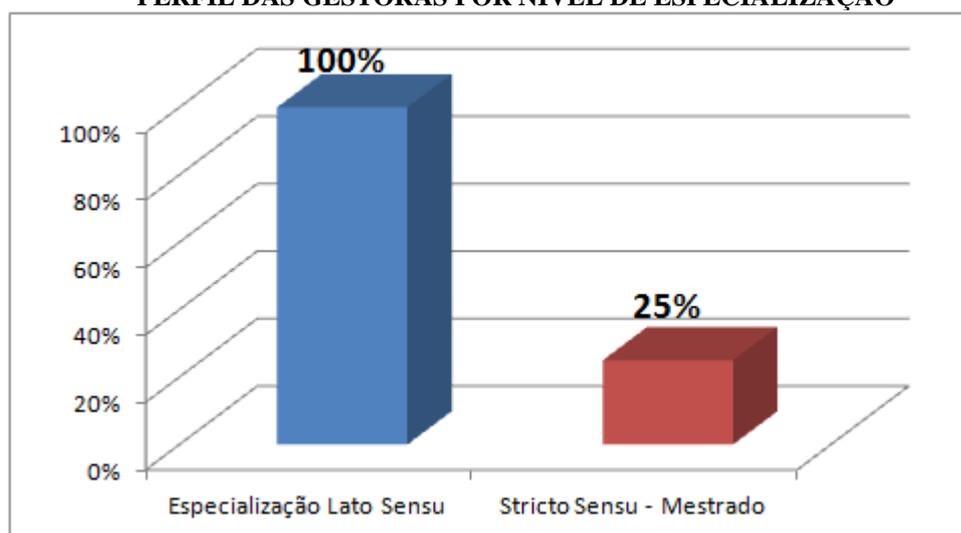
PERFIL DAS GESTORAS POR PERÍODO DE CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR



Fonte: A pesquisadora (2014)

O percentual de 100% das gestoras pesquisadas possui curso de especialização *Lato Sensu* na área da educação e, destas, 25%, 2 (duas), delas são Mestres em Educação (*Stricto Sensu*).

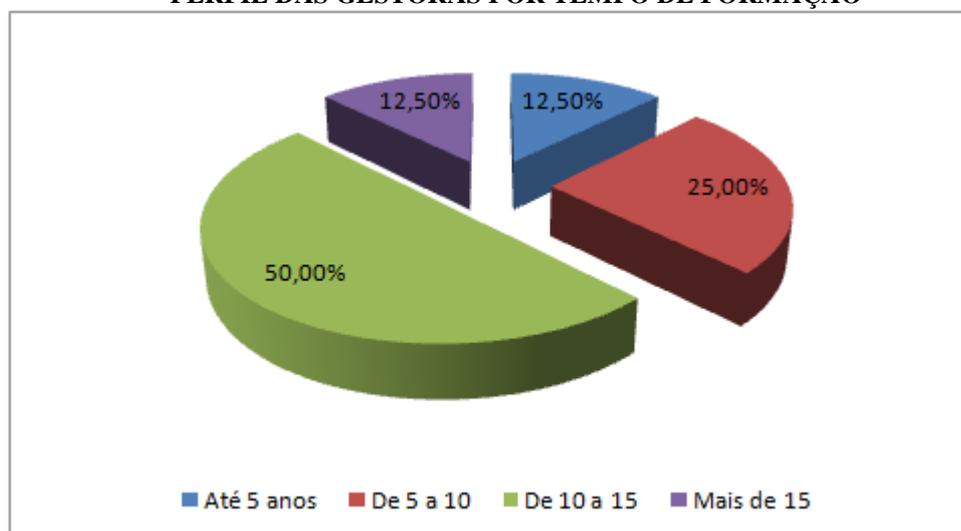
PERFIL DAS GESTORAS POR NÍVEL DE ESPECIALIZAÇÃO



Fonte: A pesquisadora (2014)

Referente ao tempo de formação, 12,5% das gestoras pesquisadas concluíram sua graduação há pouco tempo, entre 1 (um) e 5 (cinco) anos. No tempo de 5 (cinco) a 10 (dez) anos, foram 25% as concluintes, entre o tempo de 10 (dez) e 15 (quinze) anos 50%, com mais de 15 (anos), 12,5%.

PERFIL DAS GESTORAS POR TEMPO DE FORMAÇÃO

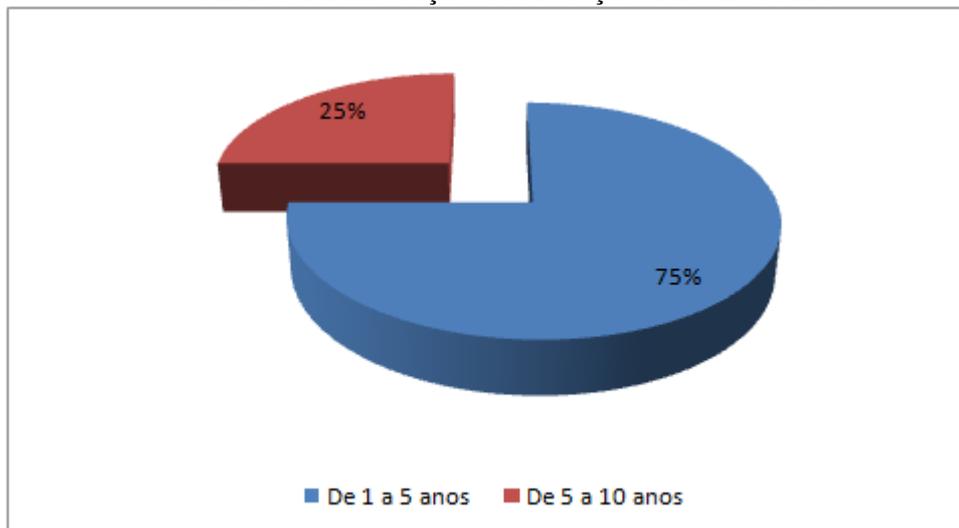


Fonte: A pesquisadora (2014)

Ao serem questionadas se trabalharam como professora de educação infantil, todas responderam que sim, ou seja, 100% das gestoras já trabalharam como professoras em Centro de Educação Infantil da rede municipal de Lages. A maioria das experiências em sala de aula foi em outros CEIMs. Quanto ao tempo de trabalho, houve variação, sendo que algumas relataram experiência de 1 (um) ano e outras que passaram de 15 (quinze) anos.

Quanto ao tempo de atuação no cargo de gestora do CEIM, 75% das participantes responderam que estão entre 1 (um) e 5 (cinco) anos e 25% entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos.

TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO DE GESTORA

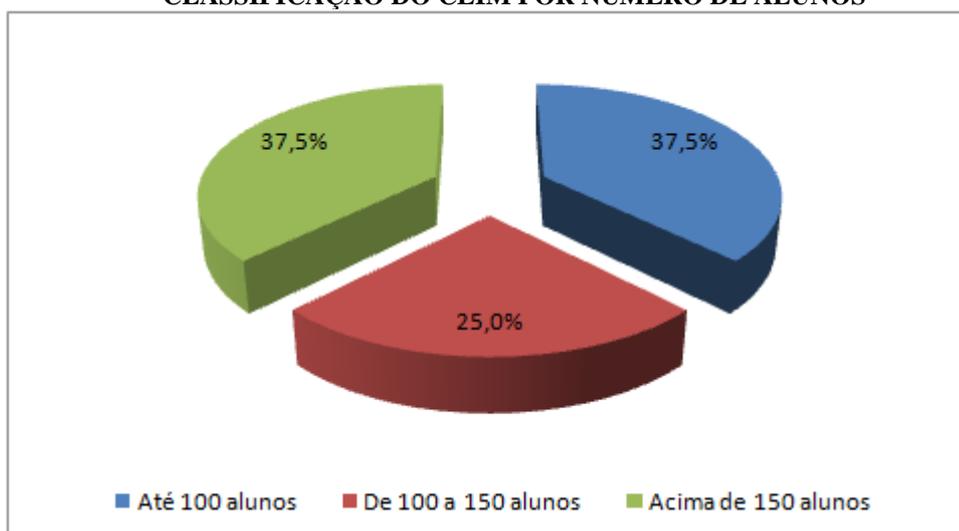


Fonte: A pesquisadora (2014)

Para exercer a função de gestoras nos CEIMs, todas as pesquisadas responderam que foram eleitas pela comunidade, ou seja, 100%.

Quanto ao número de alunos que frequentavam os CEIMs pesquisados no momento da pesquisa, o resultado foi 37,5% deles que atendem até 100 alunos, considerados de pequeno porte; 25% atendem entre 100 e 150 alunos, considerados médio porte, e 37,5% atendem mais de 150 alunos, considerados, portanto, de grande porte.

CLASSIFICAÇÃO DO CEIM POR NÚMERO DE ALUNOS



Fonte: A pesquisadora (2014)

Quanto ao vínculo empregatício, o resultado da análise dos dados foi o de que 100% das gestoras pesquisadas são efetivas como professoras na SEML e, no momento da pesquisa, exerciam o cargo e função de gestoras escolares nos CEIMs pesquisados.

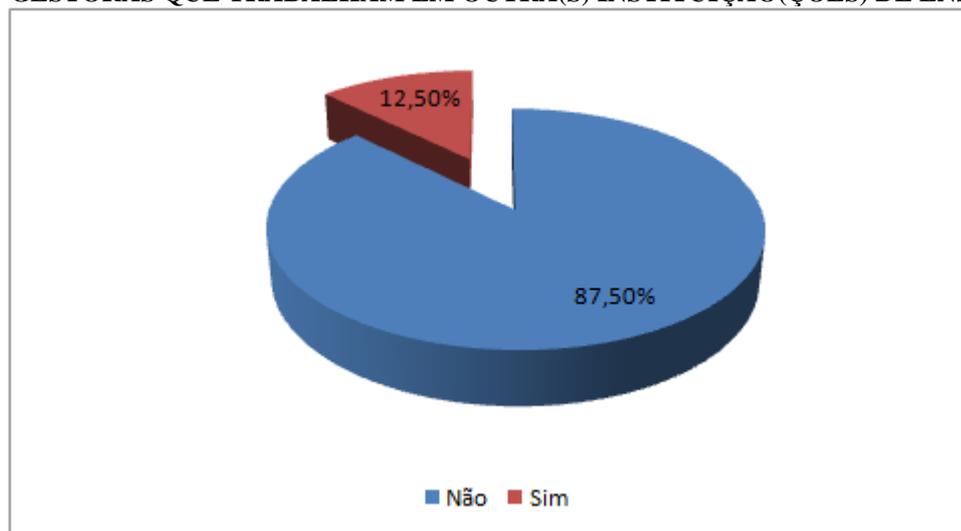
O gestor escolar de um CEIM constitui-se naquele profissional que articula a educação no espaço de ensino. A função de gestor escolar constitui um cargo de confiança da comunidade que o elegeu, porém, necessita estar em plena sintonia com a Secretaria de Educação, pois é ela quem dará às instituições de Educação Infantil certa autonomia, implementada por uma gestão participativa e democrática, também exigência da sociedade que entende essa modalidade de gestão como um dos possíveis caminhos para uma boa escola, integrando seus alunos em uma sociedade mais democrática.

O pensamento de Libâneo (2004) pondera que, na gestão, o essencial é a transparência nas informações, na comunicação direta, na descentralização das decisões, na valorização humana em todas as suas dimensões, na motivação, na participação de todos na tomada de decisão e nos resultados obtidos, o envolvimento de cada um nos objetivos a serem alcançados e o trabalho em equipe, características consideradas essenciais nessa função. Acreditamos ser estratégico que o cargo de gestor seja ocupado por profissionais efetivos na rede, uma vez que o maior desafio é fazer com que a administração escolar consiga, de forma satisfatória e autônoma, estabelecer uma relação entre a sociedade civil e a escola, sobretudo com condições para a implementação de outras ideias, sejam elas pedagógicas ou administrativas, desde que construídas coletivamente.

No que concerne à carga horária de trabalho das gestoras pesquisadas, o percentual foi de 100% com 40 horas semanais.

Ao serem questionadas se trabalham em outra instituição, apenas 1 (uma) respondeu que sim. Em percentual, corresponde a 12.5%. Essa gestora leciona aulas de Matemática em uma escola pública da rede estadual de ensino, com carga horária de 10 horas semanais.

GESTORAS QUE TRABALHAM EM OUTRA(S) INSTITUIÇÃO(ÇÕES) DE ENSINO

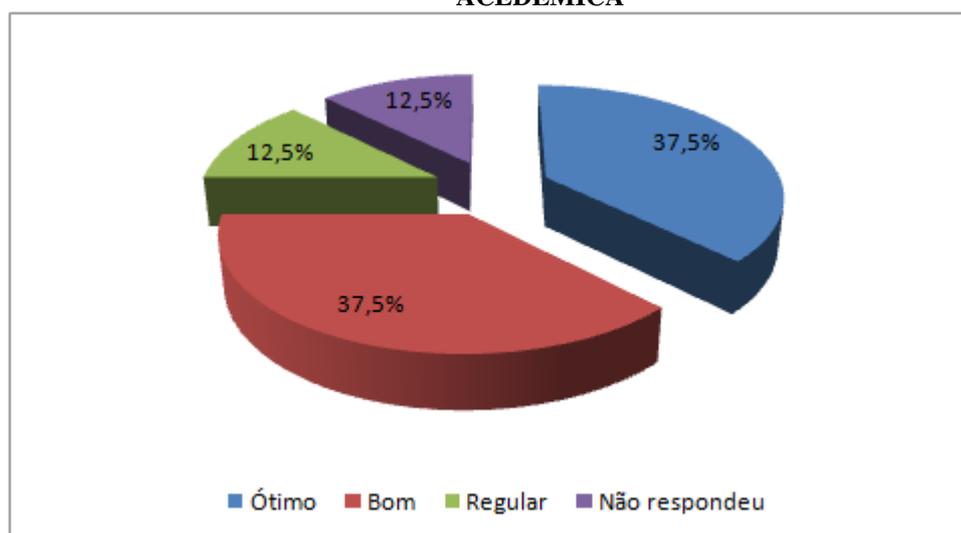


Fonte: A pesquisadora (2014)

No segundo bloco de aplicadas com as gestoras pesquisadas, a reflexão ficou em torno da formação acadêmica para professores da educação infantil, considerando a caracterização institucional da formação inicial para o exercício da profissão e os saberes específicos que esses professores atribuem em relação ao seu trabalho, a partir da perspectiva da gestão escolar.

Quanto ao processo de formação acadêmica das gestoras pesquisadas, 37.5% delas responderam que foi ótimo, 37.5% consideraram bom, 12.5% entendem que foi regular e 12.5% não responderam à questão.

GRAU DE SATISFAÇÃO DAS GESTORAS QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACEDÊMICA



Fonte: A pesquisadora (2014)

Perguntamos para as gestoras sobre a formação inicial dos professores e, a partir da sua compreensão, qual ou quais questões consideravam essencial(is) para o exercício na

educação infantil que não foram contemplados no Curso Superior. Das 8 (oito) gestoras pesquisadas, 37.5% delas, que corresponde a 3 (três) participantes, expressam em suas respostas a necessidade de vincular e relacionar a teoria com a prática. Ao analisar as respostas dessas três gestoras, destacamos uma delas que diz ser uma das carências o “[...] relacionar o teórico e as práticas” (Gestora da Escola 1). Percebe-se que há uma preocupação quanto ao processo de busca constante de articulações necessárias entre as teorias estudadas e as práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas. Isso porque, os CEIMs são espaços nos quais as interações, as vivências e as trocas de experiências devem ser valorizadas, assim como a busca e o desenvolvimento da autonomia e autoria frente ao processo de formação de cada profissional que trabalha na instituição.

Ainda nessa questão, tivemos 25% das gestoras, equivalente a 2 (duas) participantes, que consideram essencial para o trabalho com educação infantil a didática e a sensibilidade e 12.5% que não responderam à questão. A Gestora da Escola 6 considera “Habilidades, didática e sensibilidade” como itens de qualidade no desempenho do professor que trabalha com criança pequenas.

