

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROSIMEIRE DIAS DE CAMARGO**

**PROINFANTIL: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Cáceres - MT  
2012**

**ROSIMEIRE DIAS DE CAMARGO**

**PROINFANTIL: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Maria Izete de Oliveira

**Cáceres - MT  
2012**

Camargo, Rosimeire Dias de.

Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil. /  
Rosimeire Dias de Camargo. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.  
120 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2012.  
Orientadora: Maria Izete de Oliveira.

1. Proinfantil. 2. Formação de professores. 3. Prática pedagógica. 4. Educação  
Infantil. I. Título.

CDU: 371.13

**ROSIMEIRE DIAS DE CAMARGO**

**PROINFANTIL: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Izete de Oliveira (orientadora – UNEMAT)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Daniela de Barros Silva Freire Andrade (Examinadora - UFMT)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Emilia Darci de Souza Cuyabano (*in memorian*) (Examinadora - UNEMAT)

---

Prof. Dr. Afonso Maria Pereira (Examinador - UNEMAT)

---

Prof<sup>ª</sup>. Maritza Maciel Castrillon Maldonado (Examinadora Suplente - UNEMAT)

**APROVADA EM: 29/02/2012**

## DEDICATÓRIA

Com todo o reconhecimento, valorização e carinho, dedico este estudo a quem a humanidade deve o melhor de seus esforços. Àquelas que são a motivação maior de minha luta, de minhas inquietações e constantes buscas.

Dedico esta produção teórica à todas as crianças com as quais convivi na minha trajetória profissional e pude reaprender muitas coisas “desimportantes”, nas palavras de Manoel de Barros. Pude revirar minhas lembranças de uma infância comprometida com o que há de melhor nesta etapa da vida, as brincadeiras, imaginação e fantasias que nos levava por caminhos desconhecidos numa viagem fantástica dos enredos das histórias infantis. Esse modo de ver e sentir o mundo pelo olhar das crianças foi o que me fez engajar nesta luta em defesa dos seus direitos, entre eles o acesso a uma educação de qualidade com professores igualmente qualificados.

Dedico também à querida professora Emilia Darci de Souza Cuyabano, que não pôde celebrar conosco esta conquista, mas deixou sua presença materializada nos seus ensinamentos, na sua forma poética de lidar com diferentes situações, na sua incansável luta por uma educação humanizadora.

Professora Emilia, educadora cacerense que sempre teve orgulho de mostrar suas raízes. Profissional de notável reconhecimento pela dedicação e compromisso ético e político com a educação. Pantaneira de “*olhar acolhedor*” e “*sorriso mole*”, assim a descreveria o poeta Manoel de Barros.

Uma Semeadora de idéias que não se contentava em apenas ser educadora queria corromper o silêncio das palavras, enlaçando-as na vivacidade da poesia, porque “*as palavras continuam com os seus deslimites*”. Deslimites traduzidos pelas práticas de aloite de meninos e meninas que transgridem as regras silenciadas de uma sala de aula para vivenciarem um *querer-viver* ludicamente. Deslimites que retratam o jeito peculiar das crianças ribeirinhas, das quais, a educadora Emilia dedicou alguns de seus estudos, com um olhar emancipador para a boniteza da vida, como os de uma criança que dá importância à simplicidade das coisas desimportantes, como quem aprecia a vida pela janela do mundo, admira as cores dos sons, o cheiro dos sabores, o silêncio das melodias numa viagem de fantasia e imaginação. Com sua autonomia poética, Emilia, traduzia as rudezas da educação, num movimento de esperança e encantamento. As

sementes lançadas por ela germinaram e muitas outras ainda germinarão num chão fértil de concepções humanizadoras e florescerão para dar colorido às novas estações num ciclo permanente de renovações sempre regadas pela esperança de um mundo melhor e para a boniteza que é o ato de ensinar.

Procuró nestas palavras que sempre expressaram sua sensibilidade, alegria e simplicidade, a forma mais pura de dizer o quanto aprendi com seus ensinamentos.

Obrigada professora Emilia e a todas as crianças que protagonizam minha trajetória profissional.

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente à Deus que me fortaleceu e me manteve firme nas minhas convicções para que eu pudesse trilhar este caminho com serenidade e esperança.

Ao finalizarmos esta etapa de estudos não poderíamos deixar de registrar a presença de pessoas especiais nesta trajetória. Pessoas com as quais compartilhamos momentos de expectativas, de angústias e agora celebramos a conquista.

Agradeço à minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Izete de Oliveira pela atenção, disciplina, zelo e rigor científico com que me ensinou a trilhar os caminhos da pesquisa.

Às professoras Dr<sup>ª</sup>. Heloisa Salles Gentil e Dr<sup>ª</sup> Elizeth Gonzaga dos Santos Lima por compartilharem conosco seus conhecimentos e nos fazer perceber e ampliar nosso olhar para além do que está aparente.

Aos professores, Dr. Irton Milanesi e Dr<sup>ª</sup> Ilma Ferreira Machado pelos debates e produções teóricas que nos possibilitou delinear novos caminhos para a pesquisa.

À querida Professora Dr<sup>ª</sup>. Emilia Darci de Souza Cuyabano (*in memoriam*) que compartilhou conosco muitos cafés da manhã, regados de sabores e aromas, poesias, diálogos e conflitos teóricos que nos oportunizou a ver a educação num viés mais humano e fraternal.

Nossos sinceros agradecimentos às professoras Dr<sup>ª</sup>. Beleni Salete Grando, Dr<sup>ª</sup>. Cecília Campos de França e Dr<sup>ª</sup>. Tatiane Lebre Dias pelos esforços empreendidos junto aos demais docentes do PPGEduc na construção e realização deste grandioso projeto, que é o Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT, do qual nos orgulhamos de fazer parte da 1<sup>a</sup> turma.

Agradeço aos professores que compuseram a banca examinadora, Dr. Afonso Maria Pereira (UNEMAT) e Dr<sup>ª</sup>. Daniela de Barros Silva Freire Andrade (UFMT) e Dr<sup>ª</sup>. Maritza Maciel Castrillon Maldonado pela leitura cuidadosa e criteriosa, cujas contribuições ampliaram nossas discussões, tornando possível o desvelamento de novas possibilidades de análises.

Aos meus queridos colegas da 1<sup>a</sup> turma do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso; André Milhomen, Sandra Ayres,

Paulo Henrique, Eliane Lázari, Jane Senra, Jocaf Leitner e Diva Pagel, com os quais trocamos experiências e fortalecemos laços fraternais, agradeço pelo nosso encontro.

Agradeço à Rosângela (gaúcha), pessoa determinada, autônoma e sensível que sempre tinha uma palavra de incentivo e muitos motivos para continuarmos acreditando nos nossos sonhos.

À Renata Cintra pela parceria nos estudos e por comungar comigo dos ideais de uma Educação Infantil que respeite a criança em suas singularidades.

Ao Plínio, secretário do PPGEduc pelo companheirismo, carinho e atenção com que nos atendeu durante este período.

Agradecimento especial aos professores cursistas e às Tutoras Josiane e Marley, do Proinfantil do município de Barra do Bugres que, de forma muito atenciosa, me receberam e se dispuseram a contribuir para que esta pesquisa se realizasse.

Agradeço aos professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, especialmente aos meus amigos André Nespoli, Cleuza Raimundo Costa, Elisana Alves da Silva e Sonia Maria de Oliveira, com os quais pude compartilhar os primeiros momentos na realização deste sonho, dividindo meus medos, conflitos teóricos e também a alegria de cada conquista neste percurso.

Às professoras Mestres Cleide Ferreira, Maria José (Jô), Márcia Elizabeti, Maria Elizabete (Bete) e Waldinéia Antunes (Wal) pelas contribuições e orientações para o delineamento dos primeiros rumos na construção deste projeto que agora se realiza.

Agradeço aos meus filhos Gabriel Otávio e Guilherme Vinicius, ao meu esposo Marcio e familiares que souberam compreender minha ausência e me oferecerem o apoio necessário para que eu pudesse concluir mais esta etapa com serenidade e aspirações para novos projetos.

Obrigada à todos que de alguma forma fizeram parte desta trajetória.

## **AS CRIANÇAS DO MUNDO**

*As crianças,  
Que pensamos nossas, são do mundo;  
Suas experiências só a elas pertencem.  
Alucinada pretensão a nossa, intentar temperá-las ao nosso  
paladar.  
Seus mundos,  
Tão herméticos quanto fartos, guardam os mil segredos  
Que darão formas e conteúdos  
Aos seus lugares na manhã do amanhã.  
Seus sorrisos,  
Transbordantes da confiança e da coragem que nos faltam,  
Projetam um salto, queres argutos mil passos á frente.  
Seus sonos,  
Mansos na face, não são limpos de nuvens;  
Mil chumaços multicores acolhem seus esboços  
Para o traço de um tato seguro de uma aurora que baterá à  
porta.  
Seus brinquedos gastos, amigos vastos: tesouros sem preço.  
Seus toques, mãos mágicas e pueris,  
É sopro de vida ao boneco de plástico, seu parceiro e herói;  
É expressão mais cristalina de partilha com seus amiguinhos da  
classe.  
As crianças,  
Que pensamos nossas, são donas do mundo!*

*(Simão de Miranda)*

## RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo das ciências sociais. Trata-se, portanto, de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na qual o fenômeno social, conforme Gil (2009), é produzido por seres que pensam, agem e reagem, sendo capazes de orientar a situação de diferentes maneiras. Este estudo objetiva verificar por meios dos diferentes instrumentos de coleta de dados, quais sejam, questionário, entrevista semiestruturada e memoriais descritivos as relações entre os fundamentos teóricos fornecidos pelo PROINFANTIL e seus desdobramentos na prática pedagógica das professoras cursistas, considerando que a formação das mesmas acontece concomitante à suas ações no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. A partir da problemática apresentada, delineamos os caminhos metodológicos da pesquisa que se fundamentaram nos pressupostos teóricos de Bardín (2009) sobre a Análise de Conteúdo, utilizamos também a triangulação subsidiada nos aportes de Trivinos (2006) para ampliarmos as possibilidades de análise do objeto de nossa investigação. Neste sentido, a base epistemológica que sustentou a presente investigação está centrada nos aportes teóricos de autores como; Freire (1996), Oliveira (2002), Ariès (1981), Cerisara (1990), Del Priore (1997), Charlot (1979), Kramer (1995), Vasconcellos (2005), Freitas (1997), Marcilio (1997), Monarcha (2001) e produções científicas relacionadas aos temas: infância, educação da criança, formação de professores e prática pedagógica. Os resultados das análises do presente estudo nos apontam para significativas mudanças na prática pedagógica das professoras cursistas. Contudo, as mudanças evidenciadas em suas falas ainda estão permeadas de contradições e conflitos entre teoria e prática. Assim, podemos inferir que neste processo de formação em serviço, em que a prática é o ponto de partida e de chegada, torna-se compreensível que acontecesse um movimento de inquietações e conflitos entre o já conhecido e o novo. Isso nos revela que as práticas não estão cristalizadas em concepções que as distanciam da possibilidade de inovações, de rupturas, de mudanças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Proinfantil; Formação de Professores; Prática Pedagógica; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This research is part of the social sciences. It is therefore a qualitative research approach, in which the social phenomenon, as Gil (2009), is produced by beings who think, act and react, being able to steer the situation in different ways. This study aims to verify by means of different data collection instruments, namely, questionnaires, semi structured and descriptive relations between theoretical foundations provided by PROINFANTIL and its developments in pedagogical practice of teachers course participants, whereas the formation of the same happens concurrently with his actions in the daily early childhood institutions. From the issue presented, we outline the methodological approaches of the research were based on theoretical assumptions of Bardin (2009) on content analysis, we also use triangulation in subsidized inputs of Trivinos (2006) to broaden the possibilities of analysis of the object our investigation. In this sense, the epistemological foundations that supported this research is focused on the theoretical contributions of authors such as, Freire (1996), Oliveira (2002), Ariès (1981), Cerisara (1990), Del Priore (1997), Charlot (1979), Kramer (1995), Vasconcellos (2005), Freitas (1997), Marcilio (1997), Monarcha (2001) and productions related to scientific themes: childhood, child's education, teacher training and teaching practice. The test results of this study point to significant changes in pedagogical practice of teachers in the course participants. However, the changes evident in their speeches are still permeated with contradictions and conflicts between theory and practice. Thus, we can infer that this process of in-service training, where practice is the point of departure and arrival, it becomes understandable that happen this movement concerns and conflicts between the familiar and the new. This tells us that the practices are not crystallized in concepts that apart from the possibility of innovation, breaks, changes.