Entendemos que, para desenvolver propostas efetivas de formação inicial ou continuada de professores de Educação Infantil, faz-se necessário entender quem é esse profissional e quais saberes são necessários ao trabalho com crianças pequenas nos espaços coletivos, o que requer, conseqüentemente compreender as perspectivas e representações acerca desse profissional tanto por parte de quem pretende iniciar na profissão quanto de quem já desempenha funções nessa etapa da educação básica. Segundo Haddad (2009), é necessário também considerar as diferentes representações de instituições de Educação Infantil, de crianças e de professores de crianças pequenas construídas historicamente e sua influência na definição de políticas públicas, visto que falar em professor de Educação Infantil é diferente de falar de professor de Ensino Fundamental, pois apesar do trabalho possuir alguns aspectos em comum, essas profissões têm histórias diferentes e referem-se à etapas distintas da Educação Básica, com especificidades e objetivos próprios.

Nesse contexto, encontramos uma autora que aborda com ênfase essa questão. Cruz (2010, p. 356) ressalta que grandes desafios precisam ser enfrentados pelos cursos de Pedagogia no preparo de sua prática. Dentre eles, destaca a formação específica que contemple “[...] os conteúdos voltados para a prática docente na área e a inclusão de temas relativos à Educação Infantil nas demais disciplinas de curso”.

Tratando-se da formação continuada, a mesma autora enfatiza a importância de que os temas tratados nos cursos de formação estejam relacionados às práticas dos professores, e

para que o professor seja transformado positivamente em suas ações é necessário alcançá-lo como um todo (CRUZ, 2010).

[...] não basta trazer certas informações e ensinar certas habilidades; é preciso abordar as concepções, valores, posturas do professor; é preciso possibilitar ao docente dar-se conta dos papéis e dos valores que tem assumido cotidianamente sem repensá-los (CRUZ, 2010, p. 360).

Diante desse quadro, percebe-se que não são poucos os desafios a serem enfrentados na formação inicial e continuada com professores que trabalham na Educação Infantil, tanto em relação à qualidade quanto à especificidade desses profissionais.

A Gestora da Escola 7, que corresponde ao percentual de 12.5% das respostas, ao registrar a sua opinião, coloca que sua maior crítica “[...] é em relação à graduação com carga presencial e semi presencial. Com apenas (aula presencial) uma vez por semana, este profissional não sairá plenamente formado”.

Segundo tradução do dicionário HOUAISS (2006), Ensinar é:

Um verbo transitivo direto e bitransitivo que possui vários significados, entre eles: *repassar* (a alguém) ensinamentos sobre (algo) ou sobre como fazer (algo); doutrinar, lecionar; *transmitir* experiência prática a; *instruir* (alguém) por meio de exemplos; *tornar* (algo) conhecido, familiar (a alguém); fazer ficar sabendo; *dar lições a*; *mostrar* (a alguém) as conseqüências ruins de seus atos; [...]

Ensinar é muito mais do que repassar, transmitir, tornar conhecido, fazer ficar sabendo algo, mostrar coisas, indicar etc. Ensinar implica uma grande responsabilidade por parte de quem ensina, porque envolve um complexo de saberes e atitudes que o aluno vai assimilando dia a dia e guardando em sua bagagem de conhecimentos. O aluno aprende muito mais do que os conteúdos propostos pelo professor. Um gesto, um comentário, uma crítica, uma atitude, ou seja, qualquer ato praticado ou palavra dita pelo professor tem significados que podem marcar para sempre os alunos, seja em seu caráter seja em posturas que adotará durante sua vida.

O ato de ensinar é praticado por um sujeito, o professor. Conforme Libâneo (2003), há quem afirme, por exemplo, que a profissão de professor está fora de moda, uma vez que a sociedade se encontra repleta de outros meios de comunicação e informação. Certamente há exagero nessa declaração conforme entende esse autor. Professores sempre existiram e continuarão existindo, por mais que avancem os conhecimentos tecnológicos e proliferem os cursos virtuais a distância. Também estes não dispensam a presença de um professor. Professores existem porque existem alunos. Ninguém professa para si. Ninguém ensina a si

mesmo. Logo, para que exista o sujeito professor, faz-se necessário o sujeito que irá aprender: o aluno.

Na pergunta subsequente, questionamos quanto ao fato de existir ou não alguma lacuna entre a formação oferecida na Universidade e o cotidiano do profissional que trabalha com educação infantil.

As respostas não revelaram muitas variações de opinião. Analisamos um percentual de 75%, equivalente a 6 (seis) participantes da pesquisa, que afirmam haver lacuna entre a formação inicial e a atuação pedagógica do professor que trabalha com educação infantil. Destaca-se em suas respostas, novamente, uma espécie de “distanciamento” [grifo nosso] entre a teoria e a prática. Citamos como exemplo a resposta da Gestora da Escola 2: “Penso que a teoria é fundamental para o desenvolvimento do trabalho, porém quanto a prática deveria ser dedicado um tempo maior, pois é no dia a dia que teremos a experiência [...]”. Assim, a chamada teoria que a Universidade oferece e/ou aplica como formação inicial nem sempre se confirma ou se traduz nas propostas e atitudes vivenciadas no cotidiano das instituições de ensino voltadas para a educação infantil.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), ao levarmos em conta a totalidade dos componentes do trabalho docente, identificamos fenômenos importantes. A docência entendida como trabalho é constituída por alguns componentes, dentre eles a organização, os objetivos, os conhecimentos e tecnologias, os objetos, os processos e resultados. Estes, estão intimamente ligados e nos permitem refletir sobre os traços típicos, as características próprias dessa ocupação, diferenciando-a de outras formas de trabalho.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 41), “[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas”. Assim, quando o professor efetua uma opção por características de determinada teoria, ele está realizando uma escolha que depende das suas concepções, sua formação e suas experiências. A atividade docente não pode apresentar como características os atos mecânicos, cada opção trará consequências para o profissional e para seus alunos, por isso a importância da consciência do professor em relação ao trabalho que ele desenvolve.

O professor constrói seus saberes continuamente, por isso depende das inúmeras associações e da relação teoria e prática. A consciência de que as ações não se encontram descritas em formato de receitas a serem seguidas no espaço da sala de aula é necessária. Assim, a construção dos saberes vai além dos conhecimentos pragmáticos. O trabalho do

professor exige o conhecimento aprofundado sobre a área. Scalcon (2008, p. 502) ilustra as principais consequências de considerarmos o saber do professor como pragmático.

O pragmatismo, ao alimentar a promessa da utopia de que a teoria como reveladora da verdade esgotou suas possibilidades explicativas da realidade - segundo o interesse do capital e, em particular, do tipo de formação profissional almejada pelas reformas educacionais -, determina uma consequente desvalorização do conhecimento científico. Por conseguinte, aqui a teoria como conteúdo cultural, cientificamente elaborado e fundamental para a formação do homem, é secundarizada (SCALCON, 2008, p. 502).

O autor discute que, a partir da evidência do problema da educação como um todo, assumir uma posição pragmática, cética e relativista acaba por negar a tarefa histórica e clássica de transmissão-assimilação do saber objetivo que é transformado em saber escolar por meio da ação pedagógica.

O profissional competente é portador de conhecimentos sólidos por meio dos quais consegue estabelecer a união entre os conceitos abordados no processo de formação e o seu cotidiano na escola. Verificamos que os saberes do professor incorporam experiências novas ao longo do processo de socialização e da constituição da carreira e necessitam dos conhecimentos consistentes para que o profissional realmente realize as ações de forma consciente, superando a racionalidade técnica. Os saberes que vão sendo construídos nas rotinas de trabalho adquirem um caráter de validade psicológica à medida que dão sentido a algumas das práticas docentes, influenciam em formas de pensar e agir específicas e resolvem problemas. Assim denominamos tais saberes de cotidianos, os quais se tornam sólidos e cristalizados na prática docente. Tais saberes podem até deixarem de ser conscientes, tornando-se repetitivos e sem controle da racionalidade (GUARNIERI, 2005). Sendo assim, para uma prática docente consciente, faz-se importante refletirmos sobre o ato de ensinar.

Para investigar, portanto, como se constitui a prática docente, precisamos conhecer em quê os professores se alicerçam, o que depende do estudo das concepções, das teorias implícitas, dos dilemas e o conhecimento prático que fazem parte da rotina dos profissionais que exercem a docência. Silva (2005) ainda destaca que realizamos adaptações aos esquemas prévios a fim de moldá-los, tornando-os mais valiosos de acordo com o contexto a que se referem. As experiências variadas enriquecem o saber do profissional docente, bem como recebem influências da vida pessoal de cada um.

A prática pedagógica dos profissionais é fortemente influenciada pelo aspecto pessoal. Nunes (2001) afirma que, no Brasil, a partir da década de 1990, surgem diferentes enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e

epistemológicos. A autora ressalta que nesse período a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes passa a ser considerada e o papel do professor começa a ser analisado por meio de uma abordagem que envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, por isso vai além do mero ensino acadêmico. Coloca ainda que o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos a partir da necessidade dos mesmos, suas experiências e suas caminhadas de formação profissional.

Logo, a qualidade do trabalho desse profissional que exerce a docência na educação infantil não pode ser avaliada por um conjunto de técnicas que o profissional desenvolve ou deixa de aplicar, muito menos pela condição de ser de origem acadêmica ou não. Isso depende de um contexto amplo, que considere o modo particular de cada um, derivado das características individuais, da trajetória de sua formação, da caminhada profissional entre outros aspectos. Das demais respostas, obtivemos um resultado de 12.5%, que corresponde a 1 (uma) das gestoras pesquisadas, que registra não considerar que haja alguma inconformidade, e 12.5%, referente a 1 (uma) participante da pesquisa, que não responderam à questão.

Em sequência à pergunta anterior, questionamos: Em caso de lacunas que ocorreram na formação acadêmica e o cotidiano profissional, qual ou quais alternativas buscadas para superá-las?

Considerando os percentuais analisados nesta questão, atingiu-se 62.5%, referente a 5 (cinco) gestoras pesquisadas, que consideram a troca de experiências e/nas reuniões pedagógicas, chamado pelas gestoras de “paradas pedagógicas” (termo estabelecido pela SMEL). O percentual de 12.5%, 1 (uma) pesquisada, entende como relevante que o critério de seleção considere profissionais formados em cursos cuja a modalidade de participação seja a presencial. “Creio na seleção de profissionais formados com aulas presenciais e que houvesse maior cobrança para que este mostrasse realmente conhecimento da teoria” (Gestora da Escola 7). Outros 12.5%, que correspondem a 1 (uma) pesquisada, responderam de forma mais pessoal, porém o teor não divergiu das respostas da maioria: “Procurei leituras, diálogos, cursos” (Gestora da Escola 4). E, 25% delas, que reporta a 2 (duas) participantes da pesquisa, não responderam à questão.

Fundamentando a partir da análise e comparação das respostas das gestoras envolvidas na pesquisa de campo, constitui-se novamente uma atribuição ou tarefa de relevância para a formação continuada, até mesmo pela condição que ela oferece como possibilidade de ampliar e atualizar conhecimentos, aprofundar a compreensão de conceitos, inserindo novos procedimentos e tecnologias na prática pedagógica. Assim, também a

possibilidade de refletir sobre o que ocorre no cotidiano, de tal modo que se torna uma necessidade para os professores. Isso caracteriza um processo contínuo que favorece o desenvolvimento profissional e a constante reflexão sobre a prática para promover mudanças.

Concordamos com essa relevância ao encontrar nas palavras de Pimenta, Garrido e Moura (2001, p. 1) que a metodologia da formação continuada “[...] tem por objetivo criar, nas escolas, uma cultura de análise das práticas que realiza, a fim de possibilitar que seus professores, [...], transformem suas práticas”.

Nessa perspectiva, os momentos de formação continuada que servirão para trocas de experiências e estudos realizados nesses momentos oportunizarão a apropriação de um fecundo processo de formação de professores para o trabalho na Educação Infantil e, a socialização pode contribuir para que sejam pensados outros projetos ou procedimentos de formação que possibilitem condições objetivas para esses profissionais que ainda não tenham ou se sintam com habilidades necessárias para o trabalho nessa etapa da educação básica, não apenas visando à titulação ou quantidade de horas exigidas pela legislação, sobretudo com conhecimentos mínimos ao desempenho de suas atividades.

A prática pedagógica precisa ser considerada como um espaço no qual o professor tem a oportunidade de problematizar ações, por vezes realizadas de maneira automática. Freire (2004, p. 38) ressalta a importância dessa ação de pensar o fazer cotidianamente ao afirmar que “A prática docente crítica, [...], envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, discutir a prática pedagógica a partir das vivências do cotidiano onde elas são evidenciadas e valorizadas constitui a possibilidade de pensar o real à luz da teoria.

Nesse contexto de formação, a própria instituição de educação infantil torna-se ambiente de aprendizagens significativas, sendo também entendida como espaço de formação do professor, elevando o nível de conhecimento e aprimorando a prática pedagógica dos docentes, contribuindo para a qualidade do atendimento oferecido às crianças e à constituição da práxis pedagógica.

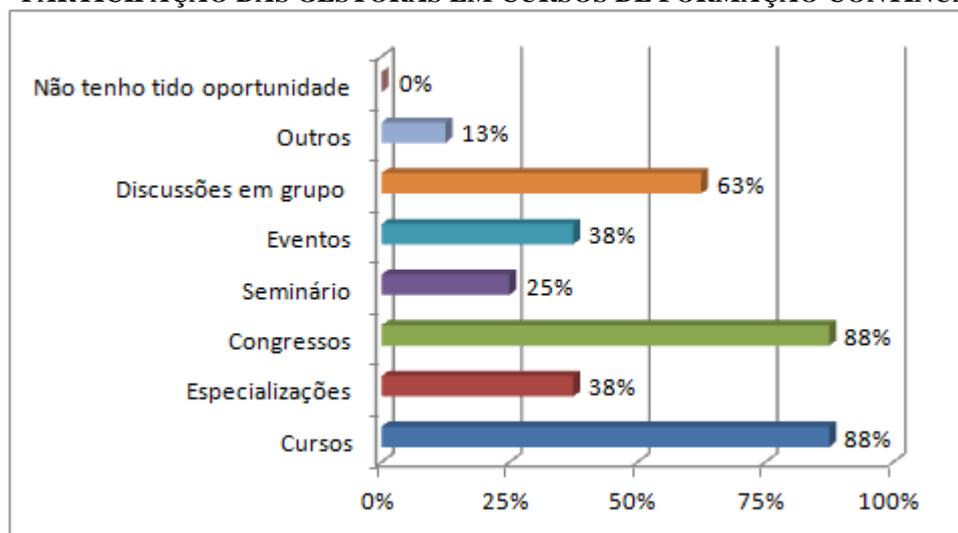
Encerrando o segundo bloco de perguntas sobre a formação das gestoras pesquisadas, nos propusemos analisar de que forma, na função de gestora, as mesmas têm buscado se aperfeiçoar profissionalmente, contribuindo na própria formação continuada. Conforme Quadro 2, segue representação das respostas.

REPRESENTAÇÃO DE RESPOSTAS POR MODALIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Unidade de ensino	Cursos	Especializações	Congressos	Seminário	Eventos	Discussões em grupo	Outros	Não tenho tido oportunidade
1	x		x			x		
2	x	x	x			x		
3	x	x	x		x	x		
4	x	x	x	x	x	x		
5	Não respondeu							
6	x		x					
7	x		x	x	x	x		
8	x		x				x	
	87.5%	37.5%	87.5%	25%	37.5%	62.5%	12.5%	

Fonte: A pesquisadora (2014)

PARTICIPAÇÃO DAS GESTORAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: A pesquisadora (2014)

Ao analisar os dados, percebe-se que temos, enquanto percentual, 87.5% de participação, o que corresponde a 7 (sete) participantes e 12.5%, 1 (uma), os que não responderam à questão. Quanto às sugestões de respostas, consideraram e assinalaram nas diferentes opções. Do total de participantes, 07 (sete), o que equivale ao percentual de 87.5%,

participam dos cursos de capacitação (formação continuada) oferecidos pela SEML com temas direcionados à área da educação infantil e gestão pedagógica. O percentual de 37.5%, que corresponde a 3 (três) gestoras, buscou especializações *Lato* e *Stricto Sensu* como processo de formação continuada, 07 (sete), que corresponde a 87.5%, participam dos Congressos que a SEML oferece anualmente no mês de julho. Apenas 25%, 2 (duas) das gestoras pesquisadas, participaram de Seminários e os percentuais de 37.5%, 3 (três), 62.5%, 5 (cinco), e 12.5%, 1 (uma), participam de eventos, discussões em grupo e outras oportunidades oferecidas (planejadas e organizadas) pela SEML ou pelo próprio CEIM onde as mesmas desenvolvem a função de gestoras.

O pedagogo possui várias áreas de trabalho e dentre elas está a gestão escolar, o espaço de educação formal, além dos diversos espaços em que a educação pode ocorrer. Estabelecer a relação entre formação e atuação do pedagogo faz-se necessário devido ao fato de que, no cargo de gestor de um Centro de Educação Infantil, cabe a esse profissional trabalhar para o desenvolvimento e promoção de um ensino de qualidade, atendendo às exigências e necessidades da criança de zero a cinco anos, fase de extrema importância para o desenvolvimento infantil. Libâneo (1999) considera esse profissional eclético, ou seja:

[...] que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 1999, p. 25).

Ser gestor escolar é, também, ser um professor. Em primeiro lugar, sua tarefa é a de participar das atividades desenvolvidas na escola. A sua maneira de conduzir os caminhos a serem percorridos pela escola repercute na formação da equipe pedagógica e técnica da instituição. De acordo com Dias (1999), a gestão é

Uma função complexa podendo ser vista em três aspectos: o diretor como autoridade escolar; diretor como educador e diretor como administrador. [...] Quando a direção se integra totalmente nas atividades da escola quase não se percebe o seu trabalho isoladamente (DIAS, 1999, p. 274-275).

O gestor exerce um papel influente, pois fica com a missão de identificar e mobilizar os diferentes talentos para que os propósitos sejam cumpridos. E, principalmente, conscientizar todos da importância da contribuição individual para a qualidade da educação. Nessa realidade, cabe a ele desenvolver algumas competências, como aprender a buscar parcerias, pensar a longo prazo, trabalhar com as diferenças e mediar conflitos, ter coragem

para propor soluções alternativas, estar em sintonia com as mudanças da área e não perder de vista as metas educacionais.

Com a perspectiva de melhor analisar os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica dos gestores que trabalham nos Centros de Educação Infantil pesquisados, abrimos o terceiro bloco de perguntas.

Para a coleta de dados utilizamos com os gestores, além do questionário, a entrevista semiestruturada, pelo seu caráter de interação. Compreendemos que nas entrevistas não totalmente estruturadas o entrevistador, neste caso a própria pesquisadora, tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele domina, as quais, segundo Lüdke e André (1986), constituem o verdadeiro propósito da entrevista.

Percebemos que a entrevista também permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam o instrumento um modo importante na obtenção das informações desejadas. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34), “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”. Definimos por tal instrumento devido ao fato de que a entrevista possibilita aproximação entre os sujeitos, considerada por nós como fundamental na pesquisa realizada.

Iniciando a entrevista, perguntamos às gestoras o que elas consideram imprescindível no processo de formação do professor de educação infantil? Dos resultados analisados conforme transcrição de suas respostas, 25%, que corresponde a 2 (duas) participantes, não quiseram responder à questão. As demais, que representam o percentual de 75%, ou seja, 6 (seis) entrevistadas, expressaram suas opiniões de maneira mais contundente.

De maneira sucinta, podemos dizer que os dados revelam que as respostas das gestoras entrevistadas referem-se quanto à aproximação entre a teoria e prática, as relações estabelecidas nesse processo, sobretudo quanto ao conhecimento das fases de desenvolvimento da criança na infância, e ainda comentam sobre a necessidade de os cursos de formação desenvolverem técnicas e maneiras de fazer o trabalho docente. De acordo com a Gestora da Escola 5, no processo de formação o professor “[...] precisa ter um pouco de teoria. Conhecer as fases do desenvolvimento infantil para poder identificar como que ocorre e para que ele possa trabalhar com esta criança adequadamente. [...] ele precisa também da prática [...]”. A Gestora da Escola 3 situou que “[...] cada criança tem um desenvolvimento diferente [...]. [...] a diversidade é a base de tudo. E às vezes é o que a gente não vê acontecer na formação [...]” . A resposta da Gestora da Escola 2 não foi diferente. Ela ressalta a importância de se “[...]ter a teoria, mas tem que estar aliado à prática [...]”. Em outra fala, a

Gestora da Escola 1 atribui uma responsabilidade ao professor como se fosse um compromisso só dele: “Constante formação, novas experiências. O professor precisa encontrar novidades. Nesses momentos são possibilidades de desenvolver suas práticas com mais facilidade”.

As falas das gestoras demonstram que elas esperam que o curso de formação apresente para o professor técnicas ou formas de como intervir em cada situação. Encontramos aqui um dilema já apresentado por Saviani (2008), que aponta o problema entre a teoria e a prática como processo no qual se encontram as tendências pedagógicas contemporâneas. O autor faz críticas ao fato de essas tendências tratarem a teoria e a prática com oposição.

Estudos de Pimenta (2011) e Coutinho (2013) consideram que a discussão entre a teoria e a prática sempre estiveram presentes na história dos cursos de formação para professores e que sempre foram percebidas como um problema que precisava de solução. As concepções de formação de professores, segundo essas autoras, ora consideram a fundamentação teórica sobre a prática ora consideram o contrário, a prática sobre a fundamentação teórica.

Conforme a definição de Sánches Vázquez (2007), a práxis é a atividade teórico-prática que tem um lado ideal, teórico, e outro material, prático. A unidade teórico-prática pode ser verificada na realização de uma atividade prática, a docência, por exemplo. A ação docente tende a transformar as crianças e a realidade na qual eles desenvolvem suas atividades. De acordo com Saviani (2003, p. 107):

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática.

Sendo assim, não cabe aos cursos de formação indicar técnicas ou maneira de fazer, considerando que cada realidade é específica. Entendemos que as gestoras foram coerentes ao considerar que a teoria deve ser fundamentada na prática, mas que esta esteja balizada nos princípios da teoria. Desta forma, os cursos de formação para professores não devem apenas apresentar aos alunos técnicas, maneiras e estratégias de como agir na prática, mas formar

esses professores com bases teóricas consistentes para que eles elaborem e executem suas práticas.

O trabalho docente, que se caracteriza pela intencionalidade, visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades, pensamentos e ações que implicam em escolhas, valores e compromissos éticos. Ao entender-se que um dos indicadores de qualidade do ensino está na formação e na valorização do docente e nas suas condições de trabalho, buscamos saber se é priorizado o investimento no desenvolvimento desses profissionais por meio da formação continuada. E ainda, quem organiza esse processo, com que periodicidade e tempo de duração.

Ao analisarmos os dados quanto a essas questões, obtivemos um percentual de 100%, ou seja, as 8 (oito) gestoras participantes desta pesquisa afirmaram acontecer as formações tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação quanto as Paradas Pedagógicas nos próprios CEIMs. A Gestora da Escola 3 justifica sua resposta dizendo que se trata de “[...] uma política da Secretaria da Educação oferecer 40 horas de formação continuada anualmente [...]”, e a Gestora da Escola 7 complementa com a informação de que “[...] é feita pelos formadores da própria secretaria. [...]” enquanto que a “[...] Parada Pedagógica bimestral ocorre na unidade escolar”. Quanto às Paradas Pedagógicas organizadas pelos próprios CEIMs, a Gestora da Escola 5 diz elaborar “[...] uma pauta bem diversificada para este momento [...]”.

Em conformidade com a questão anterior, 100% das gestoras responderam em consentimento. Todas explicaram que quem organiza as formações que acontecem na secretaria de educação é a equipe técnica da própria secretaria, com pauta e recursos próprios. A duração desses encontros é de 4 horas com periodicidade bimestral. Quanto às Paradas Pedagógicas, quem organiza é o gestor com a equipe pedagógica e técnica do CEIM. A periodicidade é também bimestral, com duração de 8 (oito) horas cada encontro de formação. Na entrevista, uma das gestoras explica o processo dessa organização entre a secretaria de educação municipal e os CEIMs, incluindo o calendário anual e o cronograma desses momentos formativos:

[Na] parada pedagógica, o cronograma é organizado pela secretaria de educação e a formação é organizada por uma comissão. Essa comissão acontece assim, nas nossas reuniões de gestores eles mandam para unidade escolar um calendário para o ano seguinte. Cada unidade elabora o seu questionário. Depois, nós enviamos para secretaria. Na reunião de gestores a secretaria monta e convida quem quer participar da comissão, reúne todos os calendários e elenca um de acordo com aquela comissão. Geralmente é no mês de novembro que secretaria encaminha o calendário e solicita que seja

elaborado do ano seguinte. É para prever os feriados que elas querem emendar, os recessos, as paradas pedagógicas, respeitando os 220 dias letivos. Após análise padroniza-se um único cronograma e calendário para o município. O calendário escolar é aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e em hipótese alguma ele é alterado, deve ser cumprido rigorosamente. (Gestora da Escola 7).

A partir da análise das respostas, observa-se uma preocupação da Secretaria de Educação quanto à formação continuada na tentativa de primar pela qualidade. Porém, para essa qualidade, há necessidade de se levar em consideração um conjunto de situações importantes à formação. Nesse conjugado precisa ser considerado: o ambiente educativo, a prática pedagógica, a avaliação, a gestão democrática, a formulação e condições de trabalho dos profissionais da educação, o ambiente físico escolar, o acesso e a minimização de rotatividade. Segundo Gatti (2009), a formação continuada de professores é uma necessidade colocada pelas demandas da sociedade moderna, e como tal tem ocupado a agenda tanto das agências formadoras quanto dos próprios sistemas federal, estadual e municipal de ensino.

A essas preocupações somam-se outras tantas, que em última instância visam fazer com que os professores estejam/sejam qualificados para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Vinculada a um passado de práticas predominantemente assistencialistas e compensatórias, a Educação Infantil brasileira se constituiu como “direito da criança” a partir da Constituição Nacional de 1988. A década de 1990 configurou um período de discussões acerca desse direito, tendo como marco principal o reconhecimento da Educação Infantil como modalidade de ensino e contemplada como “primeira etapa da Educação Básica” na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB – Lei nº 9.394/96).

Essa lei, no que tange à formação continuada, enfatiza a necessidade de os sistemas públicos de educação responsabilizarem-se com a proposição de programas e projetos que objetivem garantir aos professores condições de investir na carreira profissional acerca das necessidades formativas específicas para o profissional que trabalha junto à criança pequena, desde a formação inicial oferecida em instituições de ensino superior, nos cursos de Pedagogia, até a oferta de formação continuada como prática a ser garantida pelas redes de ensino. Conforme preceituado no Artigo 62, Inciso 1º, da Lei nº 9.394/96, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). No Referencial para a Formação de Professores, a formação continuada é destacada como

[...] necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar, e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 2002)

Embora a oferta de formação continuada esteja garantida como direito aos profissionais da Educação Básica pela legislação e contemplada no referencial e em outros documentos norteadores educacionais nacionais, o acesso e as condições sob as quais a mesma é oportunizada aos profissionais de Educação Infantil ainda se configura, como ressalta Kramer (2006, um desafio a ser superado. Para essa autora,

[...] formação de profissionais da educação infantil – professores e gestores – é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal. Esse desafio tem muitas facetas, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto na formação continuada (em serviço ou em exercício, como se tem denominado a formação daqueles que já atuam como professores) quanto na formação inicial no ensino médio ou superior (KRAMER, 2006, p. 32).

Ao trazermos essas questões para a realidade do município de Lages (SC), no qual realizamos a pesquisa, foi possível identificar entre as práticas da rede pública municipal a oferta de formação continuada aos profissionais que trabalham na Educação Infantil. Sob diferentes nomenclaturas e gestões públicas, a formação continuada tem sido ofertada aos profissionais da educação desse sistema de ensino sob diferentes formatos: palestras, seminários, congressos anuais entre outros.

A Prefeitura do Município de Lages, através da Secretaria da Educação, possui uma política de Formação de Professores que se dá com Capacitações Continuadas, processo este que contribuiu na melhoria da qualidade de nossos professores e no processo ensino aprendizagem, que está assegurado no artigo 37, da Lei Complementar nº 107, de 23 de dezembro de 1998, estando de acordo com a Lei nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SEML, 2014).

A formação continuada centrada no ambiente das escolas é uma prática defendida por Nóvoa (1995, p. 27). Para o autor, “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas”. Conforme as práticas de formação instituídas nos espaços educativos pesquisados, de um modo geral tomam como referência as dimensões individuais e coletivas da profissão docente, em um movimento que compreende o compartilhamento de experiências entre pares e a autonomia de cada professor acerca “[...] da responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional”.

O mesmo autor destaca a necessidade de passar a formação de professores para “dentro” da profissão, tomando como base as situações que vivenciam esses profissionais em seus contextos escolares, oportunizando o diálogo entre pares em sua própria instituição, na busca de soluções aos dilemas e experiências de cada equipe de ensino em sua realidade singular, a exemplo da organização do cronograma de reuniões que acontece de forma contextualizada.

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação do profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade. Podem os processos de formação desencadear mudanças? Sim, se as práticas concretas feitas nas creches, pré-escolas e escolas e aquilo que sobre elas falam seus profissionais forem o ponto de partida para as mudanças que se pretende implementar (KRAMER, 2005, p. 224).

Esse processo de formação continuada constitui-se significativo movimento que concede espaço para uma reflexão compartilhada dos profissionais envolvidos, considerando os dilemas e necessidades implícitos em seu contexto singular de trabalho. Dessa forma, entre possibilidades e desafios ofertados pelos CEIMs, isso pode ser considerado um exercício inicial de autonomia docente acerca de seus percursos de formação, a ser refletido, aprimorado e incorporado ao cotidiano da instituição infantil.

De maneira mais generalizada nas falas das gestoras, consideramos que a formação continuada de professores apresenta-se bastante diversificada, indo de aprendizagens informais, no espaço escolar, até programas de cursos organizados e estruturados, podendo ser de curta ou longa duração, presencial ou a distância. Isso pode indicar que a ideia de que a formação recebida nos cursos de profissionalização de professor era definitiva e acabada vem sendo substituída pela necessidade e importância da formação contínua e permanente, conforme expresso por Alarcão (2003, p. 100), quando destaca que a formação continuada é um “[...] processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

Na sequência, perguntamos às gestoras como elas avaliam as contribuições da formação continuada na prática de ensino do professor de educação infantil, e de que forma os professores são envolvidos. Todas as gestoras participantes da pesquisa percebem de alguma forma, em algum momento, significativas contribuições dessa formação no cotidiano dos profissionais que trabalham com educação infantil. A Gestora da Escola 2 relata que: “[...] a professora que vai nas formação chega empolgada comentando o que viu, as possibilidades de mudança, do fazer diferente, dos trabalhos, das atividades que viu em outros CEIMs etc [...]”.

Nos chamou atenção a observação na resposta de uma das gestoras quando ela diz que “[...] A formação não está sendo convocada, fica a critério de quem quer ir. Deixa a desejar [...]”.

Vale destacar que a progressão na carreira advinda da formação continuada dos professores faz parte das políticas públicas dos planos de cargos e salários estabelecidos pelo município, Estado ou federação, tendo cada um as suas especificidades. Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 1999) procuram subsidiar as Secretarias de Educação, orientando-as no cumprimento de políticas públicas de formação de professores.

Constituir um sistema de formação para superar a desarticulação e a pulverização das ações de formação promovidas por diferentes instituições, implica enfrentar o desafio de coordenar as diferentes ações de formação inicial e continuada a serem proposta em cada Estado e Município. Isso deve ser fruto de uma parceria entre as esferas administrativas envolvidas e as agências formadoras, para que possam convergir para a perspectiva de desenvolvimento profissional permanente articulado com um plano de carreira e salários (BRASIL, 1999, p. 136).