**KEYWORDS:** Proinfantil, Teacher Training, Practice Teaching, Early Childhood Education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- ADI** – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
- CAPES** – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAs** – Cadernos de Aprendizagem
- CEB** – Coordenadoria de Educação Básica
- CEDES** - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEFAPRO** - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica  
- MT
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- COEDI** -Coordenadoria Geral de Educação Infantil
- CONAE** - Conferência Nacional de Educação
- DNCr** - Departamento Nacional da Criança
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EEG** - Equipe Estadual de Gerenciamento
- EQs** - Encontros Quinzenais
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais
- IPAI** - Instituto de Proteção e Assistência à Infância
- LBA** - Legião Brasileira de Assistência
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- MIEIB** - Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
- NUPEIN** - Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PBs** - Provas Bimestrais
- PCs** - Professoras Cursistas
- PROEPRE** - Programa de Educação Pré-Escolar
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SEB** - Secretaria de Educação Básica
- SEED** - Secretaria de Educação à Distância

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>TABELA 1</b> - Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica/2007 .....	52
<b>QUADRO 01</b> - Adesão dos Estados ao Programa Proinfantil no período de 2005-2009 .....	61
<b>QUADRO 02</b> - Matriz Curricular das Áreas temáticas da Formação Pedagógica do Proinfantil .....	66
<b>QUADRO 03</b> -Matriz Curricular das Áreas temáticas do Ensino Médio do Proinfantil .....	67
<b>QUADRO 04</b> - Quantidade de memoriais obtidos por módulo.....	78
<b>QUADRO 05</b> - Justificativas de satisfação com o trabalho na Educação Infantil.....	85
<b>QUADRO 06</b> - Contribuição do PROINFANTIL para a prática pedagógica .....	87
<b>QUADRO 07</b> - Em quais aspectos o PROINFANTIL pode melhorar .....	90

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
-------------------------	-----------

### **CAPITULO I**

#### **- PROCESSO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO OFERECIDA ÀS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NO BRASIL .....**

1.1. Concepção de criança: ontem e hoje .....	21
1.2. Breve histórico da evolução do atendimento prestado às crianças de 0 a 6 anos.....	26
1.2.1. As conquistas ocorridas a partir do século XX .....	33

### **CAPITULO II**

#### **A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL .37**

2.1. A prática pedagógica do educador infantil .....	38
2.2. A necessidade da formação específica para atuar com crianças de 0 a 6 anos frente a esse novo contexto da Educação Infantil.....	45

### **CAPITULO III**

#### **O PROINFANTIL COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

#### **INFANTIL: uma contextualização .....**

3.1. Estrutura Organizacional: concepções, currículo e avaliação. ....	63
3.1.1. Currículo e as dimensões da formação em exercício do professor cursista ...	64
3.1.2. Os instrumentos de avaliação do Proinfantil .....	68

### **CAPITULO IV**

#### **ASPECTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS PERCORRIDOS .....**

4.1. Aspectos Metodológicos .....	72
4.2. Sujeitos e <i>lócus</i> da pesquisa.....	72
4.3. Caminhos percorridos.....	73

### **CAPITULO V**

#### **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....**

5.1 Aportes teóricos da análise dos dados .....	80
---	----

5.2 Análise do questionário .....	82
5.2.1 Perfil das Professoras Cursistas .....	82
5.2.2 Percepção das Professoras Cursistas em relação ao Proinfantil e sua atuação .....	84
5.3 Análise das entrevistas .....	91
5.4 Análise dos memoriais .....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

"Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

Paulo Freire

A presente pesquisa tem como abordagem a formação e prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil. A proximidade com esta temática se deu a partir de algumas experiências como professora no curso de Pedagogia/UNEMAT, no qual convivi por alguns anos com a preocupação dos futuros professores quanto ao *fazer pedagógico*, que se traduz na preocupação do *como fazer*. Essa inquietação tomou forma e passou a compor minhas reflexões acerca das relações existentes entre a formação e a atuação dos professores. Mais recentemente, com a oportunidade de atuar no Proinfantil<sup>1</sup> na função de Articuladora Pedagógica, nos vimos diante das mesmas inquietações, porém, diferentemente do grupo de acadêmicos, estávamos diante de um grupo de professores que já possuíam a experiência da prática pedagógica e, que neste momento estavam confrontando-a com a teoria. Por tratar-se de uma formação em serviço percebemos a possibilidade de problematizar teoricamente essas reflexões, ampliando assim, nosso olhar para as relações teoria-prática na dinamicidade deste processo.

Desse modo iniciamos a construção deste projeto, definindo como temática **“Proinfantil: ressignificando as práticas pedagógicas na Educação Infantil”**, cujo objetivo é verificar as relações existentes entre os fundamentos teóricos desse processo de formação e seus possíveis desdobramentos na prática pedagógica das professoras cursistas.

Para o delineamento desta investigação, conforme veremos no capítulo IV deste estudo, nos pautamos numa abordagem qualitativa, definindo como metodologia para a análise dos dados a técnica de Análise de Conteúdo, cuja finalidade centra-se na compreensão do sentido da comunicação e na produção de inferências sobre dados verbais e/ou simbólicos obtidos a partir de perguntas e observações.

---

<sup>1</sup>É um programa que tem por objetivo oferecer formação em nível médio a professores em exercício na Educação Infantil, que não possuem a formação exigida pela atual legislação. Abordaremos esse assunto no capítulo III deste estudo.

Delimitamos nosso campo investigativo a partir de alguns critérios que foram definidos considerando a abrangência do programa em todo o país. O Proinfantil acontece em 18 estados brasileiros e tem como meta formar 40 mil professores. Dentro deste extenso universo, definimos inicialmente como campo investigativo o Estado de Mato Grosso, posteriormente, optamos por redefinir esse universo para um grupo menor de professores em efetivo exercício. Dessa forma buscamos junto aos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso - (CEFAPROS), órgão responsável pela execução do Programa, algumas informações sobre o número de cursistas atendidos em cada pólo, com a finalidade de trabalharmos com aquele que tem o maior número de cursistas e que estejam em efetivo exercício em sala de aula na Educação Infantil. Assim, o município de Barra do Bugres, pertencente ao pólo de Tangará da Serra foi o que atendeu aos critérios desta seleção. Sendo a pesquisa realizada com 13 (treze) dos 19 (dezenove) cursistas daquele município.

Ao iniciar o trabalho no capítulo I, retratamos o contexto histórico das concepções de infância que foram construídas ao longo da história da humanidade. Esse recorte histórico nos forneceu importantes elementos para compreendermos o cenário atual da Educação Infantil, que se encontra em pauta nos debates e reflexões de estudiosos e pesquisadores que buscam as definições curriculares e pedagógicas para o atendimento à criança. Ainda neste capítulo abordamos as formas caritativas, assistenciais, filantrópicas que caracterizaram o atendimento à criança até se configurar num atendimento voltado para uma perspectiva educacional. Os aportes teóricos que sustentaram as discussões deste capítulo foram: Oliveira (2002), Ariès (1981), Postman (1999), Heywood (citado por LIMA; TEIXEIRA, 2009), Cerisara (1990), Del Priore (1997), Charlot (1979) Kramer (1995), Vasconcellos (2005), Freitas (1997), Marcilio (1997), Monarcha (2001) entre outros estudiosos.

No segundo capítulo ancoramos nossas discussões nas concepções de prática pedagógica defendidas por Freire (1996) e Veiga (1992), situando-as no contexto curricular do Proinfantil, no qual a prática é considerada o ponto de partida e de chegada do processo de formação profissional. Prática pedagógica, entendida como social, de caráter histórico e cultural, que segundo Freire é exercida por um professor que é um sujeito concreto, com suas experiências, cultura e possibilidades. É nesse tempo de possibilidades que, enquanto sujeitos históricos, podemos acreditar numa Educação Infantil que esteja centrada na realidade, no inédito viável, na alegria e na esperança,

“porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidades e não de determinação”. (p. 75)

Tomando como base esses pressupostos teórico-metodológicos delineamos nossa investigação sobre a prática pedagógica das professoras cursistas do PROINFANTIL. É neste contexto, em que formação e atuação, teoria e prática se tangenciam, que se situa nosso objeto de investigação, buscamos nessas relações as ressignificações das práticas pedagógicas das professoras cursistas. Ainda neste capítulo ampliamos as discussões enfatizando a necessidade da formação profissional do educador infantil, como um dos indicadores de qualidade, assim como, para a consolidação e reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

A fim de possibilitar maior compreensão acerca do contexto em que se insere nosso objeto de investigação, no capítulo III contextualizamos o PROINFANTIL como um componente das políticas públicas para o setor educacional uma vez que seu surgimento está atrelado a uma demanda social apontado no Censo Escolar de 2004, em que aproximadamente 40 mil (quarenta mil) professores atuam sem a formação mínima exigida pela legislação vigente. Essa demanda, caracterizada pelo grande número de profissionais sem habilitação atuando na Educação Infantil fere os dispositivos legais que preconizam a exigência da formação, assim como o direito das crianças de terem acesso a uma educação de qualidade. Ao contextualizarmos o Proinfantil enquanto campo investigativo, apresentamos sua estrutura organizacional, as concepções de Educação, Aprendizagem, Criança, Instituição de Educação Infantil, Conhecimento Escolar, Interdisciplinaridade, Prática Pedagógica e Identidade Profissional, bem como, os instrumentos de avaliação e os fundamentos teórico-metodológicos das dimensões de um processo de formação em serviço.

O processo de construção deste estudo é apresentado no capítulo IV, onde são abordados os aspectos metodológicos, a contextualização do *lócus* de pesquisa, definição dos critérios para a escolha dos sujeitos e caminhos percorridos, conforme citado anteriormente. Por tratar-se de uma pesquisa explicativa/analítica, procuramos analisar o fenômeno pesquisado alicerçados em três instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista semi estruturada e os memoriais produzidos pelas professoras cursistas. Tais instrumentos foram analisados de forma articulada, para que as informações levantadas inicialmente pudessem servir de redimensionamento das coletas e análises dos dados coletados posteriormente. Essa articulação ampliou as

possibilidades de interpretação de um maior número de informações apontadas pelos sujeitos.

No capítulo V apresentamos as análises dos dados, enfatizando primeiramente as questões teóricas que sustentam a Análise de Conteúdo, técnica escolhida para o delineamento deste estudo. O capítulo está estruturado em tópicos para melhor compreensão da análise de cada um dos instrumentos utilizados na coleta. Para analisar os dados coletados no primeiro instrumento (questionário), construímos categorias de análise semântica, cuja finalidade se centra em buscar de forma descritiva, analítica e interpretativa o sentido que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribuem às mensagens verbais ou simbólicas (FRANCO, 2005). Nos demais instrumentos (entrevista e memoriais) prosseguimos as análises, a partir dos recortes de fragmentos da fala e escrita das cursistas, estabelecendo as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada.

Por fim, tecemos as considerações acerca da pesquisa ora apresentada, que por sua vez não são finais, porque entendemos que as análises nos apontaram novas perspectivas de investigação em que estão contempladas diversas abordagens. Portanto, problematizar a prática pedagógica implica abarcar todas as suas múltiplas dimensões, nas quais estão inseridas diferentes relações tais como; a concepção de prática pedagógica, formação docente, educação, escola, criança, cuidar - educar, teoria – prática e autonomia. São essas concepções que determinam as escolhas e tomadas de decisão de cada profissional, que se define como reflexivo e autônomo.