Não foi possível obter, nesta investigação, um percentual de participação dos professores nos cursos e/ou programas de formação continuada que a SEML oferece, ou ainda levar em consideração as motivações que as levaram ou não a participar desses programas e cursos de formação continuada.

Há necessidade de considerarmos, no entanto, a possibilidade de a contribuição das políticas públicas promovidas pelos governos (federal, estadual e municipal), sendo um papel fundamental dos gestores educacionais a divulgação, promoção e incentivo aos professores para que busquem a formação continuada como processo de crescimento profissional e qualidade do trabalho em sala de aula.

O fato de o município de Lages ter um plano de cargos e salários para o professor e que m dos aspectos para a promoção salarial seja a participação em cursos e programas de formação continuada pode contribuir para a quantidade e diversidade de cursos e programas dos quais os professores participam.

É relevante destacar a importância dos momentos de formação continuada (chamada internamente de Paradas Pedagógicas) que as instituições organizam. Percebe-se que elas atuam de modo a oferecer oportunidades e possibilidades, objetivando a qualificação do profissional da Educação. Talvez a oferta de formação continuada ainda esteja bastante voltada para cursos e programas direcionados e pré-determinados pelos dirigentes e gestores, com iniciativas ainda muito tímidas no que se refere à socialização das experiências vividas pelos professores e entre os professores e sua auto-organização em grupos de estudos, assim

como a organização de momentos de reflexão sobre a própria prática e na prática, favorecendo a autonomia e o gerenciamento da própria formação.

Fundamentando nossa consideração, trazemos Cunha (2005, p. 32-33), que considera necessário pensar outras possibilidades para a prática pedagógica, intervindo assim na formação dos professores.

A análise sobre a educação de professores, seu desempenho e o trato do conhecimento parece de fundamental importância ao delineamento de novos rumos na prática pedagógica. O estudo do professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação (CUNHA, 2005, p. 32-33).

A formação continuada se dá, normalmente, quando o professor já está desempenhando a sua profissão. Então, nos parece fundamental que ela tenha estreita ligação com a prática de sala de aula, provocando reflexões sobre e na prática docente. Pressupomos que a formação continuada favoreça, também, o desenvolvimento do professor como pessoa, pois ele trabalha em um processo educativo em que é formado e forma outras pessoas, por meio das múltiplas relações que se estabelecem no espaço escolar e no compartilhamento de ideias e experiências.

A formação de professores para a educação infantil tem adquirido um lugar de destaque, também em nossa pesquisa, podendo ser vista e percebida por múltiplos olhares. Portanto, faz-se necessário que este profissional, além da formação inicial, esteja de posse de conhecimentos teóricos e práticos que minimamente o habilitem para a docência, fato este que nos permitiu fazer uma reflexão sobre a prática docente em relação ao planejamento e organização da rotina pedagógica. Com isso, nosso questionamento foi quanto ao planejamento. As professoras fazem planejamento? Qual periodicidade? Quem acompanha, orienta e como as gestoras pesquisadas avaliam esse processo?

Quanto a essa questão, todas as gestoras responderam que as professoras que trabalham em seus CEIMs realizam, planejam seus momentos e situações educativas na educação infantil com a qual trabalham. Quanto à periodicidade, registraram a semanal, isso em todas as instituições pesquisadas. Porém, na especificidade da ação, percebemos certo desvio. No processo de acompanhamento e orientação há uma variação de entendimentos quanto à necessidade do trabalho educativo para crianças de creches e pré-escolas, devendo se constituir como ato de ir e vir, sendo que as instituições têm a responsabilidade de oferecer a essas crianças um trabalho intencional e de qualidade. O que sustenta um bom planejamento

é a capacidade de articular o discurso com a prática, e para isso se faz necessária a reflexão. Nas palavras de Ostetto (2000, p. 177):

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender numa viagem de conhecimento, interação, de experiências múltiplas e significativas para/ com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente. Por isso não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Entendemos que o gestor deveria contribuir mais nesse processo. Porém, conforme algumas respostas, nem sempre é possível acompanhar, porque o “Primeiro momento é a orientadora. Depois eu [Gestora] contribuo quando julgo necessário” (Gestora da Escola 8). A partir desta resposta, fizemos outra pergunta complementar: De que forma ela [orientadora] acompanha? Ela recolhe os cadernos, observa na prática [em sala], faz intervenções? A Gestora em questão situou que a orientadora “[...]olha os cadernos, acompanha as práticas, mas não é 100%, é só de algumas e não de todas. Ela tem uma dificuldade quanto aos pequenos. Não tem regularidade”. A Gestora da Escola 2 respondeu que, “[...] Às vezes pego caderno e dou uma olhadinha. Mas não tenho tempo, até gostaria de ficar na sala um pouquinho, mas a gente não consegue [...]”.

Conforme já situamos, o ato de planejar acompanha a sociedade desde os tempos mais remotos. Na educação, constitui uma ação que busca delinear o trabalho pedagógico. Nesse sentido,

O papel do planejamento só é importante enquanto apoio, tanto de revisão, como de exercício de imaginação, de levantamento de possibilidades de uma ação educativa num tempo/lugar chamado escola. Serve para re colocação do papel do professor como um dos mediadores do processo de aprendizagem humana (REDIN, 2007, p. 84).

Sabe-se que, ao planejar as atividades pedagógicas, o professor pensa e organiza o que vai fazer durante a aula, para que tenha em mente o que acontecerá no decorrer do dia. Sendo assim, o planejamento é a forma de o professor organizar ações, pensamentos, intencionalidades, traçando caminhos para alcançar os objetivos propostos. Sobre isso, Vasconcellos (2000, p. 35) entende que “Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar fazer algo incrível, essencialmente humano: o real ser comandado pelo ideal”. Libâneo (1993, p. 221) contribui ao escrever que “O planejamento é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em

termos da sua organização e coordenação em face de objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”.

Sendo assim, percebe-se a necessidade de que os professores revisem as atividades que planejaram e realizaram, refletindo se foram adequadas ao interesse e à necessidade dos alunos, porque Vasconcellos (2000, p. 80) acrescenta que “O planejamento é o processo contínuo e dinâmico de reflexão, de tomada de decisão, colocação em prática e de acompanhamento”.

Para que a criança possa participar ativamente desse processo, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve proporcionar-lhe situações em que ela possa vivenciar as mais diversas experiências, fazer escolhas, tomar decisões, socializar conquistas e descobertas. Vale ressaltar que não se trata de um trabalho sem organização, no qual o educador e os demais adultos oferecem às crianças atividades sem objetividade e só observam e esperam o desenvolvimento dos pequeninos. Trata-se de uma organização do trabalho pedagógico em que o pessoal do apoio, o educador e as crianças exercem funções ativas.

Ao considerar que o planejamento deve ser uma atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente, entende-se que este permitirá ao professor repensar, revisar e buscar significados diferentes para sua prática pedagógica, pois precisa ter a clareza das proposições, princípios e intencionalidades constantes no Projeto Político Pedagógico da escola. Por isso, cabe ao educador pesquisar e conhecer o desenvolvimento infantil, a fim de poder organizar atividades a partir e por meio das quais a criança possa experimentar situações das mais diversas, e que garantam uma participação com criatividade e prazer em cada uma das etapas da vida escolar. Ao gestor, cabe a função de articulador, orientador desse processo de busca juntamente com o professor.

O ato de planejar requer habilidade para prever uma ação que se realizará posteriormente. Para isso, faz-se importante o professor ter uma previsão de todos os meios e recursos necessários nas diferentes etapas do planejamento, do seu desenvolvimento e da sua efetiva execução, para que possa alcançar os objetivos desejados. É importante ressaltar que planejar é pensar sobre aquilo que existe e sobre o que se quer alcançar. O ato de planejar deve submeter-se a uma constante e criteriosa avaliação durante todo o processo educacional, de forma que possibilite a observação da concordância ou discordância entre os elementos que o constituem.

Sendo assim, pode-se entender o planejamento como um processo de prever necessidades, pois o conhecimento da realidade auxilia o professor a estabelecer quais as mais importantes urgências e necessidades que devem ser situadas, analisadas e estudadas durante

o ato de planejar. De acordo com Ostetto (2002, p. 175), “Tanto creches quanto pré-escolas, como instituições educativas, têm uma responsabilidade para com as crianças pequenas, seu desenvolvimento e sua aprendizagem, o que requer um trabalho intencional e de qualidade”.

Portanto, o planejamento deve possibilitar um trabalho significativo e transformador na sala de aula, na escola e na sociedade. O plano de aula caracteriza o produto desse processo de reflexão e decisão. Não deve ser feito por uma exigência burocrática, mas sim corresponder a um projeto de compromisso do professor educador. Sobre isso, Vasconcellos (1995, p. 60) entende que “A finalidade do plano é criar e organizar o trabalho. Para tanto, deve ser objetivo, verdadeiro, crítico e comprometido”.

Consta na LDB n. 9394-96, no Art. 13, Inciso V, que são funções do professor “[...] ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Percebe-se, portanto, que em lei o planejamento é uma das funções do professor, enquanto que a centralidade da gestão é do gestor escolar, o qual deve “[...] responsabilizar-se não apenas pelo desenvolvimento do sistema escolar, mas também pela realização dos princípios fundamentais de igualdade de oportunidades educativas e de qualidade de ensino” (FONSECA, OLIVEIRA e TOSHI, 2004, p. 54).

Reconhecemos a relevância da reflexão desses autores, e de forma alguma pretendemos atribuir ao gestor ou ao professor a condição de sujeitos do sucesso ou fracasso educativo, sem levar em conta as condições efetivas do trabalho pedagógico. Por essa razão, o planejamento deve ser alinhado à prática educativa, acompanhado e avaliado constantemente.

Assim, a gestão em sala de aula, como um prolongamento da gestão escolar, pressupõe um espaço onde, com a orientação do gestor, possam ser produzidos, manifestados e experimentados comportamentos democráticos. Nesse espaço, os sujeitos serão levados a agir de forma coletiva e comprometida com os interesses coletivos. Nesse sentido, conforme Paro (2007, p. 104), “[...] se estamos preocupados em formar cidadãos participativos, por meio da escola, precisamos dispor as relações e as atividades que aí se dão de modo a ‘marcar’ os sujeitos que por elas passam com os sinais da convivência democrática”.

Para falarmos de gestão, faz-se necessário conhecer o seu conceito, o qual, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 318) pode ser compreendida como: “[...] a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos administrativos”.

Embora existam várias modalidades e concepções de gestão escolar, nesta pesquisa a ênfase se deu na gestão democrática, pois a mesma aplica-se nas instituições de ensino público, conforme apresentada na LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]
 Art. 14º - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes [...]

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 326), a gestão democrático-participativa busca a combinação entre ênfase nas relações humanas com participação nas decisões para alcançar os objetivos propostos na escola, levando em consideração e valorizando elementos como: planejamento, organização, avaliação e direção.

Nessa perspectiva da gestão democrática, perguntamos às gestoras dos CEIMs participantes da pesquisa o que consideram relevante para o encaminhamento do trabalho pedagógico com sua equipe de professoras.

Sistematizamos as respostas conforme informações individuais e percepções das gestoras que responderam. Nesta questão, tivemos o percentual de 12.5%, que corresponde a 1 (uma) das gestoras pesquisadas, que não respondeu, 25%, equivalente a 2 (duas) participantes, que responderam com uma única palavra “Comprometimento” e obtivemos um percentual de 62.5%, ou seja, 5 (cinco) das gestoras pesquisadas, que consideram relevante as orientações, o acompanhamento, a pesquisa, o planejamento e a autonomia. Segundo o posicionamento de uma das gestoras, “[...] quando você quer que um grupo de professores trabalhe para a formação de cidadãos, a base de tudo é a autonomia [...]” (Gestora da Escola 3). E continua ela, “[...] eu não posso dizer que quero formar cidadãos, que quero uma educação integral, uma educação emancipadora se eu não tenho autonomia para conduzir e fazer a coisa acontecer [...]”. Essa autonomia referida estende-se também ao aluno, neste caso a criança.

Na condição atual de gestora escolar, esta profissional nos permite considerar e acreditar que a gestão da educação, entendida como tomada de decisão, organização, direção e participação, acontece em todos os âmbitos da sua escola, uma vez que:

[...] a gestão participativa, além de ser a forma de exercício democrático da gestão e um direito da cidadania, implica deverem e responsabilidades — portanto a gestão da participação. Ou seja, a gestão democrática, por um lado, é a atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns;

por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 326).

Assim, a gestão democrática supõe a redefinição da função do gestor. Neste caso, cabe-lhe o trabalho de influenciar seus professores para o envolvimento com o trabalho pedagógico.

[...] se eu tenho claro os objetivos da escola, tenho meu planejamento, sei o que preciso e devo trabalhar é preciso dar para o professor decidir qual a melhor forma de trabalhar isso, qual a sequencia didática e qual paralelo ao outro este depois deste, como ele vai fazer através de dinâmica, através de pesquisa, respeitando ritmo da turma dele, respeitando as características de uma comunidade, esta é a autonomia para se fazer um bom trabalho pedagógico (Gestora da Escola 3).

Existem, ainda, alguns princípios que caracterizam esse tipo de gestão, os quais, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 333), são:

Autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

A principal forma de se garantir a gestão democrática é a participação, quando todos os membros pertencentes à escola participam das tomadas de decisões. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 328),

[...] A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e proporciona um clima favorável a maior aproximação entre professores alunos e pais

A ação educativa se caracteriza pela intencionalidade de garantir a construção de conhecimentos amplos e diversificados e, por isso, pode ser entendida como gestão. O ato de ensinar é, também, uma ação administrativa, porque envolve planejamento, organização e coordenação.

A escola é definida como uma organização, na qual se está em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem e o gestor é o responsável pela administração e supervisão desse espaço escolar. Assim, procuramos saber quais as facilidades encontradas ou identificadas pelas gestoras escolares na sua função, pois, nesse espaço, muitas vezes o gestor

é visto como a autoridade máxima, porém o trabalho desenvolvido acontece de maneira conjunta com os demais membros da instituição, administrando da melhor maneira possível os problemas e conflitos encontrados. Conforme apresentado por Ens (2004, p. 29),

Uma escola é hoje, uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem, ou seja, é uma organização aprendente e qualificante, vivendo alguns dilemas no seu a-a-dia. Dentre estes dilemas, apontamos: a escola é para todos, pretende-se uma escola igualitária, mas não deixa de ser uma escola seletiva, a escola busca a igualdade, mas vive a competitividade, a escola está mais aberta a sociedade, mas trás para o seu interior os problemas da sociedade, a escola congrega no seu espaço formandos e formadores, mas seus próprios formadores se tem que assumir como formandos, a escola possui professores que não podem deixar de ter autoridade do saber, mas tem que admitir que seus alunos possuem hoje capacidades que os próprios professores não desenvolveram.

O pedagogo na função de gestor de uma instituição de ensino exerce uma atividade complexa e de grande responsabilidade, a qual, segundo Dias (1999, p. 274), pode ser distinguida em três aspectos: “a) o de autoridade escolar; b) o de educador; c) o de administrador”.

Conformes à complexidade e responsabilidade que requer a função de gestor escolar de um CEIM, perguntamos às gestoras quais seriam as facilidades e dificuldades encontradas no exercício dessa função. Quanto às facilidades, todas as gestoras responderam à questão, o que sistematizou 100% de participantes, que corresponde às 8 (oito) gestoras. Quanto às dificuldades, 87.5% responderam à questão. Esse percentual equivale a 7 (sete) participantes, e 12.5% não responderam, o equivalente a 1 (uma) participante.

Percebe-se nas respostas que se referem às facilidades certa ênfase quanto à confiança, autonomia e parceria tanto da equipe pedagógica quanto da comunidade escolar ao entorno. A Gestora da Escola 7 ressalta como facilidade a “Autonomia e confiança [...]”. A Gestora da Escola 3 acredita que a facilidade de exercer a função de gestora é “[...] ter a parceria do grupo. O fato de ter um grupo unido que caminha no mesmo sentido, [...] facilitando o trabalho coletivo e a distribuição de funções, tornando a função muito mais leve e o cotidiano mais fácil de administrar”. A Gestora da escola 5 referencia o fato de:

[...] conviver com a harmonia do grupo, companheirismo, [...] clima harmonioso, bons relacionamentos. De maneira transparente, clara avaliando quando precisa. [...] professor precisa estar satisfeito para que ele possa fazer um bom trabalho, se sinta bem na escola e queira ficar. Para que o pedagógico cresça com qualidade.

Um Centro de Educação Infantil, assim como uma escola, é uma organização social bastante complexa e exige dos gestores, do conselho escolar ou conselho municipal de

educação e até mesmo da comunidade escolar e da sociedade, importantes papéis e responsabilidades. De acordo com a SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador (BH), a função do gestor inclui ser

[...] cidadão e educador – é a pessoa de maior importância e de maior influência individual numa escola. Ele é o responsável por todas as atividades na escola e as que ocorrem ao seu redor e afetam diretamente o trabalho escolar. É a sua liderança que dá o tom das atividades escolares, que cria o clima para a aprendizagem, o nível de profissionalismo e a atitude dos professores e dos alunos, bem como a credibilidade junto à comunidade, por ser o principal elo entre esses elementos. Sua atuação determina, em grande parte, as características de uma gestão democrática ou individualista e autoritária (SMEC/BH, 2003, p. 10).

Podemos dizer, sob essa perspectiva, que as considerações trazidas pelas gestoras entrevistadas vêm de certo modo ao encontro das expectativas e do que se espera da função de gestor escolar em uma administração democrática. Isso porque, o desenvolvimento da gestão escolar enfrenta como um dos principais desafios a profissionalização fundamental para a qualidade do processo educativo.

Trata-se, em primeiro lugar, de promover outro tipo de liderança, motivada pela capacidade de diálogo, que alie uma sólida base conceitual e prática sobre gestão da educação, trabalhando com as diferenças, mediando avanços e conflitos, facilitando a integração entre os diferentes segmentos da comunidade e representações sociais. Sobretudo, tomando decisões que visem orientar as práticas pedagógicas na promoção e elevação dos resultados quanto ao desenvolvimento integral das crianças, conforme referenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais de Educação Infantil, em direção à gestão democrática.

Quanto às dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas atribuições, percebemos que cada gestora destacou o que, naquele momento, estava sendo um importante desafio no seu CEIM em especial. Por essa razão, obtivemos diferentes resultados. Para 2 (duas) gestoras, que em percentual equivale a 25% das entrevistadas, a maior dificuldade é o fato de receber “Profissionais despreparados” (Gestoras das Escolas 4 e 7).

Trata-se de uma relevante e também preocupante consideração. Desde a década de 1990 há discussões entre autores sobre a necessidade de formação específica do professor que trabalha com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, a exemplo de Kishimoto, Campos, Machado, Ostetto e Cerisara. Dentre estes, destacamos a afirmação de Machado (1999) quanto à necessidade de se pensar na aquisição de uma competência específica para o cuidar/educar crianças pequenas, tanto em interações sociais quanto para atendimento à

necessidade desse profissional em aglutinar temas voltados para o crescimento e desenvolvimento da criança, em ter uma formação que possa dar suporte ao trabalho na Educação Infantil, no cotidiano, para a configuração da identidade profissional desse adulto.

Alguns autores questionam quanto à necessidade da especificidade de se promover formações com temas voltados para o crescimento e desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, ocorrendo disparidade na construção da identidade do profissional em questão. Ostetto (1997, *apud* LEAL, 2004) defende que esta é uma profissão tão fundamental quanto delicada para ser definida.

Kishimoto (1999, p. 64) argumenta que a especificidade de formação é tão importante, que o contrário, não requerer formação específica, é desconhecer a complexidade da natureza humana, especialmente nessa faixa etária.

Pensar em uma política de formação profissional para a educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar dos outros cursos (KISHIMOTO, 1999, p. 64).

Kramer (2005), por sua vez, deseja uma formação de profissionais de educação infantil que “[...] contribua para a qualidade, que enfatize a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, [...] reconhecendo a especificidade da Infância”. É necessário que os profissionais da educação infantil sejam “preparados” conforme termo que nossas gestoras pesquisadas utilizaram, ou seja, devem ter formação inicial, formação continuada e serem orientados e acompanhados constantemente para que sua prática agregue qualidade. Com o objetivo de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, a formação continuada possibilita atualizar o professor, a fim de que ele aprimore conhecimentos, tenha um tempo para leituras/reflexões teóricas, discussão individual ou em grupo, colocando questões da prática com suporte na teoria.

As demais 25% das gestoras pesquisadas, que corresponde a 2 (duas), colocaram que o pouco recurso financeiro repassado ao CEIM é insuficiente para suprir a necessidade e demanda do que se precisa para um funcionamento adequado. A exemplo da Gestora da Escola 1, cuja dificuldade apresentada é “Financeiro. Nosso CEIM está muito depreciado e não temos verba para reformar [...]”. Outras 2 (duas), 25% das pesquisadas, manifestaram-se quanto à burocracia para liberação de recursos ou serviços por parte de outros setores ou órgãos públicos. Para ilustrar essa realidade, trouxemos a Gestora da Escola 3, ao relatar que “[...] nós estamos atrás de um processo de liberação para conseguir uma área coberta para os alunos. [...], corremos e as pessoas agendam as coisas, a morosidade do processo e a

burocracia são demais [...]”. O percentual de 12.5% considera que esta gestão (refere-se ao partido político) não está cumprindo com seu objetivo e 12.5% não respondeu a questão.

A educação infantil vem passando por um longo e permanente processo de transformação no Brasil, especialmente nos últimos 20 anos. Se antes as escolas responsáveis pela fase inicial do aprendizado da criança adquiriam caráter de assistência social, hoje é consenso que essas instituições são, sim, um assunto do âmbito da Educação. Mais do que isso: especialistas, educadores e pesquisadores reconhecem a importância do desenvolvimento integral nos primeiros anos de vida e compreendem a vivência escolar como parte essencial desse processo.

Interpretando as colocações das gestoras que participaram deste estudo, uma das dificuldades de se ter um ensino de qualidade nas escolas públicas é a fragmentação da gestão pública na educação. A partir da significativa expansão da educação infantil, do forte investimento do governo federal nessa etapa da educação básica e das competências da União de coordenar a política nacional de educação, de prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento da educação e de estabelecer diretrizes para a educação infantil, o MEC, segundo o discurso governamental, vem implementando ações para garantir não apenas a expansão da oferta de educação infantil, mas também a qualidade no atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, em creches e pré-escolas.

Porém, a adequada organização e estruturação do sistema de ensino, neste caso municipal, é essencial para que a educação infantil se efetive como política educacional.

Não basta o Conselho definir as normas, é preciso que a Secretaria de Educação oriente as instituições e dê os suportes técnico, pedagógico e financeiro necessários para que elas consigam se adequar às exigências da regulamentação. As instituições de educação infantil, por sua vez, devem promover as devidas adequações às regras do respectivo sistema de ensino (MEC, 2013, p.04).

Condições mínimas para um atendimento adequado são aspectos essenciais para o reconhecimento das crianças na sua condição de cidadãs. A sensibilidade política, o compromisso com a justiça social e o engajamento na construção de uma sociedade e de uma gestão escolar democrática, favorecendo para que os CEIMs possam atender às necessidades prementes da educação infantil, contribuindo para que os direitos da infância se tornem reais ou ao menos possíveis.

Diante dessa complexidade que constitui a função e condição de gestor escolar, perguntamos às gestoras como elas se sentem na função de articuladoras desse processo de

trabalho na educação infantil. Oferecemos três opções para assinalar e solicitamos a justificativa da resposta. Entre as opções de preparada, despreparada e aprendente, obtivemos um resultado de 100% dizendo serem aprendentes, ou seja, todas se consideram em processo de busca constante. Das respostas registradas, optamos em dar ênfase em uma que representa a síntese das demais.

Não só aqui como qualquer outra função, a cada dia você vence um desafio, uma superação. E a cada dia aparece um desafio novo e que você precisa aprender a lidar. Quando você trabalha com educação, se trabalha com pessoas. [...] E ao mesmo tempo querer fazer do teu jeito de pensar sem perder os teus ideais e reconstruir novas formas. Este é um processo em que você está constantemente aprendendo. Seja como gestor, isso funciona como professor, e como mãe em todos os papéis que envolvem relações entre pessoas. Você está num processo constante de aprender.[...]. Aprender a conviver e a se relacionar com as pessoas vais sempre ser assim.”(Gestora da escola 3)

A função de gestor escolar tem sido alvo de inúmeros debates no âmbito educacional. A simultaneidade e o acúmulo de tarefas confundem de certa forma o profissional no seu cotidiano. Em Placco (2003, p. 47) encontramos que “O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediata e racional, às vezes até frenética”. No cotidiano escolar, o gestor desempenha uma função que poderíamos afirmar como quase insubstituível. A sua importância no universo escolar se dá pelo fato de ser ele o articulador, o mediador das relações entre os diferentes segmentos da instituição de ensino, pais, professores, alunos, secretaria de educação, evitando o desgaste que possa vir a acontecer entre esses polos que fazem parte da escola.

Esse trabalho é por si só complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consciência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito uma com as outras (GARRIDO, 2002).

Na condição de aprendentes, essas gestoras exercem uma função integradora e articuladora, presente também nas ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola, mantendo uma relação constante com professores, alunos e pais, constituindo-se em agente articulador no processo de construção do coletivo escolar. O gestor escolar, um dos sujeitos da escola, conseguirá desencadear um trabalho transformador à medida que realizar uma “[...] ação intencional, em conexão com a organização e gestão escolar e um trabalho coletivo,

integrado com os atores da comunidade escolar” (ORSOLON, 2001, p. 19). E mais, cumpre a função de orientar esses agentes. Tal orientação, como nos mostra Rangel (1997), consiste em “[...] criar e estimular oportunidades de estudo coletivo, para análise da prática em suas questões e em seus fundamentos teóricos, em seu problemas e possíveis soluções, que se ‘trocam’ e se aproximam nos relatos de experiências”.

Dessa forma, espera-se que o gestor escolar na condição de articulador favoreça a organização dos demais sujeitos e processos da escola, com atitude crítica e reflexiva, fazendo uso dos saberes adquiridos na sua formação acadêmica, formação continuada e na experiência profissional com o intuito de nortear as relações existentes no ato de aprender e de ensinar, transformando a escola em espaço onde se gesta o saber fazer e o saber aprender.

Para isso, faz-se importante, ainda, que o gestor escolar compreenda que lidar com planejamento, com desenvolvimento profissional e a formação do educador, com as relações sociais e interpessoais existentes na escola é lidar com “[...] a complexidade do humano, com a formação de um ser humano que pode ser sujeito de transformação de si e da realidade, realizando, ele mesmo, resultado de sua intencionalidade” (PLACCO, 2003, p. 59).

A gestão escolar deve diferenciar-se do modelo organizacional cuja autoridade e poder se estabelecem nas relações verticais de dominação, indicando quem deve mandar e quem deve obedecer. Ao contrário, na escola a gestão deve ser um exemplo de ambiente favorável ao diálogo, nas relações com os professores, alunos, pais e demais segmentos.

Para concluir o bloco de perguntas e o processo de entrevista da pesquisa, após comentarem sobre as facilidades e dificuldades encontradas na função de gestora escolar, perguntamos às gestoras se elas tivessem o poder de mudar o contexto, como gostariam que ele fosse. Apenas 62.5% responderam a questão, que corresponde a 5 (cinco) participantes e 37.5%, referente a 3 (três) gestoras, não responderam.

Na análise das respostas, percebemos uma proximidade no que diz respeito ao que era dificuldade transformar-se em facilidade, ou seja, atribuíram seus desejos de melhoria na solução do que atualmente elas consideram um entrave. Diante dos desejos quase que comuns, nos chamou atenção o complemento de uma das respostas, na qual a gestora em questão considera a necessidade de um “Espaço físico melhor; espaço apropriado para educação infantil. Pedagogicamente que tenhamos uma nova sociedade formada por essas crianças resultantes de uma educação voltada para o questionamento e consciência cidadã” (Gestora da Escola 7).

Assim, retomamos a discussão do que seria uma educação infantil de qualidade ou referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas

educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades das muitas culturas presentes em nossa sociedade.

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime padrões de autoridade, linguagem, costumes.

Essa percepção de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se trabalhe no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconheçam o saber das crianças (adquirido no seu meio sociocultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização.

Reconhecer na infância sua especificidade - sua capacidade de imaginar, fantasiar e criar - exige que muitas medidas sejam tomadas. Entender que as crianças possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. Nessa concepção de infância, história e linguagem são dimensões importantes de humanização: há uma história a ser contada porque há uma infância do homem. Se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação.

Para a educação infantil desempenhar sua função no desenvolvimento humano e social e formar cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, como evidenciaram algumas gestoras na entrevista, faz-se necessário que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora e capaz de ser geradora de cultura, o que tem implicações profundas para o trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços, de caráter científico, artístico ou cultural, já que

[...] as crianças se sentem irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nestes restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nestes restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças

formam seu próprio mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1984, p. 77).

Nossas crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo seja a experiência com a cultura, a arte e a ciência dos quais com frequência as crianças pequenas são alijadas: mesmo nas grandes cidades, a maior parte dos locais está longe de contemplar as necessidades das crianças de 0 a 5 anos.

De modo geral, nos Centros de Educação Infantil ou escolas que atendem essa faixa etária que compreende a educação infantil a valorização de espaços de arte, história e cultura faltam brinquedos, praças e parques; brinquedotecas e locais para crianças pequenas em clubes, museus, bibliotecas, hospitais, postos de saúde, bancos - instituições para onde as levam os adultos por longos períodos de tempo. Mesmo as escolas, creches e pré-escolas precisam de espaços de brincar, garantindo o direito das crianças, e prestando relevante serviço às famílias.

Mas, a fim de que a educação infantil de qualidade seja de fato direito de todos, coloca-se como desafio urgente a formação profissional de todos os professores: formação como direito à educação, de todos (aqui incluímos as crianças, os professores e ainda os gestores); formação nas áreas básicas do conhecimento (língua, matemática, ciências naturais e ciências sociais) e formação cultural, com oportunidade de se discutir valores, preconceitos, experiências e a própria história.

Conforme discutimos em oportunidades anteriores, a formação pode ser entendida como qualificação para o trabalho pedagógico, e de profissionalização, garantindo avanço na escolaridade, carreira e salário. Formação que implica em constituir identidades, ponto crucial frente à crescente evasão de professores. Formação que – seja continuada (com novas propostas pedagógicas) seja inicial (em escolas de formação de magistério e na universidade) - garanta espaço para a pluralidade e para que professores narrem suas experiências, reflitam sobre práticas e trajetórias vividas, compreendam a própria história, redimensionem o passado e o presente, ampliem o próprio saber e o saber fazer. Formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política cultural sólida e consistente. Aí sim acreditamos na possibilidade de qualidade na educação infantil.

Na sequência desta dissertação, nos propusemos a analisar as relações entre o saber e a prática docente a partir das reflexões oferecidas pelos referenciais bibliográficos, apresentando uma análise que possibilite compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos.

5.3 CONFORMIDADES, (IN)CONFORMIDADES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber.

(EÇA DE QUEIRÓS)

Como todo bom romancista, a sabedoria de Eça de Queirós continua nos inspirando, pelo próprio conhecimento que tinha da alma e dos costumes humanos, sobretudo pela capacidade de expressá-los em suas obras. Esse era o seu saber. Quando se trata do trabalho do professor de educação infantil, qual é o tipo de saber que o caracteriza? Do que é constituído o próprio saber? O que entrou ou foi considerado na composição do seu saber? De que forma se desenvolveu? Vale lembrar como é difícil ir além do mundo acadêmico e influenciar processos de tomada de decisão no campo das políticas públicas. A distância entre o que se produz teoricamente em forma de Políticas Públicas, voltadas à educação infantil e às redes escolares consideramos que pode ocorrer certa inconformidade na articulação das mesmas no cotidiano escolar.