## CAPITULO I

### PROCESSO HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO OFERECIDA ÀS CRIANÇAS DE 0 A 6<sup>2</sup> ANOS NO BRASIL

Se houve sempre crianças, não houve sempre infâncias.  
Manoel J. Sarmiento

A Educação Infantil hoje é reconhecida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) como a primeira etapa da educação básica. Mas esse reconhecimento é bastante recente na história do atendimento à criança, que perpassa também pelo reconhecimento da infância enquanto um período importante na vida. Essa importância não se restringe apenas ao aspecto biológico, mas é também um período marcado por conquistas sociais e afetivas, que poderão ser amplamente desfrutadas pelas crianças nos espaços das Instituições de Educação Infantil. É nesse último viés teórico que desenvolveremos este primeiro capítulo, de forma que possamos traçar, ainda que sucintamente, o processo histórico da infância no Brasil e o atendimento oferecido à criança de 0 a 6 anos, culminando com o reconhecimento da infância.

Esse recorte histórico nos forneceu alguns elementos importantes para compreendermos o cenário atual da Educação Infantil, que se encontra em pauta nos debates e reflexões de estudiosos e pesquisadores que buscam as definições curriculares e pedagógicas, a fim de atender às especificidades das crianças que se encontram nessa etapa da educação básica, que precisa ser pensada nos seus mais diferentes aspectos e abrangências.

As abordagens teóricas aqui apresentadas estão ancoradas em diferentes autores que discutem temas referentes à infância e Educação Infantil. Entre eles citamos

---

<sup>2</sup> Referimo-nos, nesta dissertação, à faixa etária de 0 a 6 anos conforme aparece nas leis e documentos referentes à Educação Infantil, porém vale ressaltar que a mesma foi alterada para 0 a 5 anos, a partir da Lei 11.274/2006 que dispõe sobre o ensino fundamental com duração de 9 anos, incluindo a criança de 6 anos no 1º ano. Além dos documentos ainda estarem se referindo à criança de 0 a 6 anos, outro aspecto que nos leva a considerar essa faixa etária é o fato de que as crianças que completam 6 anos de idade depois do mês de abril, continuam frequentando a Educação Infantil o que, no nosso entendimento, representam a maioria das crianças da pré-escola.

Oliveira (2002), Ariès (1981), Cerisara (1995), Del Priore (1997), Charlot (1979) Kramer (1995), Vasconcellos (2005), Freitas (1997), Marcilio (1997), Monarcha (2001), entre outros estudiosos.

### **1.1 - Concepção de criança: ontem e hoje.**

Iniciaremos então, nossa discussão, primeiramente, tentando entender um pouco da história sobre a evolução da concepção de criança e, posteriormente, adentraremos na discussão que envolve o processo histórico da Educação oferecida às crianças de 0 a 6 anos.

A infância, por volta dos séculos XVI e XVII, era concebida como a fase da meninice, da ingenuidade e da simplicidade, contribuindo para uma visão simplista e reduzida da criança, que assim permaneceu durante muitos séculos no ambiente familiar, bem como em toda a sociedade. Os estudos de Ariès (1981), historiador francês, nos apresentam um contexto social em que a criança não era concebida como um sujeito histórico e social, com particularidades próprias de sua condição de criança.

Por essa razão, o autor afirma que no período medieval não existia um sentimento de infância, já que viam a criança como um adulto em miniatura, sem características próprias da infância. Essa falta de sentimento de infância, segundo Áries (1981), não quer dizer que as crianças eram desprezadas, mas, se configura na falta de consciência da particularidade infantil. Essa particularidade é o que, essencialmente, marca a separação entre a criança e o adulto. Não existia um tratamento diferenciado para os pequenos, conforme o autor, eles se bastavam, ou seja, não dependiam do adulto, conviviam com os adultos, participavam de seus jogos e realizam pequenas tarefas domésticas.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então mal adquiria um desembaraço físico era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude. (ARIÈS, 1981, p. 10).

De acordo com Ariès o sentimento de infância pode ser entendido em dois momentos diferentes, um que nasce no contexto familiar, neste caso, pertencente à elite, chamado de paparicação, em que a criança é vista como um ser inocente e divertido.

Condenada pela igreja, a paparicação se contrapõe ao segundo sentimento, chamado de moralização, que surge no meio eclesiástico voltado para o campo moral e psicológico. A igreja defendia que a criança precisava ser disciplinada dentro de princípios da moralização.

A partir dos estudos de Ariès (1981), os olhares em torno da infância se multiplicaram, contribuindo assim para o delineamento de discussões pertinentes ao universo da criança que passa, então, a ser percebido distanciado do universo adulto. Para o teórico, o sentimento de infância é um fenômeno histórico e cultural, que traz as representações e valores de cada época em diferentes sociedades. Nesse sentido, Charlot (1979, p. 109), esclarece que “a imagem da criança é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança... Compreende-se bem, portanto, que essa imagem evolui historicamente”.

Heywood (apud LIMA; TEIXEIRA, 2009), escritor norte americano, autor do livro *Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente*, tece algumas críticas aos estudos e método de análise utilizado por Ariès e suas conclusões. Com isso, enfatiza que seria simplista considerar a ausência do sentimento de infância com dados colhidos num único período da história. Para Heywood as concepções de infância acompanham diferentes tempos e lugares, não podendo ser marcada por uma evolução linear, pelo contrário, os debates se ordenam de forma cíclica, com avanços, retrocessos e mesmo estagnações. Portanto, para este autor numa mesma sociedade pode haver concepções contraditórias de infância, assim não existe somente uma infância, mas várias. O autor aponta que a preocupação com a criança sempre existiu, em diferentes períodos da história da humanidade, envolvendo as concepções de infância que se determinam pela organização da sociedade em cada período, portanto não havia uma infância a ser descoberta.

As autoras Lima e Teixeira destacam que esse contraponto entre os teóricos Heywood e Ariès nos possibilita perceber que a sociedade atual não vê a criança com os mesmos olhos de três séculos atrás. Hoje, existe uma preocupação e uma necessidade premente de garantir à criança todos os seus direitos que lhe foram negados em outras épocas.

Os estudos históricos de Ariès, Heywood marcam uma busca de saber sobre o que ficou perdido, onde está a diferença entre a vida infantil de hoje e a de séculos passados. O que é possível fazer pela infância para a sociedade não repetir erros do passado, de modo a tentar

tamponar as feridas narcísicas abertas ao longo de toda a história da civilização. (apud LIMA; TEIXEIRA, 2009, s/p).

Kuhlmann (2005) corroborando com Lima e Teixeira faz também algumas considerações acerca dos estudos de Heywood. O autor destaca a relevância desse estudo que demonstra uma preocupação em evitar que a história da infância seja compreendida numa perspectiva linear e evolutiva. Outro aspecto apontado por Kuhlmann é o entendimento de que, em cada momento da história não há uma única infância, o que representa um grande avanço em relação ao que apontou Ariès.

Atualmente, podemos constatar que a concepção de criança, ou seja, o modo de compreender a criança tem passado por grandes evoluções, que podem ser percebidas nos diferentes documentos elaborados pelo MEC, bem como na literatura da área, produzida nos últimos anos.

Neste sentido Muniz (1999, p.244), argumenta que

A noção de infância tal como conhecemos hoje, é um conceito relativamente novo [...] o olhar sobre a criança e sua valorização não ocorreram sempre da mesma maneira, mais sim, de acordo com a organização de cada sociedade.

Entre os estudiosos da infância destacamos também as contribuições de Rousseau, filósofo francês que viveu no século XVIII, considerado um dos precursores da pedagogia contemporânea no que se refere aos estudos sobre a infância. Rousseau teve maior notoriedade a partir da publicação de sua obra, *Emílio, ou Da Educação*, sob a forma de um romance, que trata da educação das crianças e da importância de se valorizar essa fase da vida, com suas singularidades e características que lhe são próprias. A infância sob a ótica rousseuniana é a fase propícia ao desenvolvimento da inteligência, necessário para a vida adulta.

As concepções apontadas por Rousseau podem ser percebidas nos aportes teóricos que fundamentam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, publicado em 1998, como orientação para as ações de atendimento à criança nas Instituições de Educação Infantil.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as

crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. (BRASIL, 1998, p.21).

Neste mesmo sentido, a *Política Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) ressalta que as formas de ver a criança vêm se modificando e emerge uma nova concepção de criança, ”reconhecida como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, é considerada um sujeito de direitos, um ser sócio-histórico produtor de cultura”. Conforme aponta esse documento, essa nova concepção contribuiu para que fossem definidos, também, novos rumos às ações desenvolvidas com as crianças.

O Parecer 022/1998, no que se refere à concepção de criança é bastante feliz ao destacar que

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

\*inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

\*tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

\* inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;

\* encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998)

O RCNEI esclarece que, o grande desafio da Educação Infantil e dos profissionais é compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo e, ressalta ainda

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças. (BRASIL, 1998)

Nesta perspectiva histórica citamos Gondra (2005) que apresenta em poucas palavras, a especificidade da infância, no prefácio da obra *Educação Infantil, história e política*.

Ancorada em instituições e prática variadas, a vida humana, tomada como uma possibilidade vem sendo objeto de inúmeras abordagens. Uma delas faz aparecer uma representação da vida em segmentos,

procurando caracterizar por meio de múltiplos discursos, cada um a seu modo, as especificidades das “etapas da vida”. É no interior desse complexo movimento que a “infância” passa a adquirir contornos mais nítidos e um estatuto próprio, sendo nele e por ele construída e reconstruída. No entanto, para muitos tal processo se apresenta marcado por uma espécie de invisibilidade, fazendo com que a segmentação da vida e a própria ideia de infância sejam admitidas como “naturais”, como uma espécie de necessidade biológica e não como um artefato social. (GONDRA, 2005, p. 10)

Portanto, essa invisibilidade que marcou a história da criança, conforme afirma o autor, deve ser superada para que a infância possa ser percebida como um período de conquistas para a criança.

Neste mesmo viés teórico citamos as abordagens de Postman, escritor norte americano, que trata da temática da infância numa perspectiva cultural, não se contrapondo aos estudos de Áries, porém com um enfoque voltado para os aspectos que contribuíram para o surgimento da infância e os que têm ocasionado o seu declínio. Para Postman (1999), o advento da tipografia no século XV, marca a invenção da infância, período em que se criou uma divisão entre o mundo dos adultos e o das crianças. Esta divisão foi marcada pelos que sabiam ler e os que não sabiam, ou seja, os jovens precisavam se tornar adultos letrados, aprender a ler e, as crianças precisavam ser protegidas de todas as informações contidas nos livros. Com isso os olhares se voltaram para as crianças, e o conhecimento hierarquizou-se. Para o autor “[...] antes do aparecimento desse novo ambiente, a infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente” (p.32).

Postman afirma que a mesma sociedade que inventou a infância tem contribuído para o seu declínio. Segundo o autor, a televisão, invento que data de 1950, extingue, definitivamente, a linha divisória entre a infância e a idade adulta. Pois, ao contrário dos livros, que exigem o mínimo de domínio e habilidades específicas para o acesso às informações, a imagem projetada pela televisão é para todos, indistintamente. O mundo midiático<sup>3</sup>, conforme aponta o autor, torna público o que antes era mantido em segredo, fornece para diferentes receptores o que antes era de domínio privado. Essa relação entre a criança e o universo midiático é um tema bastante amplo que ultrapassa o

---

<sup>3</sup> Entendemos a abrangência da temática, porém não adentraremos nesta discussão por não compor o universo de nossa investigação.

desvelamento de segredos e, requer dos profissionais da educação uma atenção especial, considerando que devemos conhecer o contexto em que as crianças, com as quais trabalhamos, estabelecem suas relações sociais, constroem suas percepções de mundo.

É importante ressaltar a linha temporal apontada nos estudos de Postman, que apresenta as concepções de infância criadas ao longo da história da humanidade e defendidas por diferentes estudiosos. Essa organização nos permite entrelaçar as diferentes abordagens e perceber que em cada contexto a infância foi concebida conforme os princípios culturais, sociais e históricos da sociedade, naquele momento.