Ao responder “o que é proposta pedagógica e currículo em educação infantil?”, Kramer (1994) faz uma análise que ultrapassa o enfoque escolar ou administrativo que tem marcado as propostas educacionais. A autora não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo; compreende currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível. Um currículo ou proposta pedagógica, para ela, reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Partindo do pressuposto de que uma proposta pedagógica é um caminho não um lugar, e toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada, para a autora a proposta nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo (MEC/SEF/COED, 1996).

Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o lugar”, “a” resposta, mas um caminho também a construir. A autora alerta para os riscos que se corre - ao buscar uma “nova” proposta pedagógica - de negar a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno e pergunta: por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido? Uma proposta pedagógica seria um convite, um desafio, uma aposta porque, sendo ou não parte de uma política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura.

Portanto, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas quando se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade, onde a justiça social seja de fato garantida. Uma proposta pedagógica expressa os valores que a constituem e está ligada a essa realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Necessita ser construída com a participação de todos os sujeitos - crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral -, levando em conta necessidades, especificidades, realidade. Isso aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória. Toda proposta precisa partir de uma concepção de infância como categoria social, compreendendo a criança inserida na história e na cultura (MEC/SEF/COEDI, 1996, p. 19).

Encontrar conformidade entre a teoria e a prática é oferecer uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas, implicando ainda em pensar a formação continuada dos profissionais que nela trabalham. Os professores deverão favorecer a construção de conhecimentos, sendo desafiados a construir os próprios saberes.

Qual o requisito para tornar uma proposta um fato presente? Além das condições materiais concretas que assegurem processos de mudança, é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na sua área de atuação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação (KRAMER *apud* MEC/SEF/COEDI, 1996, p. 19).

Faz-se necessário considerar aspectos institucionais/organizacionais na definição e implementação da proposta pedagógica ou projeto, seja pela Secretaria de Educação ou pelo Centro de Educação Infantil. Esses aspectos incluem recursos humanos, materiais e financeiros, destacando-se a formação dos profissionais. Percebemos em nosso estudo, e em alguns momentos trouxemos reflexões sobre isso, a qualidade do ensino que deve ser oferecido para nossas crianças. Essas necessidades permeiam diferentes contextos das escolas pesquisadas. Em algumas, o maior desejo da gestora é um espaço físico adequado e condições financeiras para oferecer o mínimo, em outras a aspiração é por uma equipe de profissionais mais comprometidos dentre outros fatores. Porém, ao discutirmos o que seria uma instituição de qualidade desejável, diríamos que seria aquele espaço que consolida os direitos da criança.

Consideramos que, para qualificar o espaço de educação infantil, faz-se necessário políticas públicas, financiamento e coparticipação de diálogos horizontais nas diferentes esferas, Governo, famílias, crianças e profissionais de educação infantil. Em diálogo com Moss (2002), podemos considerar que a qualidade pode ter diferentes modos de compreender e ver o mundo. Para Bondioli (2004), a qualidade

[...] não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a norma estabelecida a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede para a infância e sobre como deveria ou poderia ser.

Nesta perspectiva do que é conformidade e o que é inconformidade nesse processo constante de conciliar a teoria com a prática no cotidiano da educação infantil, encontramos outros autores cujas análises têm relação entre as políticas, a educação infantil e a pesquisa, tais como Faria e Palhares (1999), Candal Rocha (1999) e Setubal (1997). Machado (2000) analisa os desafios da formulação e implementação de projetos para a formação de profissionais de educação infantil; Rossetti Ferreira (1998) busca contribuir para a definição e implantação de padrões de qualidade nos serviços de educação infantil.

Conforme prevê o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2), busca-se responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para alcançar o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001, Cap. II, Item 19 do tópico Objetivos e Metas da Educação Infantil). Assegurar a qualidade na educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros constitui uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005).

Cotejar as instigantes questões colocadas por tais estudos e o tema das propostas pedagógicas de educação infantil traria a possibilidade de avanço teórico nesse campo, mas nos afastaria do objetivo e do espaço disponível que esta pesquisa delimita.

Ao analisarmos de maneira genérica as conformidades e inconformidades encontradas nessa etapa da pesquisa, acreditamos que ao longo deste capítulo possibilitamos alguns momentos de reflexão e discussão, procurando referenciar os profissionais que trabalham com crianças de 0 a 5 anos em CEIMs da rede municipal de ensino. Certas

mudanças precisam concretizar-se nas práticas e políticas públicas voltadas para a educação infantil. Como já desejaram outros pesquisadores da área, é preciso defender, difundir, dar valor e conclamar a todos por um melhor entendimento do que seja a educação infantil e a atuação dos profissionais envolvidos com as crianças pequenas.

Quando refletimos sobre as características que o professor de educação infantil deve ter, Machado (2000) traduz a nossa análise quando diz que, em outros tempos, o profissional paciente, leigo e afetivo satisfazia as expectativas dos pais e da sociedade para cuidar das crianças. Atualmente, faz-se necessário lutar por uma formação sólida, tanto em nível teórico quanto prático. Percebemos essa inconformidade na fala das professoras e das gestoras quando abordamos questões referentes à formação inicial e continuada e a relação teoria e prática.

Este sentido de profissionalidade, segundo Lira (2010), também necessita se estender aos gestores, entendendo que os cursos para formar aqueles e aquelas que trabalham com crianças até cinco anos não podem vir a reboque ou se contentar em seguir os modelos recomendados e/ou aplicados pelo ensino fundamental ou ainda aguardar somente pela proposta da Secretaria de Educação. É necessário o aprofundamento teórico e prático das questões ligadas à educação infantil, aspectos que merecem um tratamento direcionado como trocas de experiências, debates, reflexões. Muitos são os desafios enfrentados no cotidiano das instituições ligados ao fazer pedagógico, ao espaço físico das instituições, à gestão, dentre outros cuja nossa análise busca superar os problemas e formar para intervir na realidade. A formação, nesse sentido, também busca imprimir mobilizações no sentido de cobrança, formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a educação infantil.

Ao ampliarmos nossa possibilidade de análise e investigar mais a fundo a questão da formação inicial e continuada do professor de educação infantil, buscamos compreender de que forma o próprio profissional da educação infantil no município avalia sua formação, bem como problematizar as condições de trabalho. Dessa reflexão consentimos que a qualidade do ensino prestado não pode ser pensada exclusivamente em função do que é oferecido em cada instituição de educação infantil, pois depende do apoio e da orientação oferecidos pelo poder público. Dessa forma, um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente, têm papéis definidos e competências delimitadas e apoiam financeira, administrativa e pedagogicamente as instituições de educação infantil a ele vinculadas.

Nessa pequena reflexão podemos concluir que as discussões em torno da teoria e da prática tem somente aparado as arestas do problema. Ora se refere à escola ora se vincula à

dimensão macro, aborda modelos, desenhos e políticas em uma perspectiva ampla, supondo que é possível mudar à força o real, com decretos, projetos, referenciais ou parâmetros sem mudar as condições reais de educação. Toda proposta pedagógica precisa ser produzida coletivamente. Entretanto, conhecer propostas pedagógicas em ação implica conhecer os documentos por ela produzidos, e também sua história, seus discursos e as histórias das equipes e suas propostas, elas de uma corrente tantas vezes descontinuada, partida, interrompida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ou isto ou aquilo: Ou isto ou aquilo...
E vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo.
Se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

A escolha da poesia de Cecília Meireles “Isto ou aquilo” como epígrafe das considerações finais justifica-se pelo caráter paradoxal que permeou a construção deste estudo em alguns momentos, tanto no que se refere aos discursos teóricos quanto aos discursos revelados pelos sujeitos entrevistados. Buscamos ao longo da pesquisa compreender a formação de professores e educação infantil e como acontece esta articulação no cotidiano escolar, considerando que as práticas profissionais desenvolvidas com as crianças nos CEIMs pesquisados são construídas a partir da representação social destas categorias.

No decorrer do estudo, foi marcante o caráter complexo e contraditório da infância e do papel da criança na sociedade, revelando que as ideias, os valores e os conceitos acerca da infância foram construídos e modificados paralelamente às mudanças na dinâmica da sociedade. Portanto, diferentes formas de compreender, perceber e de se relacionar com as crianças foram sendo tecidas historicamente.

As crianças e as questões relacionadas a infância estão cada vez mais presentes nas pautas de discussões e agendas políticas, na mídia e nas investigações científicas. Prova disso foi o exaustivo trabalho de organização dos dados quando utilizamos o recurso metodológico para os estudos do conhecimento da produção científica, mais conhecido como estado da arte. Haddad (2002, p. 9) assim define os estudos do tipo estado da arte:

[...] permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras.

Nesta dissertação utilizamos os estudos sobre o “estado da arte”, por se tratar de um instrumento que busca a compreensão do conhecimento sobre um determinado tema, em período de tempo específico e, na sequência, sistematizamos e analisamos o que foi possível nesse período. Porém, apesar da visibilidade dada a essas categorias, observa-se a ausência de

políticas públicas que de fato sejam capazes de assegurar às crianças condições dignas de vida.

A reorganização do capitalismo contemporâneo pautado nas políticas de reajuste da economia e nos impactos da globalização, acentuou as desigualdades sociais, o desemprego, a violência, e conseqüentemente o acesso aos direitos sociais, tornando a infância e as crianças um dos segmentos mais vulneráveis, de modo geral, à exploração e a miséria. Apesar das conquistas do campo legal, em que se circunscrevem os direitos da infância, os quais também referenciamos em nossos estudos, tem-se registrado o aumento dos indicadores de violação desses direitos em quase todo o mundo. Como afirmam Pinto & Sarmiento (1997, p.12), “[...] o caráter paradoxal é uma das constantes facetas da infância, sobretudo por ser atribuída às crianças a condição de futuro do mundo num presente de opressão”.

Entre os compassos e descompassos encontrados no desenvolvimento deste estudo, consideramos que o conhecimento das condições de vida na sociedade contemporânea é fundamental para que os profissionais que trabalham com a infância saibam e/ou tenham conhecimento, pois as crianças precisam de profissionais sensíveis à sua condição para que possam ter assegurados seus direitos fundamentais, garantindo-lhes melhores condições de vida na conjuntura social que eles vivem e, principalmente na escola, nas quais estão inseridas.

Retomando nossa análise, no capítulo que trata sobre os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, destacamos o interesse em desenvolver, além de bibliográfica e documental, uma pesquisa de campo para que pudéssemos ter acesso a mais informações, aprofundando nosso conhecimento em torno do objeto em análise e da problemática acerca do mesmo. Justificando nosso interesse, os autores Marconi e Lakatos (1996) traduzem que a pesquisa de campo é realizada, geralmente, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre determinado assunto, pois é nessa etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, qual o meio de coleta de dados a ser utilizado, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados. Nessa perspectiva, tamanha era nossa expectativa para iniciar a pesquisa e passar a trabalhar com as informações conseguidas com os sujeitos participantes.

Para melhor compreensão das etapas desenvolvidas na pesquisa, o presente estudo teve como objetivo analisar a educação infantil, verificando em que medida a formação inicial e continuada dos professores se articula no cotidiano das instituições de ensino, especificamente nos reportando aos Centros de Educação Infantil Municipal de Lages, de

modo a verificar em que perspectiva os CEIMs dessa rede de ensino desenvolvem suas propostas de formação continuada.

Para alcançar o objetivo proposto foi necessário, primeiramente, realizarmos uma pesquisa bibliográfica e documental. Por meio dos estudos dos autores pesquisados e dos documentos oficiais, caracterizamos e contextualizamos historicamente a formação inicial e continuada de professores, seus diferentes enfoques e tendências. Partindo dos conhecimentos adquiridos através da pesquisa bibliográfica, passamos à pesquisa de campo.

O primeiro contato para desenvolver a pesquisa de campo foi com a Coordenação Municipal dos Centros de Educação Infantil, na Secretaria de Educação Municipal de Lages, no qual fomos muito bem recebidos e acolhidos, bem como o foi com nossa proposta de desenvolver a pesquisa em alguns CEIMs da rede. Não houve contestação também quanto ao método aplicado, no qual propusemos questionários com as professoras e questionários e entrevistas com as gestoras escolares. Da mesma forma foi a recepção diretamente nos CEIMs. Os dez por cento que correspondem a oito Centros de Educação Infantil nos receberam muito bem. O que houve foram alguns desencontros por conta de outros compromissos e agendamentos. Obtivemos a adesão de 100% dos CEIMs selecionados, ou seja para participar da pesquisa, não havendo necessidade de substituição.

De posse dos dados coletados, passamos à categorização e análise dos conteúdos em cada questão respondida. A partir das respostas registradas pelas professoras e gestoras participantes da pesquisa, observamos lacunas entre a formação acadêmica e o cotidiano profissional. Consideramos essa condição um descompasso no ensino ministrado nessa faixa etária, pois, diante das inúmeras ofertas e possibilidades oportunizadas de construção e desconstrução do conhecimento, faz-se necessário que a formação de professores desenvolva habilidades e competências do saber nas múltiplas linguagens junto às crianças, visando um atendimento de qualidade onde o pensar, o fazer, o reavaliar, o buscar alternativas e o vislumbrar ações intencionais nos diferentes aspectos do cotidiano na educação infantil. Faz-se necessário políticas públicas que de fato reconheçam esse espaço como primeira etapa da educação básica, e ainda de direito da criança para seu desenvolvimento integral.

A formação acadêmica abordada também como formação inicial revelou algumas dificuldades, ocasionando impactos poucos positivos. Uma carência percebida foi a necessidade dessa formação proporcionar aos professores de educação infantil mais possibilidades e oportunidades de ampliar e aprofundar o conhecimento da especificidade da educação de crianças de até 5 anos de idade. Aproximar esses profissionais do contexto

acadêmico permite mediações significativas que poderão trazer melhorias no seu trabalho docente, ou seja, mais qualidade para a educação infantil.

Quanto à formação continuada, percebemos novamente uma situação desconexa ao que deveria acontecer. A Secretaria da Educação oferece anualmente quatro encontros e/ou momentos de formação continuada. Nos CEIMs, as reuniões, chamadas de “Paradas Pedagógicas”, acontecem bimestralmente, porém, na maioria delas, a pauta corresponde mais de 80% a assuntos administrativos, burocráticos, organização de eventos escolares e/ou repasses das orientações encaminhadas pela SEML.

Há necessidade de que o processo de formação esteja voltado para a prática social, abrangendo uma reflexão contínua e coerente, de acordo com a prática que se pretende exercer. Portanto, se faz indispensável uma política que possa abranger todos os aspectos necessários para uma formação inicial de qualidade, e que proporcione um acompanhamento contínuo no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação infantil.

As escolas de educação infantil estão sendo desafiadas a preocupar-se com a formação e o desenvolvimento integral da criança, não apenas em assegurar sua proteção e sobrevivência. Isso traz outras tarefas à escola e aos professores, na medida em que as funções concedidas à escola devem estar ligadas a modelos de qualidade, desenvolvendo práticas sociais e pedagógicas favoráveis à construção de saberes, relacionando-os às diversas linguagens e ao contato com os mais variados campos do conhecimento humano.

É nesse sentido que a formação continuada dos professores que trabalham nessa etapa educacional merece destaque especial, por se tratar de um trabalho que se realiza com a criança que, como sabemos, possui especificidades e necessidades próprias da idade. A educação, como uma ação coletiva, deve se comprometer com a formação de cidadãos autônomos, responsáveis, comprometidos com sua geração que, por sua vez, tem sido produto do conhecimento científico e desdobramentos tecnológicos. Faz-se necessária uma formação pedagógica continuada em educação infantil, o que significa lançar outros olhares às necessidades educacionais atuais.