Esta mesma história retrata a infância no Brasil em que as crianças aos poucos vêm saindo do anonimato e começam a ganhar visibilidade social. Del Priore (1997) argumenta que

Resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram por mais de três séculos a história da infância no Brasil.

Essa nova concepção de infância contribui para a inserção da criança na sociedade, não mais como miniatura do adulto, mas como um ser histórico e social, imbuído de vontades, fantasias e imaginação, peculiares a sua vivência. Esse reconhecimento da criança como ser ativo no seu processo de aprendizagem, contribuiu para ampliarem as atenções em torno dela, o que culmina nos avanços e conquistas, no que se refere ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

## **1. 2. Breve histórico da evolução do atendimento prestado às crianças de 0 a 6 anos**

Buscamos nos estudos de Del Priore (1997), Marcilio (1997), Oliveira (2002), Freitas (1997), Farias (2005) e outros autores que se dedicam ao estudo da historiografia da infância no Brasil, a sustentação teórica para essa abordagem, de forma que pudéssemos compreender melhor o contexto social em que surgem as primeiras instituições de amparo à criança, e como esse atendimento se configurou nos dias atuais.

A história do atendimento à criança traduz o cenário de um país desigual, com uma grande diversidade cultural, onde se misturam pessoas de diferentes raças, costumes, hábitos e crenças. É o retrato de um país colonizado que reflete a situação de abandono, miséria e maus tratos a que eram submetidas durante longo período da história brasileira. Assim, as primeiras iniciativas de amparo à criança surgem como medidas paliativas em decorrência dessa situação de descaso com a criança.

O abandono era uma prática bastante comum no período colonial, influenciada pelos dogmas da igreja, que defendia a união sacramentada dentro de seus padrões morais e sociais. Outro fator que é considerado preponderante na instauração desse cenário de desigualdade, conforme nos aponta Venâncio (1997), é o acelerado processo de urbanização da colônia. As altas taxas de mortalidade, ocasionadas pelas péssimas condições de higiene dos ambientes em que as crianças eram aglomeradas, era outro fator que desenhava esse triste cenário da infância brasileira, que só fez crescer a cada ano, tornando-se uma grave realidade.

Segundo Freitas (1997), durante quatro séculos, o Brasil conviveu com a história do abandono infantil. Entre os séculos XVII e XVIII é que surgem as primeiras instituições para acolher os desamparados. Estas instituições denominadas de orfanatos contribuíram para a diminuição do amparo feito em domicílios, também conhecidos como lares vicinais, denominação dada às casas onde as crianças eram acolhidas pelas famílias para receberem os cuidados básicos. Esse era um sistema de amparo apoiado pelas Câmaras Municipais, que pagavam mensalidades às amas de leite, para que as mesmas criassem os enjeitados.

Nesse período, a crença que orientava os primeiros cuidados da infância estava centrada no entendimento de que bastava ser mãe e mulher para desempenhar a função de criadeira. Essas criadeiras tinham que apresentar a criança à Câmara periodicamente, como sistema de supervisão desse cuidado. Ao tratar deste mesmo assunto, Farias (2005, p.43), afirma que isso dificilmente acontecia, pois na maioria dos casos as crianças morriam por falta de cuidados. Conforme a autora, esta foi a primeira tentativa de amparo às crianças e não teve resultados positivos.

Dessa forma, as autoridades resolvem fundar em 1726, na Bahia, a Casa dos Expostos, seguindo um modelo europeu de assistência e salvaguarda das crianças abandonadas. Era uma nova forma de assistência, cuja função era de acolher e garantir

a sobrevivência do enjeitado e preservar a identidade da pessoa que abandonava a criança. Neste sentido, a Roda foi assim definida por Marcílio (1997)

De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar às vigilantes ou Rodeiras que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (MARCILIO, 1997, p. 55).

A “Roda” ou Casa dos Expostos surgiu na Idade Média, conforme descreve Marcílio (1997), elas surgem com a aparição das confrarias de caridade, no século XII, que se constituíam num espírito de sociedades de socorros mútuos para a realização das Obras de Misericórdia, tendo como missão receber crianças entregues pelos pais para servirem a Deus.

Porém, muitas famílias começaram a deixar ali filhos que eram enjeitados, já que não teriam sua identidade revelada e tinham a certeza de que seus filhos seriam cuidados e batizados conforme o direito canônico. Com o grande número de crianças recebidas nos mosteiros a roda passou a ser usada, a partir de então, como forma de acolher as crianças que eram abandonadas pelas famílias. Com isso esse sistema de rodas foi implantado nos hospitais e casas de misericórdia.

No Brasil foi criada a primeira Roda junto à Santa Casa de Misericórdia da Bahia, onde o crescente abandono de bebês pela cidade de Salvador alcançava índices alarmantes. Esse sistema foi se espalhando por todo o país e, em 1738 surge a Roda de expostos do Rio de Janeiro e, em 1789, no Recife.

Segundo Marcílio (1997), esse sistema por quase um século e meio foi a única forma de assistência dada às crianças abandonadas no Brasil.

A roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa História. Criada na Colônia perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1950. Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados. (MARCILIO, 1997; p.51).

Parafraseando Marcílio (1997), a partir do século XIX e sob a influência da medicina higienista, novas formas de exercer a filantropia foram surgindo com a intenção de melhorar as condições de atendimento às crianças abandonadas. Na metade

do século XIX, inspirados no projeto social do ideário liberal, e nas questões de saúde pública, o abandono que começa a ser percebido pela sociedade como uma questão de ordem social, ganha reforço também dos juristas, que começam a pensar nos preceitos legais de amparo à criança. Se, por um lado, os médicos mostram-se preocupados com os elevados índices de mortalidade infantil, decorrentes da falta de condições e do despreparo das amas de leite que eram pagas para amamentar e zelar pelas crianças, por outro, os juristas se mostram preocupados com a ação dos pequenos infratores que aumentava, devido ao número de meninos nas ruas.

Conforme Oliveira (2002), a proclamação da República no país, ocorrida em 1889, dentro de um cenário de renovação ideológica, trouxe modificações, também, para o entendimento de questões sociais. Em meio a essas conquistas sociais, pautadas nas mudanças decorrentes do avanço tecnológico, representado pela Revolução Industrial, surgem baseadas numa perspectiva assistencialista-filantrópica, inúmeras instituições de amparo e assistência à infância, tendo como princípios as novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais. Isto porque a Revolução Industrial, além das transformações tecnológicas, econômicas e demográficas contribuiu, também, para o surgimento de novos conceitos e valores sociais.

A autora esclarece, ainda, que essa situação vai tomando novos rumos somente a partir dos avanços na área da medicina e psicologia, nas quais os estudos sobre o desenvolvimento infantil passam a apontar a criança com características próprias que a distanciam dos adultos. Dessa forma, as necessidades básicas de alimentação e higiene tornam-se prioridade no cuidado com as crianças, com o objetivo de reduzir os índices de mortalidade infantil. Nesse novo cenário, imbuídos pelos ideais liberais, com a participação da sociedade civil e governamental, foram criadas instituições de proteção à criança, tendo como premissa a filantropia.

Ainda de acordo com Oliveira (2002), as primeiras iniciativas filantrópicas de amparo não somente à criança, mas a toda população que vivia em situação de extrema pobreza, teve como apoio o movimento médico higienista, pautados em concepções eugênicas<sup>4</sup>. Movidos por esse ideário de nação ascendente, o Estado tinha como

---

<sup>4</sup> Criada no século XIX por Francis Galton, a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas ao “melhoramento da raça humana”, seja física ou mentalmente. Significando “bem nascido”, Galton a define como “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as

intenção disciplinar a população para a conduta de comportamentos adequados aos padrões sociais, ditados pela elite.

Portanto, cabia ao movimento higienista acabar com mazelas que assolavam o país, que convivia com a miséria, doenças contagiosas, falta de emprego, altas taxas de mortalidade infantil e o abandono de crianças. Diante de tantos problemas, o movimento higienista vê nas crianças a possibilidade de melhorar a nação, partindo do pressuposto de que cuidando e protegendo a infância de tais mazelas, ampliariam as possibilidades de não criar degenerescências no futuro.

Nesse aspecto Rizzini (1997) salienta que

O interesse pela infância, nitidamente mais observada nos séculos anteriores, deve ser entendido como reflexo dos contornos das novas ideias. A criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação, como “chave para o futuro”, um ser em formação-‘ductil e moldável’-que tanto pode ser transformado em ‘homem de bem’ (elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘degenerado’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos). (RIZZINI, 1997, p. 25)

Pautados nesse discurso patriótico, a criança é vista com um vir a ser, como um sujeito que ainda não tem seus direitos prescritos, porque a preocupação estava centrada no que ela poderia ser e oferecer para a nação futuramente.

Em 1875 é criado o primeiro Jardim de Infância particular, no Rio de Janeiro, cujo objetivo era atender às crianças da elite, tendo como orientação pedagógica

[...] a educação moral, porque dela depende o bom ou mau uso que o homem faz de suas forças físicas e intelectuais. [...] as faculdades morais em germe: o amor; a equidade; a vontade; desenvolvem-se muito melhor pelo exercício do que pela palavra; pelo exemplo, disciplina e instrução. (BASTOS, 2001, p.59);

De acordo com Kramer (1995, p. 52), como uma das iniciativas de proteção à criança, no final do século XIX, em 1899 foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI) no Rio de Janeiro, pautado também nos princípios filantrópicos. Em

---

qualidades raciais das futuras gerações”. Para saber mais: Estudos e pesquisas em Psicologia: <http://www.revispsic.uerj.br/voln02/artigos/pdf/v10n2a19.pdf>

1908 foi fundada a primeira escola infantil em Belo Horizonte, sendo a primeira instituição popular dirigida aos filhos dos operários. No ano seguinte funda-se o primeiro Jardim de Infância - Campos Salles, como instituição municipal no Rio de Janeiro.

Ainda, de acordo com os estudos de Kramer (1995, p.53), no ano de 1919 é criado o Departamento da Criança no Brasil (como extensão do IPAI), pelo setor privado, cujo objetivo era organizar informações sobre a assistência à criança e fomentar iniciativas de amparo. Este Departamento surgiu como entidade privada, sem fins lucrativos e, somente em 1920 é reconhecida como utilidade pública pelo governo federal. Por quase 40 anos de existência o Departamento da criança deu origem a outras instituições e movimentos em prol à criança, sendo elas; o Museu da Infância e o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

De acordo com Kramer (1995) e Oliveira (2002), a partir da década de 1930, apesar do Estado tornar-se o responsável pela demanda da Educação da criança, não houve mudanças no que se refere às formas de atendimento. Sob a influência do movimento da Escola Nova<sup>5</sup>, expandiu-se a criação de creches e parques infantis para os filhos dos trabalhadores e os jardins de infância para os filhos das classes mais favorecidas, impulsionando, assim, a criação de cursos para a formação de professores que atenderiam tais crianças.

Com o surgimento do Departamento Nacional da Criança em 1940, agora pelo setor público, e a criação dos dispositivos legais da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, o número de creches e escolas vai aumentando devido às novas exigências legais, que exigem dos empregadores a instalação de creches nos locais de trabalho.

A partir de então, foram elaborados diferentes mecanismos legais de proteção e amparo à criança, respaldados ao que está disposto na Declaração dos Direitos da

---

<sup>5</sup> O movimento de renovação do ensino teve seu ápice em 1932 no Brasil com a publicação do Manifesto dos Pioneiros, que defendia a educação pré-escolar como a base do processo escolar. Para saber mais: LOURENÇO FILHO M.B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930.

Criança (1959), ao afirmar que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços.

Enquanto avançam-se as iniciativas de amparo à criança, a urbanização e industrialização crescem nos grandes centros urbanos, ocasionando a entrada representativa da mulher para o mercado de trabalho, a partir dos anos 60. Kuhlmann (1998) esclarece que nesse período as Instituições de Educação Infantil foram legitimadas como lugares próprios para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil. É nesse contexto que ressurgem então as criadeiras, mulheres que se dispunham a cuidar dos filhos das operárias em troca de dinheiro, que posteriormente foram estigmatizadas de “fazedoras de anjo”.