Um trabalho investigativo desta natureza tem representando a possibilidade de problematizar a situação dos profissionais que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, uma vez que as mudanças necessárias precisam concretizar-se nas práticas e políticas públicas voltadas para a educação infantil. Como já desejaram outros pesquisadores da área, é necessário defender, difundir, dar valor e conclamar a todos por um melhor entendimento do que seja a formação continuada, a educação infantil e o trabalho dos professores com essa etapa da educação básica.

Os dados da pesquisa revelam no discurso das professoras e gestoras dos CEIMs pesquisados uma percepção de infância herdada do ideário da modernidade, pautada pela visão romântica da infância e por uma concepção de criança reconhecida como um indivíduo ingênuo, puro e inocente. Aliada a essa representação, está a ideia da criança como recurso do futuro e adulto em espera (MOSS, 2002).

Nas entrelinhas das ações direcionadas às crianças, subjacentes ao discurso propagado por essas representações, ressalta-se a presença de uma percepção adultocêntrica no contexto dos CEIMs, no qual o poder de decisão emana do adulto, ocupando este o papel principal no cenário institucional, restando às crianças exercerem o papel de passivos e dependentes. Mais uma vez esse fato revela o caráter paradoxal acerca do discurso legal e pedagógico em defesa dos direitos da infância e da condição de sujeito social da criança.

Torna-se importante destacar a urgência da desconstrução desta concepção de criança e infância, o que implica a necessidade de estudos teóricos e melhor formação desses profissionais que atuam diretamente nesses Centros de Educação Infantil.

Há necessidade de que as crianças sejam reconhecidas por sua condição infantil e não meramente por sua natureza infantil. Essa postura requer o rompimento de políticas de atendimento que consideram a criança como objeto de tutela e proteção que precisa ser guiada e controlada por sujeitos mais experientes.

A fragilidade física das crianças, sem dúvida, exige cuidados nos espaços institucionais, porém não pode ser negada às crianças a condição de sujeitos que produzem cultura e constroem conhecimentos no processo de interação social. Dessa forma, o projeto pedagógico dessas instituições de educação infantil precisam priorizar as práticas que favorecem as expressões das múltiplas linguagens das crianças, organizadas em tempos e espaços que favoreçam a superação da lógica adultocêntrica.

Ao considerar nosso segundo objetivo quanto ao historiar a concepção de infância e as políticas públicas nacionais para educação infantil, e em uma perspectiva histórica fundamentar nossas reflexões acerca das leis que regulamentam a educação infantil no Brasil, entendemos que a condição da criança como sujeito nesses espaços institucionais está atrelada, ainda, ao rompimento com os modelos de atendimento herdados das políticas assistencialistas e dos modelos pedagógicos preparatórios para o ensino fundamental (escolarização precoce). Há necessidade de que nos discursos e nas ações dos profissionais das instituições de educação infantil as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos no tempo presente e não somente na projeção de futuros cidadãos.

Nosso terceiro objetivo consistiu em compreender o processo de formação inicial e continuada e sua articulação no cotidiano escolar. Embora a maioria dos sujeitos da pesquisa tenham formação conforme estabelecido pela LDB para o desempenho de suas funções, ou seja, formação na modalidade normal, nível médio – magistério e na Pedagogia, constata-se que os cursos de formação inicial não foram suficientes para construção de imagens que sustentem um lugar de relevância às crianças no cenário dos Centros de Educação Infantil. Reforçamos assim nosso posicionamento quanto à importância de que a formação continuada desses profissionais possibilite a construção de outros saberes sobre as crianças, resgatando a história da infância e favorecendo a ruptura dos paradigmas até então construídos em torno desse conceito.

Na busca por desvendar o cotidiano e as práticas pedagógicas dessas instituições, ao entrevistar as gestoras foi flagrante em suas falas que a organização dessas práticas prima por um modelo de rotina caracterizado por um aspecto muitas vezes, normatizador, inflexível, disciplinador e de padronização de atividades.

Foi marcante a ruptura entre o cuidar e o educar na organização das práticas pedagógicas, estando ausente da maioria dos discursos apresentados nas entrevistas com gestoras a importância das ações que contemplem, de forma indissociável, o cuidar e o educar no atendimento às crianças. Ao contrário, elas revelaram uma preocupação quanto ao educar, porém no sentido de sistematização de atividades preparatórias para futuras aprendizagens. Nessa preocupação com o educar, sobretudo nas turmas da pré-escola, foi destacada a presença dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como subsídio, inclusive na elaboração dos projetos pedagógicos, não sendo mencionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil como documento mandatário para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Quanto ao direito da criança à educação infantil, tem sido amplamente discutida no que se refere ao direito ao acesso e à qualidade do atendimento das creches e pré-escolas. Essa situação foi destacada pela maioria das gestoras como preocupação até mesmo pelo fato de não conseguirem corresponder às necessidades da comunidade do seu entorno. Apesar do número de creches na cidade de Lages ter aumentado significativamente nos últimos anos, ainda nos deparamos com parcela significativa da população infantil desprovida do direito à educação. Outro aspecto apresentado pelos sujeitos pesquisados diz respeito aos recursos financeiros. O financiamento da educação infantil constitui um dos entraves e desafios da política dessa área. Com o Fundeb, creches e pré-escolas foram incluídas no montante de

repassa do governo federal para os municípios, os quais deverão investir na ampliação do atendimento à educação infantil.

A qualidade do atendimento perpassa fatores relacionados à infraestrutura, aos equipamentos, à razão adulto-criança, mas, sobretudo, à formação dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças. Apesar da formação inicial desses profissionais ser satisfatória, há necessidade de que a formação continuada contribua para outro modo de olhar para a criança e para a educação infantil, enfatizando o lúdico no trabalho pedagógico e promovendo que as creches e pré-escolas sejam verdadeiros espaços de encontros humanos, aprendizagens, vivências, fantasias e, especialmente, onde possam ser garantidos os direitos não somente de provisão e proteção, mas de participação.

Tendo como aporte as discussões teóricas e o estudo do cenário das políticas públicas constituído atualmente acerca da temática, a análise dos dados esteve constantemente direcionada a responder ao problema proposto para esta investigação, que buscou saber em que medida a formação de professores para a educação infantil se articula no cotidiano escolar?

Sendo assim, o conjunto dos dados analisados a partir dos questionários respondidos e entrevistas realizadas, concernentes aos oito Centros de Educação Infantil Municipal pesquisados, permite-nos entender que a formação continuada da qual os professores participam, tanto a oferecida pela Secretaria de Educação quanto as organizadas nas unidades escolares de educação infantil, revelam uma predominância das características pertencentes a cursos realizados sem a significativa continuidade ou etapas do desenvolvimento do tema e/ou assunto, priorizando conteúdos específicos, focando, principalmente, as orientações contidas nas políticas nacionais e pouco atendendo às necessidades mais específicas dos profissionais ou do contexto no qual os mesmos trabalham.

Relacionando os dados analisados com as reflexões a partir do referencial teórico que buscamos, considerando o cenário macro e estrutural do que é relevante na formação continuada de professores, observamos uma política de formação caracterizada como algo fragmentado, descontínuo e emergencial, baseada na instrumentalização da prática docente, acentuando sua precarização.

A situação contemporânea da formação do profissional da educação infantil em âmbito municipal configura-se, portanto, paradoxal e desafiadora, necessitando de esforços e mudanças, tanto das instâncias governamentais municipais e secretaria de educação municipal quanto da gestão escolar para a superação das distâncias entre o discurso das políticas e o que

almejam as organizações de professores na construção de uma política global de formação e profissionalização docente.

Embora tenha-se evidenciado na pesquisa que as ações planejadas apresentam-se sob a designação de formação continuada, verificou-se que a predominância das ações consideradas como formação continuada são as realizadas somente fora da escola, um outro descompasso neste processo de formação, pois, de modo geral, constitui-se um *locus* formativo distante do contexto dos professores e a especificidade das temáticas abordadas, compreendendo quase que exclusivamente assuntos referentes à educação infantil, em detrimento das discussões amplas do contexto educacional. Organizado, muitas vezes, em projetos com temas padrões para toda a rede, a exemplo, no ano de 2013, do Projeto Institucional sobre a Paz, limitando e direcionando o trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino.

Entendemos a necessidade de se romper com os paradoxos que têm marcado a história da infância, seus direitos e sua educação, revelados pelas constantes opções entre isto ou aquilo, ou seja, “vir a ser” ou cidadão, cidadania, assistencial ou escolarizante. É fundamental que seja intensificada a luta pelo reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos, em especial a uma educação infantil de qualidade que assegura a ela a sua condição de ser criança nos espaços institucionais.

Como considerações finais do que foi estudado e pesquisado até aqui, pode-se dizer que a formação continuada oferecida aos professores no que tange a dez por cento dos CEIMs pesquisados está voltada, predominantemente, às acepções advindas do contexto político nacional. Todavia, não cabe desconsiderar a conquista de significativas características identificadas e demonstradas de que as possibilidades de constituição dessa lógica são reais e atingíveis.

Tais considerações permitem esclarecer que tendo em vista o reconhecimento das limitações desta investigação, algumas questões podem carecer de discussões mais aprofundadas, por isso objetiva-se, também, que deste estudo possam aflorar outras indagações para a continuidade das investigações acerca de processos que necessitam, da mesma forma, ter continuidade, estando assim em permanente transformação.

Caminho que não está pronto, nem está feito, mas que, em um processo de contínuas relações, reflexões e buscas tem muito a ser trabalhado e (re)construído. Para encerrar, lembramo-nos da célebre frase da história clássica da literatura infantil, Alice no País das Maravilhas: *"Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? Isso*

depende muito de para onde queres ir - respondeu o gato. Preocupa-me pouco aonde ir - disse Alice. Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas - replicou o gato".

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M., KRAMER, Sonia. **O rei está nu**: um debate sobre as funções da pré-escola. Cadernos cedes. São Paulo, nº 9, p.27-38, 1991.
- AGUIAR, Silvia Maria Isaia. **Desafios à docência superior**: pressupostos a considerar. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em: <www.unifra.br>. Acesso em: 09-02-2014.
- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 99-122.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. **Informática na Escola**: da atuação à formação de professores. Net. Artigos selecionados sobre Informática e Educação. 1998.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin e as ciências humanas. Rio de Janeiro: Musa, 2001.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o Trabalho Docente In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de (Org.) **Educação Infantil**: muitos olhares- 5.ed. - São Paulo: Cortez, 2001. p. 51-68.
- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) , nº 74 – 2001. p.251-283. Campinas, 2001.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. (trad. Dora Flaksman) 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel. O significado da infância. **Revista Criança**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, n.29, p. 18-22, 1995.
- _____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AURAS, Gladys Mary Teive. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis. Editora UFSC, 1998.
- ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação (Mestrado Educação) UNICAMP. 2002.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4. ed., Brasília: Universidade de Brasília, 1963.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 23. ed, São Paulo: Loyola, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN. Laurence, **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. França: Presses Universitaires de France, 1977.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo. Educação Infantil na Nova LDB. **Revista Criança**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, v.12, p.48-50, 1997.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação qualidade negociada**. Tradução: Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

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

_____, MEC, CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/2001.

_____, MEC, SEB, DPE, COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica/DPE/COEDI, 2005

_____, **Política de educação infantil**: proposta. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.

_____. Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Brasília, 1999b. Mimeografado.

_____. Lei 5692/71. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências**, de 11/08/71. In: Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus. (Federal). Compilação e organização de Leslie M. J. da S. Rama e outros, 1980, v.1, p.403-414.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 13 jul. 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Política de Educação Infantil**. – Proposta. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia**. Proposta de Diretrizes Curriculares. Brasília, 1999a. Mimeografado.

_____. Parecer CEB nº 022 de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br.>.

_____. Parecer n. 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 11, pp. 59-65, 1963.

_____. Altera dispositivo da Lei nº 4.024, de 20/12/1961. **Lei Federal nº 9.131**, de 24/11/1995.

_____. **Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995a 40 p.

_____. Decreto n. 3.254, de 7 de agosto de 2000. **Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências.** Brasília, 2000. Mimeografado.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.** BRASÍLIA: Diário Oficial da União, 1996.

_____. MEC/SEF. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, 2002 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais para formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso em 05-05-2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>> Acesso em: 08-02-2014

_____. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia.** Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 100, pp. 101-17, 1969.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º10.172**, de 9 de janeiro de 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasília, MEC, 1994a.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBI, Francisco. **História da pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, M. M. Dimensões práticas. São Paulo, **Revista Educação - Edição Especial Educação Infantil**, p. 6-11, 2011

_____. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. In: **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, nº 101, julho 1997, p.113-127.

_____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional em educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/Coedi; 1994. p. 32- 42.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.126-142, dez. 1999.

CANDAL ROCHA, E. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. UFSC/CED/NUP, Florianópolis, 1999.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação Infantil**: Percursos, Percalços, Dilemas e ... perspectivas. Ilhéus Bahia: UESC, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil. In: GOULART. A. Lúcia e PALHARES. Marina S. **Educação infantil Pós-LDB**: rumos e desafios, 2 ed. Campinas: Editora Autores Associados. 1999/2000.

_____. **Professoras de educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, V. Formação continuada na educação infantil. In: 33º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2010 Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. p. 1-17. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>. Acesso: 24 jan, 2014.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida & LUCENA, Regina Ferreira. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CORSINO, P. e NUNES, M. F. R. Buscando dados na Educação Infantil nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. In: KRAMER, Sonia (coord.) [et al]. **Relatório de pesquisa**: formação de profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Apoio CNPQ/FAPERJ. Puc-Rio. Rio de Janeiro: Ravil, 2001, p. 9-73..

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil**: uma análise histórica. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas 2013.

CRUZ, Sílvia Helena. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: Frade. Isabel Cristina Alves da Silva (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **História do Brasil**. São Paulo: Sebo das Letras, 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1999.

DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santo e NUNES, Maria Lúcia da Silva. (Orgs.). **Educação, direitos humanos e inclusão**: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola Básica. In: Meneses, João Gualberto de Carvalho. **Estrutura e funcionamento da educação básica**: leituras. 2. ed. São Paulo: Thomson learning, 1999. p. 268-282.

_____. Gestão da Escola Básica. In: Meneses, João Gualberto de Carvalho. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. 2. ed. São Paulo: Thomson learning, 1999. p. 268-282.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 1 n.1. Abr/jul. 2003. p. 8.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para a elaboração de projetos e monografias**. 3.ed. Curitiba: Vozes, 2011.

ENS, Romilda Teodora. Os caminhos da ação supervisora no espaço escolar. In: TORRES, Patrícia Lupion, Ens, Romilda Teodora, FILIPAK, Sirley Terezinha. **Os caminhos da gestão e da docência na educação básica**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 27-35.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskyana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (formação de professores).

FARIA, A. L. G. e PALHARES, M. S. (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campina: Ed. Associados, 1999.

FERREIRA, Márcia Ondina e GUGLIANO, Alfredo Alejandro (Orgs.). **Fragments da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, p. 257 – 272, Agosto/2002.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, M. e OLIVEIRA, J.F (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro, DP&A editora, 2004.

FORMOSINHO, João. Comentário à Lei 5/97. In: FORMOSINHO, João. **Legislação**. Lisboa, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, Novembro, 1997.

_____. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 169 – 188.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: estudos sobre educação**, ano IX, v.09 . n 9/10, p. 189 – 208, jan/jun e jul/dez 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática docente**. 30º ed. São Paulo: Paz e Luz; 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997, p. 81-106.

GALVÃO & GHESTI, I. A importância da educação nos primeiros anos de vida. In: Anais do Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Brasília: UNESCO, 2003. p. 99-115. **Anais...**

GALVÃO, Isabel. Henry Wallon. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 14ª edição. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: CHRISTOV, L. H. da S.(Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- GATTI, B. A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos** (UNIVALI), Itajai, v. 3, n.3, p. 381-392, 2003.
- _____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, SP, n.98, p. 85-90, 1996.
- _____. Perspectiva da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo/SP, v. 6, n.8, p. 11-22, 2003.
- _____. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério** (Subsídios para o delineamento de políticas na área). Consed, Brasília, DF, n.1, 1996.
- GHIRARDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010.
- GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GONÇALVES, Carlos Luiz. PIMENTA, Selma Garrido. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: Desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.129, p.519-546, set/dez 2006
- _____. Professora de Educação Infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. In: HADDAD, Lenira. **Nuances: estudos sobre Educação/Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2007. Ano XV, v.16, n.17 jan/dez.2009.**
- _____. **Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.(estado do conhecimento. n.8)
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. CD-rom, 2006.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- KISHIMOTO, M.Tizuko. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. São Paulo, ano XX, n.68, p.61-79, dezembro, 1999.
- KISHIMOTO, T.M. “O jogo e a educação infantil”. In: KISHIMOTO, T.M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**, São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Revista Perspectiva**. Florianópolis: UFSC, v.15, n.28, p.12-18, jul/dez.1997.