As criadeiras como eram chamadas, foram estigmatizadas de “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais. (OLIVEIRA, 2002, p.95)

Mesmo tendo altos índices de mortalidade como fator de preocupação para a sociedade, pautados nos princípios liberais, a indústria avançava e necessitava de pessoas que fossem mais qualificadas para a produção do mercado. Com a chegada dos imigrantes europeus, a participação feminina no mercado de trabalho diminui e, por outro lado, iniciam-se os movimentos em prol do atendimento adequado aos filhos dos operários.

Os movimentos dos trabalhadores ganham força com a participação dos imigrantes e começam a surgir as primeiras instituições sociais para abrigarem os filhos dos operários, o que para os patrões representava mais um ajuste nas relações de trabalho do que o atendimento às reivindicações das lutas sindicais.

As poucas conquistas ocorridas em algumas regiões operárias não se deram sem conflitos. As reivindicações operárias, dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, foram sendo, com o tempo, canalizadas para o Estado e atuaram como força de pressão pela criação de creches, escolas maternas e parques infantis por parte dos órgãos governamentais. (OLIVEIRA, 2002, p. 97)

Essa forma assistencial de atendimento à criança foi considerada inadequada diante dos princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e de todos os dispositivos legais que passam a reconhecer a criança como um sujeito de direitos. Porém, o reconhecimento das Instituições de atendimento à criança como espaço voltado para os princípios educacionais, somente se expandiu e se

consolidou em ações públicas, a partir da entrada das mulheres das classes mais abastadas no mercado de trabalho.

Ainda de acordo com Oliveira (2002), a criação das primeiras creches estava vinculada à questão de saúde pública e pautava-se nos princípios da filantropia, sendo pouco valorizado o trabalho de cunho pedagógico. Embora os textos oficiais recomendassem o uso de materiais apropriados para a educação das crianças, às camadas populares era destinada apenas a assistência.

### **1.2.1 As conquistas ocorridas a partir do século XX**

Conforme enfatiza Oliveira (2002), somente a partir da metade do século XX, há um aumento na participação da mulher nos diferentes setores do mercado de trabalho, contribuindo, assim, para o aumento da procura por creches para deixarem seus filhos. Esse atendimento passa, então, a ser respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que dispunha no artigo 23: “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 07 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância”.

Retomando aos estudos de Kramer (1995, p. 73), destacamos a criação do Projeto Casulo em 1974, como uma das ações que mais se expandiu pelo país. Além dos objetivos recreativos e higiênicos, o projeto visava também cuidar das crianças em tempo integral para que as mães pudessem trabalhar. Ainda, nesse período, foram criadas: a Coordenação de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação e Cultura, em 1975, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1977 e, neste mesmo ano, funda-se o primeiro jardim de infância de São Paulo.

Entre as instituições que surgiram tendo em vista o atendimento à criança, a única diferença que prevalecia era a forma de atendimento oferecido à classe pobre e à burguesia. Enquanto as creches eram destinadas aos filhos dos operários, os jardins de infância eram destinados à elite, conforme esclarece Oliveira (2002). Essa característica reforçou a influência da burguesia, reafirmando a desigualdade social.

Creches, escolas maternais, jardins de infância e parques infantis constituíram-se num conjunto de denominações das instituições de amparo à criança, que perpassou por formas caritativas, filantrópicas e assistenciais, até se configurar em práticas educativas voltadas para o pleno desenvolvimento da criança, independente de sua situação econômica.

A década de 80 é marcada pelos movimentos populares em favor do direito à educação pública articulados à redemocratização do país e, em 1988, é promulgada a Constituição Federal que passa a tratar da Educação Infantil no capítulo “da Educação” e preconiza, no art. 208, que é dever do Estado/Município o “Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.” Com a Constituição a criança é reconhecida como sujeito de direitos, definindo em seu artigo 227 que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Posteriormente, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA reitera o disposto na Constituição ao declarar no art. 53 que “Toda criança tem direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa e a preparação para a cidadania” (BRASIL, 1990).

Entretanto, esse reconhecimento da criança como sujeito de direitos, garantido pela Constituição Federal e pelo ECA não foi suficiente para que ela tivesse seu direito à educação resguardado pela sociedade.

A institucionalização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, no âmbito do sistema educacional brasileiro, é fato recente e a consolidação dos mecanismos legais sustenta também a elaboração de documentos oficiais que orientam o atendimento à criança.

Outra conquista histórica é a aprovação da LDB 9394/96, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art.29). Em seu artigo 30, a LDB estabelece também, que “A educação infantil será oferecida em: **I** - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; **II** - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

Nesta perspectiva de ampliação do aparato legal e inovações conceituais em relação às práticas pedagógicas na Educação Infantil, em 2001, é publicado o Plano

Nacional de Educação que reforça a preocupação com o atendimento prestado às crianças da Educação Infantil, ressaltando que,

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há janelas de oportunidade na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. (BRASIL, 2001, p.36)

Desse modo, em 2006, foi elaborado o documento Política Nacional de Educação Infantil, no qual estão definidos como principais objetivos o fortalecimento das concepções que permeiam o atendimento à criança, onde o cuidar e educar são considerados indissociáveis na prática pedagógica na Educação Infantil. Neste sentido, fica evidente que é papel das instituições de Educação Infantil e do educador se preocupar com o desenvolvimento global da criança, havendo, portanto, a necessidade de uma perfeita integração entre o cuidar e o educar.

A partir das consolidações das políticas públicas de atendimento à criança, as práticas de cuidado e educação passam a constituir o binômio das propostas pedagógicas da Educação Infantil, indistintamente. Nesse aspecto o documento Política Nacional de Educação Infantil define algumas diretrizes para esse atendimento.

A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional. [...] A Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação. O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. (BRASIL, 2006)

É nesse cenário de conquistas e avanços no atendimento à criança que se pauta a necessidade de profissionais habilitados para atender às especificidades da infância, com vistas à superação de uma educação que se constituiu pautada no assistencialismo. Essa necessidade se torna ainda mais premente, considerando o disposto na Emenda Constitucional 059/2009 que prevê em seu art. 208 a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade [...]”, meta essa a ser alcançada até 2016. Essa emenda, sem dúvida, representa um grande avanço no que se refere à oferta da Educação Infantil em nosso País. No entanto, conforme afirma Didonet (2011), há ainda uma situação mais agravante, é o fato da faixa etária de 0 a 03 anos não ter sido

contemplada com financiamento da união, porque os recursos públicos são aplicados prioritariamente na faixa obrigatória, conforme determinação do § 3º do art. 212 – EC/59. Dos dezessete anos de educação básica, apenas os três primeiros ficaram fora, sendo estes, conforme afirma Didonet em uma entrevista,

Os mais sensíveis, frágeis e vulneráveis e, ao mesmo tempo, os mais decisivos. Os que historicamente foram relegados ao assistencialismo, aos cuidados de qualquer jeito, entregues às famílias, às comunidades, às mães crecheiras, à iniciativa filantrópica.

Outra problemática que ainda permanece refere-se a uma paradoxal situação no atendimento prestado na Educação infantil: a infância é percebida/reconhecida em suas especificidades, porém, a criança ainda hoje não é assistida integralmente de forma a atender suas especificidades e os preceitos legais que a ampara. Ou seja, os avanços ocorridos nas leis e documentos são importantes para promover uma Educação Infantil de qualidade, entretanto, sabemos que a existência das leis não significa garantia de qualidade no atendimento às crianças pequenas, é preciso mais investimento na adequação do ambiente escolar, na formação e na prática do professor.

É neste contexto histórico que ancoramos nossas reflexões acerca do atendimento à criança, respaldadas por uma compreensão de Educação Infantil que perpassa pela valorização da infância em suas singularidades e pela preservação de seus direitos. Entendemos que uma educação que prima pela qualidade e valorização da pessoa, necessariamente precisa estar articulada e fundamentada em princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 1998), conforme abordaremos no tópico 2.1, do capítulo II, sobre a prática pedagógica do educador infantil.

## CAPÍTULO II

### A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL

[...] não é possível sair da teoria e entrar na prática, pois, ao praticar, o professor reconstrói a teoria, que, por sua vez, reinventa a prática. Hilda Micarello

Neste capítulo pautamos nossas discussões buscando estabelecer relações entre a formação do educador infantil e a sua prática pedagógica.

Iniciamos esse diálogo afirmando que a prática pedagógica não se constitui numa ação isolada e desprovida de sentidos, mas sim, numa ação intencional, coletiva e política.

Concordamos com Veiga (1992) ao afirmar que a prática pedagógica é uma ação social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social. A prática pedagógica é então uma dimensão da prática social, sendo esta permeada de contradições e conflitos. A autora destaca que a prática social está imbuída de contradições e de características sócio-culturais predominantes na sociedade. É um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar.

Portanto, a prática pedagógica entendida como social é uma ação que está, ou pelo menos, deve estar alicerçada nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica.

O termo “crítica/crítico”, conforme define Freire (1996), traz em seu bojo conotações de consciência, curiosidade, postura, atitude, situação, pedagogia, leitura, pesquisa, herança, esforço, sujeito, pensamento, compreensão, maneira, educação, conscientização, autoinserção, etc. Portanto, conforme esclarece Guareschi (2010), para Freire o conhecimento não é apenas cognitivo: ele é também uma “prática” sendo, portanto, impossível distanciarmos a Teoria da Prática. Neste mesmo sentido, Rossato (2010) argumenta que estes conceitos são indissociáveis do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade e, estão intimamente ligadas aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência.

## 2.1. A prática pedagógica do educador infantil

É importante ressaltar que no presente estudo utilizamos a expressão “educador” quando nos referimos aos profissionais da Educação Infantil, por acreditarmos, conforme define Freire (apud FOSTER, 2010, p.143-145), que ser educador é ser mais que aquele que ensina, instrui, mas que educa num sentido mais amplo, engajado com a formação integral de seus alunos. Para Freire, o educador se caracteriza como um profissional comprometido ética e politicamente com a educação de qualidade.

[...] o papel do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola e que sua formação, além da competência técnica, compreende um aprendizado político, inerente a todas as escolhas e decisões (p.145)

Nesta perspectiva compreendemos que ser um educador infantil é estar comprometido com uma Prática Pedagógica que atenda às especificidades da Educação Infantil.

Discutir ou refletir a prática educativa, sob a ótica de Freire é ressignificar ou reorganizar nossas próprias experiências enquanto educadores. É compreender e aceitar que somos seres inconclusos e essa inconclusão é que nos permite estar em constante movimento de procura. Nesse sentido, Góes (2010) ao citar Freire, nos convida a refletir sobre o que sabemos e aprendemos na coletividade.

O trabalho coletivo nos ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da educação como prática da liberdade. (p.77)

É nesse caminhar que Freire (1996) nos aponta alguns saberes necessários à prática educativa e nos oportuniza refletir sobre tantos outros saberes igualmente importantes que não foram citados em sua obra, mas que conjecturamos com a ação pedagógica de educadores que defendem uma educação emancipatória, em que os diferentes saberes são produzidos e apreendidos, pois para o autor “só há saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. Para Freire (1996), não há docência sem discência e ensinar exige respeito ao saber dos educandos.

Ao citar Freire, Gadotti (2007, p. 19) enfatiza que

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

É essa experiência pessoal, segundo Freire, que nos oportuniza construir nossa autonomia à medida que conquistamos também a liberdade, que para o autor não é algo que se conquista com data marcada, faz parte de um processo onde há conflito entre autoridade e liberdade. Para ele, o que diferencia o ser humano de outros animais é o fato de que os humanos são seres de integração ao seu contexto, um ser situado cultural e historicamente, com capacidade criativa e crítica; enquanto os animais são essencialmente seres da acomodação e dos ajustamentos. E, essa característica específica, a liberdade, que faz o ser humano se realizar como humano não é algo pronto. Para o autor a liberdade não se opõe à liberdade alheia, nem termina onde começa a do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras.

Ao buscarmos nos escritos de Freire os aportes teóricos para fundamentar nossa investigação, o fazemos na perspectiva de um saber-fazer e um saber-ser, em que a auto reflexão crítica e a sabedoria são exercitadas no cotidiano dos espaços onde as pessoas interagem, seja na dinâmica da sala de aula ou em contextos não escolares.

Assim, a obra de Freire (1996) é indispensável para sustentar nossa abordagem, porque acreditamos que há uma relação estreita entre a teoria e a prática educativa, entendendo, portanto, todo o ato do educador como educativo, denominado de práxis e, esta compreendida como uma síntese entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação. A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social, gerada por um pensamento dinâmico, numa sociedade assumida como em movimento permanente.

O autor ainda ressalta que ninguém educa ninguém, mas os homens se educam em comunhão. Ou seja, em comunhão, em interação com o outro não há dominação, mas igualdade para todos, para atingir a cidadania em plenitude, rompendo as estruturas de uma sociedade injusta e desigual. Desta consciência decorre a prática coerente do (a) educador (a) numa ação transformadora, tornando-a história, um devenir constante.

Ao tecermos essa rede de relações entre autonomia, liberdade e prática educativa, enquanto ação que exige todos esses princípios, buscamos em Rios (1995, p.19) alguns fundamentos teóricos sobre o princípio de liberdade, em que a autora a define como uma experiência de educadores que vai se construindo nas relações interpessoais e vai se fortalecendo nas vivências coletivas. Nesta perspectiva, a autora destaca que “somos livres com os outros, não, apesar dos outros”.

Portanto, enquanto experiência positiva, a liberdade sustenta a construção da autonomia. A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. Para Heller (apud VEIGA, 1995) “o próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são!” (p.19).

Nesse contexto, Freire, citado por Barbosa (2007) destaca que esse olhar reflexivo para a prática exige a descoberta constante dos limites e, conseqüentemente, das possibilidades. Freire enfatiza que é fundamental sonharmos sonhos possíveis para a prática pedagógica e que esses sonhos exigem do professor a reflexão contínua sobre suas ações. Ana Maria Freire (2010) ressalta que “[...] a epistemologia de Paulo nos convence e convida, sobretudo a nós educadores, a pensar e optar, a aderir e agir projetando ininterruptamente a concretização dos sonhos possíveis cuja natureza é tanto ética quanto política”. Portanto, esse sonho tem a ver com uma prática que liberta a criança para ser sujeito do seu próprio aprendizado. Barbosa (2007) afirma também que

[...] Uma prática libertadora oferece à criança a possibilidade da descoberta de si mesmo, do outro e do mundo, ao mesmo tempo em que pode construir sua própria identidade e também resignificar o que vê, experimenta, sente. (p. 36)

É importante, neste contexto, conforme salienta Barbosa (2007), entender que a prática pedagógica, nas palavras de Freire, não está dissociada do seu tempo histórico e social e é exercida por um professor que é um sujeito concreto, com suas experiências, cultura e possibilidades, principalmente quando estamos tratando de profissionais que estão em processo de formação.

Esse processo de formação e atuação permite ao profissional retomar questões que considera importante e reconhecer que sua prática não acontece de forma isolada, mas

que reflete sua história, suas experiências de vida. Essa ação e reflexão, nas palavras de Freire, implicam em possibilidades de tomadas de decisão, escolhas e mudanças.

Uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que a história que me faz e de cuja feitura participo, é um tempo de possibilidade, e não de determinismo. É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de não ser, minha luta ganha sentido. Na medida em que, o futuro é problemático, e não inexorável, a práxis humana – ação e reflexão – implica decisão, ruptura, escolha. (FREIRE, 1994, p. 213)

Considerando a teia de relações e concepções imbricadas no processo de formação de profissionais em exercício, faz-se necessário valorizar os conhecimentos prévios do professor, que já possui um caminho trilhado que sempre orientou o seu fazer pedagógico. Nesse momento, é imprescindível a discussão sobre a prática, de forma que o professor possa articular e confrontar os saberes que deverão sustentar seu fazer pedagógico numa perspectiva crítica. Nesse aspecto Oliveira (2007) enfatiza que;

O professor nem sempre se dá conta do quão importante é o seu papel, a sua atuação, para a vida dos alunos e, não tendo essa clareza, desempenha sua função, ano após ano, sem refletir sobre sua prática. Um dos motivos dessa postura adotada pelo professor em relação a sua profissão é, com certeza, a defasagem de escolaridade desses profissionais. (OLIVEIRA, 2007, p. 178)

É nesse sentido que Freire (1996, p. 39) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Podemos observar a importância da reflexão crítica sobre a prática na Educação Infantil quando a Política Nacional de Educação Infantil alerta para a influência das ações dos educadores na vida da criança.

As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. (BRASIL, 2001)

Tendo como base esses pressupostos teóricos enfatizamos a importância da atuação do professor enquanto profissional reflexivo, pois é na prática e partindo dela que temos a oportunidade de criar atitudes críticas desencadeando, assim, ações que contribuam para atender as especificidades da Educação Infantil.

Para Schön (2000)

Um profissional que reflete-na-ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-na-ação das quais ela parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado. E, ao questionar essas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional na qual estão inseridas suas funções. [...] A reflexão-na-ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas, mas também os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional. (SCHÖN, p. 110)

Esse processo reflexivo não acontece de forma silenciosa, mas causa conflitos e contradições, pois a prática nos permite experimentar, pesquisar e reelaborar para transformar. A reflexão se apresenta como uma situação problema que precisa ser interpretada, e isso se dá no diálogo reflexivo.

Tomando as discussões do Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil - MIEIB (2002), como nossa referência, vimos que formar um professor reflexivo significa preparar esses profissionais para que assumam o seu próprio desenvolvimento profissional, no que se refere a saberes teóricos e conceituais e que sejam atuantes nas políticas educativas, construindo sua identidade enquanto profissional da educação. Isso significa reconhecer-se como protagonista de sua própria história, ator de sua prática pedagógica. Esse desenvolvimento se dá na coletividade, na troca constante com seus pares e num processo de formação permanente.

Com a LDB 9394/96, o reconhecimento da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica tem ampliado as discussões acerca das propostas pedagógicas para o atendimento à criança de 0 a 6 anos. Essas discussões estão alicerçadas no arcabouço legal que reconhece a criança como sujeito de direitos, bem como, na nova concepção de infância, como vimos no capítulo I.

Conforme literatura da área, as propostas pedagógicas para a Educação Infantil estão pautadas, também, numa compreensão de educação que ultrapassa o modelo assistencial, e concebe as relações de cuidado e educação como práticas indissociáveis no cotidiano das Instituições de Educação Infantil.

O *Plano Nacional de Educação* (2001) enfatiza alguns aspectos importantes que devem ser superados na consolidação e reconhecimento da educação da criança

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras,

que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência. No período dos dez anos coberto por este plano, o Brasil poderá chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem "adaptação" entre o que hoje constitui a creche e a pré-escola [...] (BRASIL, 2001, p.14-15).

Para Assis (2009, p.44) “[...] O cuidado é considerado tão importante quanto a educação e não a parte menos nobre ou mal necessário do fazer docente”. Corroborando com a autora, Didonet (2003, p. 9) afirma que

Não há conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja conhecimento ou um hábito, que utilize a via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.

A fim de reafirmar a indissociabilidade entre o cuidar e educar, como prática preponderante nas ações pedagógicas na Educação Infantil, o MEC lança alguns documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares que atendam às especificidades da criança. Neste sentido, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* enfatiza as relações entre cuidar e educar.

Educar significa, portanto, 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 de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Pautados em Freire, defendemos uma prática pedagógica consciente e reflexiva, situada num contexto social e histórico em que nos fazemos e inseridos num movimento de procura, num devenir permanente, para que sejamos livres e com os outros possamos sonhar sonhos possíveis, que nos permitirá ver os limites e possibilidades na busca de uma ação transformadora, baseada nos princípios éticos, políticos e sociais que defendemos. Neste sentido, Freire (1996) salienta que uma prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É nesse tempo de possibilidades que, enquanto sujeitos históricos, podemos acreditar numa Educação Infantil que esteja centrada na realidade, no inédito

viável, na alegria e na esperança, “porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidades e não de determinação” (p.).

A fim de reafirmar nossa concepção de prática citamos Ostetto (2008) ao enfatizar que

A formação de professor envolve muito mais que racionalidade-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim as subjetividades dos sujeitos implicados. (OSTETTO, 2008, p.128).

A autora afirma que nesse processo relacional, que envolve formação e prática, atitudes, ações, reações, limites, qualidades, dificuldades, facilidades, sentimentos – o outro lado do que normalmente se mostra, pode vir à tona, indicando um novo caminho de aprendizagem, que ao ser trilhado, possibilita ao professor ampliar seu olhar sobre si mesmo e, conseqüentemente, sobre o outro.

É um processo dinâmico de formação, ação, reflexão que tem todas as condições para levar o educador infantil a refletir sobre sua prática, sobre os saberes necessários para a construção dos pressupostos teóricos de uma Educação Infantil que atenda às especificidades da criança. Essa formação permanente das educadoras, como define Freire (1997) implica a reflexão crítica sobre a prática e se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 1997, p. 74-75).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, p. 15) definem que as Instituições de Educação Infantil, além de promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível, têm também a responsabilidade de garantir esse atendimento respeitando esses princípios em suas propostas pedagógicas,

[...] é importante que as Propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

- a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais (BRASIL, 1999).

Portanto, ao organizar a proposta pedagógica com suas metas e objetivos, a instituição está organizando o seu currículo que é entendido nas Diretrizes Curriculares como “práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças”. Essa nova definição, conforme afirma Oliveira (2010, p. 03) supera as versões anteriores em que concebia o currículo como listas de conteúdos obrigatórios e disciplinas estanques e de práticas pedagógicas voltadas às comemorações pontuais de fatos descontextualizados de seus sentidos sociais e culturais. Conforme aponta a autora

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. (OLIVEIRA, 2010, p.4)

A autora ainda reforça a importância do desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize as relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades. Neste sentido, afirma Oliveira (2010, p.6)

[...] a preocupação básica do professor deve ser garantir às crianças oportunidades de interação com companheiros de idade dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas.

Essas experiências cotidianas propiciam à criança ampliar suas possibilidades de aprender a conviver, a brincar, expressar-se respeitando o outro, conviver com novas linguagens e se tornar mais autônoma para lidar com diferentes situações.

## **2.2. A necessidade da formação específica para atuar com crianças de 0 a 6 anos frente a esse novo contexto da Educação Infantil**

A *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* foi instituída pelo decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, incumbe a Capes

(Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) no fomento de programas de formação inicial e continuada. O presente decreto em seu artigo 2º, inciso II, defende que

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2009).

Ao tratar da formação dos profissionais do magistério, automaticamente, o Decreto abrange a Educação infantil, já que esta é entendida como a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, contemplada por esta política de formação docente.

Conforme nos aponta Máximo (2009) a consolidação das políticas públicas voltadas ao setor educacional se acentuaram a partir da década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece como um dos princípios a valorização do Magistério. Dessa forma, a educação que já era bandeira de luta de décadas anteriores, ganha uma nova dimensão que é a qualidade, defendida por diferentes segmentos sociais e respaldada no artigo 4º da LDB 9394/96 que preconiza

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] padrões mínimos de qualidade de ensino definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Além de todos os mecanismos legais em prol de uma educação de qualidade, o Brasil amplia seu compromisso com essa bandeira de luta ao firmar acordos nacionais e internacionais, como a participação na Conferência de Educação para Todos que teve como um dos objetivos “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (MÁXIMO, 2009, p. 52). O autor afirma que após a divulgação do Relatório Jacques Delors (Relatório divulgado pela UNESCO em 1996, sobre as tendências da educação para o século XXI.), começaram a surgir algumas propostas de formação de professores como componentes de projetos políticos que vislumbravam a formação como propulsora de transformações na escola, na educação e na sociedade.