_____. Direitos da criança e Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil. In: BAZÍLIO; KRAMER. (Orgs.) **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Gestão pública: formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

_____. **Relatório da pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora Ravil, 2001.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006

_____. Entrevistas coletivas: alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T. A.; KRAMER, S.; SOUZA, S. J. (orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p.57-76.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. Lucia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.117-132.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.P.117-132

_____; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 9. ed. Campinas, SP : Papirus, 1996.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2000.

_____. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001

_____. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Artigo extraído da dissertação de mestrado do autor, 1990.

LEITE, Maria Isabel (Org.); OSTETTO, L. E. (Org.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006,174p .

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. Cortez: São Paulo, 2009.

_____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da Nossa Época.

_____. **Didática**. Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**.5.ed. Goiânia: Editora alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa e educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, 1999 (FORMAÇÃO DE PROFESSORES)

_____. **Papel dos gestores educacionais num contexto de descentralização para a escola**. 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>>. Acesso em: 03 março. 2014.

_____. **A Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para educação infantil no Brasil**. Versão preliminar. São Paulo, dez, 1994. (mimeo).

_____. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A. Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. Tese de doutorado. PUC/SP, 1998.

_____. **Cuidar/educar crianças pequenas nas creches da ASA: integrando políticas e práticas em educação infantil**. São Paulo, 2001, mimeo. disponível em: <www.institutogirassol.org.br>.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M, A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **A Didática e as contradições da prática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Dúvidas mais frequentes sobre educação infantil**. Janeiro – 2013. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8169&Itemid>. Acessado dia 23 fev 2014.

MEC/SEF/DPE/COEDI. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil**. Brasília, 1996.

MEIRELES, Cecilia. **Ou isto ou aquilo** (literatura infantil)

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e Profissionalização docente: o discurso das competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1993/2000.

MIZUKAMI, M. G. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A., MELO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisa e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 190.

MOREIRA, E. M.; VASCONCELLOS, K. E. L. Infância, infâncias: o ser criança em espaços socialmente distintos. **Serviço Social e Sociedade** (São Paulo), ano 24, n. 76, p. 165-80, Nov. 2003.

MORENO, Gilmar Lupion. Organização do trabalho pedagógico na instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org). **Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007. p. 58.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade**. In: MACHADO, Maria Lucia de A (org). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002, pp.17-25.

NASCIMENTO, A.D., HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). Memória e formação de professores. In SCHEIBE, Leida e VALLE, Ione Ribeiro. **A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina**: do normalista ao diplomado na educação superior. Salvador: Edufra, 2007.

NASCIMENTO, M. L. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, jan.-dez. 2011.

NÓBREGA, Suely Soares da. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

_____. Formação de professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, 13-30.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) , nº 74 – 2001. P.27-42. Campinas: CEDES, 2001 – V. XXV f. XII

OLIVEIRA, M. L. **O acolhimento de desejo na educação**: um desafio para educadores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.), **Educação Infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *et al.* **Creches**: Criança faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: [s.n.], 2010.

_____. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002a, p. 41- 88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do modelo curricular. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- ORSOLON, Luiza A. Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.
- OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2006. 200p.
- _____. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- _____. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da universidade à formação dos profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n.28, p. 11-20, 1997.
- _____. ; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2006. 128p .
- _____. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 175-200,
- _____. **Planejamento na educação infantil, mais que a atividade: a criança em foco**. Disponível em <<http://www.komarca.com.br/diariodacreche/planejamento>>. Acessado em 11 fev de 2014.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar: democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- PEIXER, Zilma Isabel. **A cidade e seus tempos o processo de constituição do espaço urbano em Lages**. Lages: Uniplac, 2002.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo . IN: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114
- PIANOVSKI, Alboni Marisa Dudeque; VIEIRA, Angela Galizzi: **história da formação de professores no brasil: o primado das influências externas**.
- PIETROBON, Sandra R. G. **Fundamentos da Educação Infantil**. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2010.
- PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, E. ; MOURA, M. O. Pesquisa colaborativa na escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores. **Reunião Anual da ANPED**, v. 24, 2001.
- _____. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. O professor reflexivo: construindo uma prática. In: PIMENTA S.G e GHEDIN, E (Orgs.) . **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2002. P. 17-52.
- _____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 10 ed. São Paulo. Cortez Editora, 2011.
- PINTO SARMENTO, M. J. (Org.) **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997
- PIRES, Marília F. C. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Botucatu: Revista Interface, v.1, p.1,1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>.

PLACCO, Vera Maria de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JÚNIOR e RANGEL M. (Orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

REDIN, Marita Martins. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Marita Martins. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-89.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil**. 1999. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999

RODRIGUES, Verônica. **A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências no modelo neoliberal**. Campinas, SP, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSA, Geraldo Antonio. **A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: inação, controle e desoneração em termos de políticas públicas**. Lages, SC, 2011.

SALEM, Sonia. KAWAMURA, Maria Regina D. Estado da arte dos estados da arte da pesquisa em ensino de física. In: VII Enpec Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais...** Florianópolis SC, nov. 2000.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J., CERISARA, A. B. (Orgs.) **Criança e miúdos: perspectiva sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: ASA, 2004.

_____. Os ofícios da infância. In SARMENTO, Manuel Jacinto *et al.* **Os mundos sociais e culturais da infância**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (vol. II: 125-145).

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Martin, 2007.

_____; PINTO, M. **As crianças: Contextos e identidades**. Braga, Portugal. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, (Coleção Infância).

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP. Autores associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Escola e Democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: autores associados, 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SCALCON, S. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado. **Perspectiva**. Florianópolis, v.26, n.2, 2008.

SCHEIBE, Leida e VALLE, Ione Ribeiro. **A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior**. Salvador. Edufra, 2007.

SEML. **Projeto Conhecer: A excelência do ser na busca do saber e do fazer** Secretaria da Educação do Município de Lages (SC), 2010.

SEML. Secretaria da Educação Municipal de Lages. **Educação Infantil**. <http://www.seml.com.br/educacao_infantil.php>. (site consultado dia 22/01/2014 às 23:46.)

SETUBAL, M. A. Escola como local de encontro entre políticas nacionais e locais. In: **Cadernos de Pesquisa**, FCC, São Paulo, nº 102, nov. 1997, p.121-136.

SILVA, Anamaria S. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. Tese (doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em educação, Universidade de Campinas, 2003.

SILVA, R. C. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, M. R. (Org). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SMEC- Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Gestão escolar: Orientações Básicas**. Disponível no site: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/gestor-escolar-orientacoes_basicas.pdf>. Acessado em 23 fev de 2014.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Andréa Cristina. **A Integração do Cuidar e do Educar nas Práticas pedagógicas Infantis e a formação do Profissional de Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. p. 21

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.325.

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TSUDA, Marcia Satomi. **Política Pública de Creche: entre as leis e a realidade** (Dissertação de Mestrado) 2008, UNESP Campus de Presidente Prudente.

VALLE, I. R. **A era da profissionalização: a formação e a socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo, Libertad, 1995

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo, Libertad, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires. Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – CLACSO. Tradução de Maria Encarnación Moya: São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WIGGERS, Verena. **A Educação Infantil no Projeto Educacional-Pedagógico Municipal Núcleo de Desenvolvimento Infantil**. Florianópolis: NDI/CED/UFSC, 2000.

ZABALZA, Miguel Antonio. **Qualidade em educação infantil**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil: uma experiência de formação continuada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 167-184, maio/ago. 2009.

ZEICHNER, M. Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado
_____, portador da Carteira de
Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/____,

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPASSOS E DESCOMPASSOS NA ARTICULAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR DE CEIMs DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LAGES (SC)
Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere analisar a formação de professores da educação infantil, buscando verificar em que medida a formação inicial e continuada dos professores se articula no cotidiano dos CEIMs da rede municipal de ensino de Lages (SC).
2. A pesquisa é importante de ser realizada por visarmos, com isso, a pretensão de identificar, compreender e descrever aspectos de âmbito profissional, educacional e social que contribuam na construção e formação do profissional que trabalha com educação infantil, buscando, de forma articulada, aprofundar questões e construir explicações que permitam mensurar a realidade, baseando-se no referencial teórico e documental necessário e consistente a essa pesquisa.
3. Participarão da pesquisa dezesseis professores e oito gestores de CEIMs Centros de Educação Infantil público municipal de Lages (SC) sendo estas: CEIM dos Filhos dos Funcionários; CEIM Gente Miúda; CEIM Girassol; CEIM Sepé-Tiarajú; CEIM UNIPLAC; CEIM Pequeno Príncipe; CEIM Bairro Dom Daniel e CEIM Bairro Guadalajara. Será realizado entrevistas presenciais com análise de dezesseis questionários.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada mediante a um roteiro de perguntas previamente organizadas distribuídas em três blocos, sendo que cada um está dividido em subitens que compreende no bloco I dados gerais; bloco II a formação acadêmica

- e o bloco III sobre o seu trabalho, permitindo que os sujeitos da pesquisa possam falar discorrendo sobre o assunto proposto.
5. Para isso, o entrevistado terá o mínimo de risco ao participar da pesquisa, podendo apenas disponibilizar do seu tempo de trabalho para realizar a entrevista.
 6. A pesquisa é importante de ser realizada, pois deve trazer como benefícios o fornecimento de conhecimento e subsídios que permitam gerar reflexões acerca do tema.
 7. Transcorrer da pesquisa, se eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a Marilza Borba dos Santos Branco responsável pela pesquisa no telefone (49) 3221-3722 ou na UNIPLAC Av: Castelo Branco, 170 - PROPEG.
 8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
 9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
 10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa na UNIPLAC Av: Castelo Branco, 170 – PROPEG, setor de apoio a pós-graduação ou pelo telefone (49) 3251-1078.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: (nome e assinatura)

Endereço para contato: CEP – UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 – PROPEG

Telefone para contato: (49) 3251-1078

E-mail: mestrado@uniplac.net

APÊNDICES

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO PARA PROFESSORES

Bloco I: Dados gerais:

1) Sexo: () M () F Idade: _____

2) Formação:

Graduação: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Mestrado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Doutorado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

3) Qual seu tempo de formado(a):

() até 5 anos () de 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () superior a 15 anos

4) Qual seu tempo de atuação como professora de Educação Infantil?

() até 5 anos () de 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () superior a 15 anos

Deste tempo, quantos trabalhou na rede municipal de ensino? _____

5) Trabalha com turma de:

() Creche () Pré-escola

Período: () Parcial () Integral

6) Qual o seu vínculo empregatício?

() Efetiva(o) () Contrato temporário () CLT

7) Tempo de trabalho nesta instituição e carga horária: _____

8) Trabalha em outra instituição? Qual? Qual a carga horária?

Bloco II: Sobre sua formação acadêmica

9) Você considera seu processo de formação:

() Ótimo () Bom () Regular () Ruim

No seu processo de formação que questões essenciais para o exercício na educação infantil não foram contemplado em seu Curso Superior:

Existe alguma lacuna entre a formação que é dada na Universidade e o cotidiano profissional? Se existe explique:

Em caso de lacunas que ocorreram na sua formação acadêmica e o cotidiano profissional qual ou quais alternativas buscadas para superá-las?

10) De que forma você tem buscado se aperfeiçoar profissionalmente? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

Cursos Especializações Congressos Seminários Eventos

Discussões em grupo Outros: _____

Não tenho tido oportunidade.

11) Último curso de capacitação que fez? (qual o curso e quando)?

Bloco III: Sobre seu trabalho

12) O que você considera imprescindível no trabalho com educação infantil?

13) Como você avalia a contribuição da sua formação com a sua prática de ensino no cotidiano da escola? Explique e exemplifique.

14) Você faz planejamento e o considera importante para sua prática pedagógica? Ele é diário ou semanal?

15) O que você considera relevante para o encaminhamento do trabalho pedagógico com seu grupo de crianças?

16) Quais as **facilidades** encontradas para planejar e executar seu trabalho ?

Quais as **dificuldades** encontradas para planejar e executar seu trabalho?

17) Como você se sente enquanto professor(a) articulador(a) desse processo de trabalho na Educação Infantil ?

a) () preparado b) () despreparado c) () aprendiz

Porque?

Diante da sua experiência profissional: O que apontaria como necessário para a formação acadêmica do profissional de Educação Infantil?

Lages, _____ de _____ de 2013.

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO E QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM GESTORES

Bloco I: Dados gerais:

5) Sexo: () M () F Idade: _____

6) Formação:

Graduação: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Pós-graduação: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Mestrado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Doutorado: _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

7) Qual seu tempo de formado(a):

() até 5 anos () de 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () superior a 15 anos

8) Você já atuou como professora de educação infantil?

() Sim () Não

Se sim, por quanto tempo e onde? _____

9) Qual seu tempo de atuação como Gestora de Educação Infantil?

() até 5 anos () de 5 a 10 anos () 10 a 15 anos () superior a 15 anos

Deste tempo, quantos trabalhados neste CEIM?

10) Como você assumiu a função de Gestora?

() Eleita pela comunidade

() Indicada pela Secretaria de Educação (cargo comissionado)

() Outro. Qual? _____

11) Quantos alunos tem neste CEIM? Destes, quantos estão:

() Creche () Pré-escola

Período: () Parcial () Integral

12) Qual o seu vínculo empregatício?

() Efetiva(o) () Contrato temporário () CLT

13) Tempo de trabalho nesta instituição e carga horária: _____

14) Trabalha em outra instituição? Qual? Qual sua função e carga horária?

Bloco II: Sobre a formação acadêmica dos professores de sua escola

15) Você considera o processo de formação dos professores de sua escola, no geral:

Ótimo Bom Regular Ruim

a) Considerando o processo de formação inicial dos professores que questões, você considera, essenciais para o exercício na educação infantil que não foram contemplados no Curso Superior:

b) Existe alguma lacuna entre a formação que é dada na Universidade e o cotidiano profissional? Se você considera que existe explique:

c) Em caso de possíveis lacunas que possam ter ocorrido na formação acadêmica e o cotidiano profissional qual ou quais alternativas buscadas, por sua parte, para superá-las?

16) De que forma você, na função de gestora, tem buscado aperfeiçoar-se profissionalmente? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

Cursos Especializações Congressos Seminários Eventos

Discussões em grupo Outros: _____

Não tenho tido oportunidade.

13) Último curso de capacitação que fez? (qual o curso e quando)?

Bloco III: Questões para entrevista

14) O que você considera imprescindível no processo de formação do professor de educação infantil?

15) É realizada formação continuada com professores da educação infantil desta unidade escolar?

16) Quem organiza?

17) Com que frequência ou periodicidade? E o tempo de duração de cada encontro?

18) Como acontece?

19) Os professores são envolvidos? De que forma?

20) Como você avalia a contribuição da formação continuada na prática de ensino do professor no cotidiano da escola? Por que?

21) As professoras fazem planejamento mensal ou semanal? Como você avalia?

22) Quem orienta e acompanha a elaboração e execução dos planejamentos? De que forma? Qual periodicidade?

23) O que você considera relevante para o encaminhamento do trabalho pedagógico com sua equipe de professoras?

24) Quais as **facilidades** encontradas na função de gestora?

25) Quais as **dificuldades** encontradas na função de gestora?

26) Como você se sente enquanto gestor(a) articulador(a) desse processo de trabalho na Educação Infantil ?

b) () preparado b) () despreparado c) () aprendente

Porque?

27) Como você gostaria que fosse?