Conforme Alarcão (2000, p. 16)

[...] nos discursos oficiais, é unanimemente reconhecido que a educação é fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico. E que, nesse desenvolvimento, os professores e a escola desempenham um papel fundamental.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que apesar das várias tentativas de valorização dos professores empreendidas nos últimos anos pelo Governo Federal e pelos estados, municípios e Distrito Federal, a situação atual é bastante crítica, certamente devido a omissões que se acumularam e foram progressivamente se agravando ao longo da história.

Como vimos no capítulo I, durante todo o período de abandono até as primeiras iniciativas de amparo à criança, a crença que orientava os primeiros cuidados estava centrada no entendimento de que bastava ser mulher e mãe para desempenhar a função de “criadeira”, pois se acreditava que ela tinha os requisitos para cuidar de crianças sendo considerada uma boa cuidadora. Nesse sentido, não se vislumbrava qualquer perspectiva de profissionalização para essas mulheres. Arce (2001) destaca que “[...] a imagem do profissional para a Educação Infantil por intermédio da mulher ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional” (p. 182).

Essa improvisação na atuação das criadeiras foi se configurando num trabalho de assistência, sem muito planejamento e perspectivas, muito mais ligados à vocação e dom para cuidar dos pequenos, do que propriamente uma ação pedagógica que se pautava numa ação intencional que possa gerar conflitos, reflexões e proximidade entre teoria e prática.

É importante ressaltar que a feminização do magistério se deu também por outros fatores conforme aponta o estudo de Chamon (1996), em que a autora afirma que o abandono do magistério por parte dos homens, que saíram em busca de melhores postos que lhes oferecessem maior rentabilidade, de certa forma ampliou a participação feminina na educação.

As insuficientes condições de trabalho e de salário, originárias do descaso do Estado para com o ensino público, ocasionaram o afastamento dos professores – homens da escola elementar. À medida que os homens foram abandonando esse campo de trabalho, as mulheres passaram a ser convocadas pelas políticas públicas a ocupá-lo. (CHAMON, 2005, p.147).

A ideia de atribuir à mulher a educação da infância, conforme aponta Tanuri (2000), era como prolongar seu papel de mãe e da atividade educativa que já exercia em casa. A mulher começa a ter uma maior participação na educação, isso fez com que posteriormente houvesse uma feminização do magistério, por ser considerada a

única função que mais se aproximava das tarefas domésticas, porém mantendo um distanciamento de qualquer reconhecimento profissional. Acompanhando esse raciocínio, Assis (2009) esclarece

A ideia de que a mulher nasce dotada com a capacidade de educar ainda povoa o imaginário de algumas pessoas e dificulta a construção da profissionalização do professor de educação infantil. Acreditar que a própria condição de mulher já “habilita” uma pessoa para ser professora de crianças pequenas dá margem para justificar os baixos salários recebidos por grande parte dessas mulheres, a precariedade de alguns cursos de formação inicial, os restritos investimentos aplicados à formação continuada dos professores de educação infantil, além da manutenção da histórica dicotomia entre cuidar e educar ou entre assistência e educação. (ASSIS, 2009, p. 46-47)

Essa característica, de naturalizar o papel de mãe e educadora, conforme Oliveira (2002, p. 65-67), foi predominante na teoria rousseuniana, em que o teórico destacava o papel da mulher como educadora natural da criança. Partindo das ideias de Rousseau, outros teóricos, como Pestalozzi, também defendia que a educação da criança deveria acontecer num ambiente o mais natural e amoroso possível e, Froebel, idealizador dos jardins de infância, defendia que a educação deveria acontecer num clima de amor e liberdade em que a figura da mãe é substituída pela jardineira.

Hoje podemos constatar que o perfil das profissionais da Educação Infantil vem mudando ao longo do tempo, essa visão romântica de educadora/mãe vem perdendo espaço para a educadora/profissional. Pesquisas nesse campo, conforme afirma Arce (2001), têm demonstrado essa mudança que tende a desmitificar a educadora nata. Segundo a autora, essa ambiguidade entre o doméstico e o profissional configurou numa caracterização pouco definida da profissão. As profissionais, denominadas de criadeiras, eram leigas e pouco informadas sobre as questões teóricas que fundamentam o fazer pedagógico.

Neste sentido, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998, p. 39) esclarece que

Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.

De acordo com o RCNEI (1998) os debates acerca das novas concepções de criança e educação desencadeadas nas últimas décadas acompanhadas de diferentes

dispositivos legais, redirecionam a formação de um novo profissional que possa responder às demandas atuais da educação da criança.

Nesta perspectiva as discussões em torno do atendimento às crianças ampliaram-se nos últimos anos e ganharam diferentes contornos, que perpassam pela intencionalidade da prática pedagógica considerando as especificidades da infância. Isso culminou também na exigência de formação docente e na valorização profissional, embora a discussão acerca da identidade desse profissional ainda continue em voga.

Cerisara (1995) afirma que

a identidade do educador de educação infantil é uma verdadeira colcha de retalhos, expressa também pela variedade de denominações que tem recebido – pajem, professor, educador, profissional de creche. A falta de identidade desse profissional reflete a indefinição presente na própria área, que é resultado tanto das diferentes políticas públicas implementadas para infância quanto dos modismos pedagógicos que, em vez de incrementar o debate e contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho em uma perspectiva de continuidade, acabam por cristalizar posturas e negar o que já foi construído, criando um eterno começar de novo.

Para o RCNEI o perfil do profissional da Educação Infantil deve contemplar uma competência polivalente.

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 polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p.41)

Conforme enfatiza Freitas (1999), nos dias atuais tem se dado muita atenção à formação docente, resultando na implementação de políticas públicas que objetivam equacionar os problemas apresentados em relação à qualidade da educação. Para a autora há um movimento no campo da educação onde as discussões e as reflexões se acentuam e são fortalecidas em torno da formação docente contribuindo para a definição de políticas públicas que possam atender as perspectivas da sociedade atual.

Porém nem sempre estas expectativas da sociedade civil são contempladas, pois, conforme define Palumbo (1994, p. 35), as políticas não são verdades objetivas e

estáticas, mas um processo cíclico, que acompanha as tendências e necessidades apresentadas pela sociedade. Portanto, de acordo com o autor, a política é como um alvo em movimento é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Höfling (2001) enfatiza que as ações empreendidas pelo Estado não se implementam sem movimento, sem idas e voltas, avanços e retrocessos, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados.

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 (crianças, jovens, adultos e dentre eles os professores); 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. Formação entendida como qualificação, na melhoria da qualidade do 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 [...] seja inicial [...] garanta espaço para a pluralidade e para que professores narrem suas experiências, reflitam sobre práticas e trajetórias vividas, compreendam a sua própria história, redimensionem o passado e o presente, ampliem seu saber e seu saber fazer. (KRAMER, 1999, p. 03)

É nesse viés da tendência atual para a definição das políticas públicas para a formação de professores, que nos centraremos a discutir a formação docente para a Educação Infantil, que se enquadra nos parâmetros da qualidade.

*O Plano Nacional de Educação reforça que*

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (BRASIL, 2001, p.14)

Conforme Kishimoto (1999) as discussões em torno da formação do profissional da Educação Infantil ressurgem a partir da criação dos mecanismos legais, tais como a Constituição de 1988, que reconhece o atendimento à criança nas creches e

pré-escolas e também no lançamento do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA) e, por fim a LDBEN 9394/96 que determina em seu artigo 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação, 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, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

São mecanismos legais que resguardam às crianças seus direitos, incluindo o direito à educação de qualidade.

A partir dos pressupostos teóricos definidos nas políticas para a Educação Infantil, o MEC publica o documento “*Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*”, no qual se discute a necessidade e a importância de um profissional qualificado para atuar nas instituições de Educação Infantil como condição para a melhoria da qualidade da educação. Para sustentar o discurso da busca pela qualidade, o MEC lança em 2005, o documento denominado *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, na qual procura responder aos anseios da área, bem como cumprir as determinações do Plano Nacional de Educação, de assegurar a qualidade na Educação Infantil por meio do estabelecimento de parâmetros que servirão como referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino que atendem a esta etapa da educação. Inicialmente o documento aponta os conceitos de parâmetros e indicadores de qualidade esclarecendo

**Parâmetros** podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos. (BRASIL, 2005, p.8, grifo dos autores).

Ainda de acordo com o MEC (2005) um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador corresponde à série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, (Magistério Normal), e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior. Neste sentido, podemos afirmar que esse indicador ainda está longe de ser alcançado,

considerando o elevado número de professores sem a formação exigida divulgado no Censo Escolar de 2007. Os dados deste censo, no que concerne às características dos professores por etapa de ensino, foram analisados em dois segmentos (creches e pré-escola) e apontam para os seguintes resultados, de acordo com a tabela a seguir.

**Tabela 01:** Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica/2007.

Segmentos	Número de professores	Formação em Nível superior exigido na LDB 9.394/96	Formação Mínima Magistério Normal	Percentual de professores com habilitação (médio ou superior)
Creche	95.643	37,2%	45%	82,2%
Pré-escola	240.543	45,5 %	41,3 %	86,9%

Fonte: MEC/Inep/Deed

Conforme os dados do MEC/INEP (BRASIL, 2009, p.33), os demais professores que atuam nas creches, e complementam esse percentual da tabela, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio (propedêutico ou técnico) e 3,0% nível fundamental, ou seja, 17,8% ainda estão atuando sem a formação adequada à exigência legal, o que representa, conforme apontam os dados “[...] em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. Além disso, dentre os docentes da Educação Infantil, apenas 11,8% possuem curso específico de formação continuada para atuar em creche”.

No que refere-se aos professores que atuam na Pré-escola os dados também são preocupantes. Nesta etapa, conforme tabela anterior, dos 240.543 (Duzentos e quarenta mil e quinhentos e quarenta e três) professores que trabalham na pré escola, 86,9% possuem a formação exigida, seja em nível superior ou médio, no entanto, 13,1% desses profissionais não apresentam a formação adequada, sendo que; 5,6% têm nível superior sem licenciatura e 7,5% cursaram o ensino médio ou o ensino fundamental.

Conforme aponta Oliveira

Uma educação infantil de qualidade exige profissionais especialmente qualificados e conhecedores das finalidades dessa etapa da educação, rompendo-se, assim, com a ideia de que para atuar com a faixa etária a ela correspondente basta gostar de criança, ser paciente e ter bom senso. Portanto, garantir a atuação de profissionais com formação específica em educação infantil para exercer sua função é um fator *sine qua non* para se alcançar uma melhor qualidade das práticas pedagógicas. (2007, p.174-175)

A busca pela definição de políticas para a Educação Infantil pauta-se também na formação profissional ofertada pelos cursos de Pedagogia, e a atuação dos profissionais formados em magistério de nível médio, assim como na atuação de leigos<sup>6</sup>. Essa abertura para o exercício profissional na Educação Infantil acabou se constituindo em ações desprovidas de cunho pedagógico, considerando o baixo nível dos profissionais, reforçando ainda o caráter assistencial, onde cuidar e educar aparece como ações isoladas.

Recentes pesquisas sobre o perfil dos professores do Brasil, realizado por recomendação da UNESCO, reforçam ainda mais o distanciamento que há entre uma proposta de Educação Infantil pautada nos princípios que valorizam o acesso ao conhecimento por meio de propostas pedagógicas e ações de educação compensatória, pautadas nos moldes do assistencialismo.

Mesmo com o crescimento no que se refere às pesquisas sobre formação profissional, ainda nos deparamos com práticas assistencialistas, onde o cuidar se dissocia do educar, contrariando o que dispõe o Plano Nacional de Educação

Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência. (BRASIL, 2001, p. 14)

Para Kramer (1999), vivemos o paradoxo de ter um conhecimento avançado sobre a infância, porém ainda persiste a incapacidade de saber lidar com as populações infantis. Para corroborar com os pressupostos teóricos de Kramer (1999), citamos Oliveira, (2008) que afirma

A defasagem na formação das professoras que atuam nessa área acarreta uma grande falta de conhecimento por parte destas, sobre os objetivos e finalidades desse nível de ensino. O agravante é que a maioria dessas profissionais desconhece [...] que a LDB 9394/96, em seu artigo 29, define como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. [...] É comum escutar relatos de professoras que acreditam que o trabalho com a Educação Infantil é, simplesmente, realizar algumas atividades de pintura, desenho, recorte, colagem, etc, para passar tempo, ou seja, “olhar” as crianças enquanto brincam. Essas professoras não estão cientes da relevância de cada uma dessas atividades, que cada uma delas deve ter

---

<sup>6</sup> São denominados “professores leigos” aqueles que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, mas não têm a habilitação para o exercício do magistério. Para saber mais: Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.

um propósito, um objetivo a ser alcançado. (OLIVEIRA, 2008, p.57-58)

Conforme nos aponta Freitas (1999), apesar de certas conquistas citadas no capítulo anterior, vale ressaltar, partindo de uma análise mais crítica sobre as creches e pré-escolas, que ainda existem situações educativas bastante diversificadas no campo da Educação Infantil. Além disso, pode-se questionar: a qualidade da formação profissional conferida aos profissionais docentes desse nível; a ausência de propostas pedagógicas que atendam às especificidades da infância; a falta de conhecimento sobre a criança, aliado ao descompromisso da gestão pública para com essa etapa da Educação Básica.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2008, p.62) enfatiza que a formação específica para atuar na Educação Infantil deve ser considerada fator preponderante para se alcançar a melhoria na qualidade das práticas pedagógicas nesta etapa da educação, para a autora, formação específica significa uma formação em nível superior em que estejam contemplados no currículo as especificidades do trabalho pedagógico para a infância.

Apesar dos desafios na consolidação de ações de cunho pedagógico na educação das crianças, as mudanças ocasionaram também uma busca frenética pela formação profissional para atender ao disposto na legislação. E isso nem sempre se faz de maneira que contemple as reais necessidades formativas para atuar na Educação Infantil.

Neste sentido Barbosa (2007) ressalta que

Chegamos ao fim deste século colhendo os frutos dessa caminhada. Somando-se pesquisas, lutas, conquistas, sonhos desfeitos... Ainda há muito que caminhar, mas também é impossível fechar os olhos para todas as possibilidades que a(s) infância(s) nos apontam. (BARBOSA, 2007, p. 40)

É nesse contexto de mudanças que as políticas públicas vão se constituindo a fim de estabelecer as diretrizes para a educação da criança. No ano de 2006 o Ministério da Educação em parceria com diversos atores sociais envolvidos com a Educação Infantil (BRASIL, 2006), lança o documento Política Nacional de Educação Infantil, onde estão expressas as diretrizes para a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

A implementação dessas políticas se dá através de ações coletivas e articuladas entre as instâncias públicas. Portanto, é na perspectiva reflexiva e libertadora para as crianças, que deve se pautar a prática do profissional da Educação Infantil. Neste mesmo sentido Kramer e Souza (apud KRAMER, 1995, p. 128) afirmam que

Só é possível concretizar uma política de infância, voltada para a cidadania e a emancipação, e preocupada, portanto, com a cooperação e a autonomia, se os adultos envolvidos forem dessa mesma forma, considerados.

Para as autoras, isso implica o entendimento de que os mecanismos de formação devem ser percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implicam, ainda, salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas.

Em decorrência das diretrizes apresentadas no documento que define as políticas para a Educação Infantil, o MEC lança outros documentos que vão se constituindo em referência para a consolidação das metas e objetivos para essa etapa da educação básica, entre outros foi publicado o documento “*Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*”, em que está expresso a necessidade de um profissional qualificado para atuar nessas Instituições, como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Neste contexto, destacamos algumas reflexões acerca da formação de professores que permearam as discussões do MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil)

As novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo (Schön, 1990), opondo-se a racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores por muito tempo. Tais tendências entendem o professor como um intelectual em processo contínuo de formação. Pensar formação significa pensar num “continuum” uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, num processo de auto formação. (MIEIB, 2002, p. 35)

Tendo como pano de fundo um cenário de intensa movimentação e articulação de ações em busca da consolidação das políticas públicas para a Educação Infantil, é que surge o *Programa de Formação de Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL*, onde se situa o nosso objeto de investigação, conforme veremos no capítulo III. É um programa que tem como objetivo oferecer formação em nível médio aos profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil.

Tomando como base os pressupostos teóricos apresentados neste capítulo, delineamos nossa investigação sobre a prática pedagógica dos professores cursistas do

PROINFANTIL, considerando que a formação dos mesmos acontece concomitante à suas ações no cotidiano das Instituições de Educação Infantil.

É partindo dessa concepção de prática pedagógica enquanto importante mecanismo constituinte da autonomia docente, que delineamos nosso objeto de investigação. Dessa forma, procuramos nos pautar numa metodologia que privilegie não somente o conhecimento científico, mas, também, os diferentes contextos em que esses saberes são constituídos.

## CAPÍTULO III

### O PROINFANTIL COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR

#### INFANTIL: uma contextualização

[...] nosso trabalho precisava ser lapidado e essa lapidação veio com o Proinfantil. (Professora cursista –Grupo 03 - Proinfantil de Barra do Bugres -MT)

Neste capítulo fazemos uma breve contextualização do Programa PROINFANTIL, desde a sua implantação até os dias atuais em que encerram-se as atividades do grupo III e iniciam-se as discussões para a formação do IV grupo com previsão para acontecer entre julho de 2012 até julho de 2014.

Procuramos contextualizar o PROINFANTIL no quadro das políticas públicas para o setor educacional uma vez que seu surgimento está atrelado a uma demanda social apontada no Censo Escolar de 2004. Essa demanda, caracterizada pelo grande número de profissionais sem habilitação atuando na Educação Infantil, fere os dispositivos legais que preconizam a exigência da formação, assim como o direito das crianças de terem acesso a uma educação de qualidade.

O Brasil é signatário de acordos internacionais que primam pela valorização da pessoa humana nos mais diferentes aspectos. Nesse sentido, tem buscado, por meio de políticas públicas, a articulação de propostas que visam o bem estar social e a garantia dos direitos da pessoa. Na educação não é diferente, pois se trata de um direito de todo cidadão, expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada na Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que dispõe em seu Artigo XXVI.

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948).

É nesse cenário de busca pela valorização da pessoa e na garantia de acesso à educação de qualidade em todos os níveis e modalidades que contextualizaremos nosso objeto de pesquisa, que compõe o quadro de políticas públicas de formação e valorização do profissional da educação.

Assim, iniciaremos nossa abordagem fazendo algumas considerações acerca do PROINFANTIL, a fim de fornecer ao leitor dados que contribuam para esclarecimentos sobre essa proposta. O Proinfantil é um programa do MEC, lançado em 2005 como política pública de formação docente que surge como proposta emergencial para adequar a atuação profissional às exigências legais vigentes. A sua implantação se deve ao elevado número de professores leigos atuando na Educação Infantil em todo o Brasil, conforme nos aponta Mendes e Faria (2008).

Os dados do Censo Escolar 2004 demonstraram a existência de aproximadamente 40 mil professores em exercício sem a devida formação. Tal fato justifica a ação do MEC de elaborar, em regime de colaboração com estados e municípios, um programa para formar os professores da Educação Infantil. (MENDES; FARIA, 2008; p.30)

A meta do governo de formar 40 mil professores em todo o Brasil, visa atender aos dispositivos legais que amparam o atendimento à criança com vistas aos princípios de uma educação de qualidade, priorizando, portanto, a atuação de profissionais habilitados para o desempenho de tal função.

O Programa apresenta as mesmas características e organização estrutural do Proformação, Programa de Formação de Professores em exercício, lançado em 1999 que teve como objetivo promover a formação dos profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, e que já havia passado por uma avaliação externa, onde fora referendado pelos pesquisadores com um conceito bastante positivo.

O que difere o Proinfantil do Proformação são as especificidades curriculares das áreas pedagógicas que, no primeiro, requerem uma articulação entre o cuidar e educar. Outra especificidade está no atendimento à criança cujo público alvo é composto por professores em exercício na Educação Infantil, que atuam em creches e/ou pré-escolas da rede pública e privada sem fins lucrativos (filantrópicas comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não). Alguns dos objetivos do Programa além de elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes são, também, valorizar o magistério oferecendo condições de crescimento profissional e

peçoal do professor, e oferecer formação em nível médio, na modalidade normal aos professores que não possuem a formação mínima conforme preconiza a LDB 9394/96.

Portanto, trata-se de um Programa emergencial, que busca contemplar também algumas metas do Plano Nacional de Educação que é de incumbir a União a responsabilidade de oferecer formação docente a todos os profissionais que atuam em instituições de atendimento à criança e estabelecer critérios de admissão de novos profissionais para esta etapa da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação prevê, então, em sua meta 05.

Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não governamentais, que realize as seguintes metas:

- a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de educação infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior;
- b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001, p. 43)

Essa formação profissional está contemplada também na *Conferência Nacional de Educação - CONAE* (BRASIL, 2010), que trouxe à discussão o Sistema Nacional Articulado de Educação. O eixo IV da CONAE trata da Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, e traz uma discussão bastante pertinente sobre a formação docente. Entende-se nesse documento que quando se busca políticas públicas que priorizem a qualidade e melhoria da educação em todas as suas modalidades e níveis, obrigatoriamente é preciso primar pela qualidade da formação docente. Portanto, é nesse contexto que se articulam as instâncias públicas promotoras da educação, através de parcerias na realização de ações que priorizem e garantam o acesso à educação.

O documento - referência da CONAE (2010) ressalta que,

A fim de contribuir para uma educação básica e superior de qualidade, uma política nacional de formação dos profissionais da educação garantirá a formação baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização do conhecimento e das soluções criadas no ato pedagógico. (BRASIL, 2010, p. 61)

No quadro das políticas públicas de formação de professores, o PROINFANTIL visa atender às especificidades de uma formação profissional que possa oferecer à criança uma educação de qualidade. Nesse sentido, sua estrutura organizacional está

pautada nos dispositivos legais que legitimam os direitos da criança à educação, sustentadas na LDB 9394/96, que em seu Art. 87, outorga a cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, a responsabilidade em realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício utilizando, também, os recursos da educação a distância.

Portanto, é nesse panorama de articulação das políticas públicas que a Educação à Distância<sup>7</sup> desempenha um importante papel para a democratização do acesso à formação de profissionais e oferta de educação permanente. Para tanto, deve-se considerar as dimensões geográficas e condições econômicas de algumas regiões do país que, em muitas situações, se apresentam como impedimento para o acesso à educação pública. Essa falta de acesso aos cursos de formação é também um aspecto ressaltado na pesquisa de Gatti e Barreto (2009), na qual as autoras apresentam em linhas gerais a situação da falta de formação nas regiões norte e nordeste do país.

É nesse contexto que o PROINFANTIL vai se expandindo por todo o país, a fim de atender e consolidar as metas para formação de profissionais em exercício. Essa expansão acontece através das parcerias entre união, estados e municípios com a assinatura do Acordo de Participação, onde estão definidas as responsabilidades de cada instância pública. A adesão é feita por meio da assinatura de convênios, conforme a demanda de cada estado. Há algumas regiões que ampliaram a participação no Programa, como é o caso dos estados da região norte e nordeste.

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009), esclarecem que os profissionais da educação básica com menor tempo de escolarização, 13 anos, são justamente os que atuam na Educação Infantil, sendo 2,8% leigos, com curso fundamental completo ou incompleto, estando na região Nordeste o maior número de profissionais sem habilitação para atuar nesta etapa da Educação Básica. Esses dados nos levam a entender o fato das demandas formativas concentrarem - se nessas regiões.

A implantação do Programa em 2005 teve como órgão gestor, inicialmente a COEDI (Coordenação de Educação Infantil - MEC) e SEB (Secretaria de Educação Básica - MEC) e, em 2008 passa a ser coordenado pela SEED (Secretaria de Educação à

---

<sup>7</sup> Não nos ateremos a essa discussão por não compor nosso objeto de análise, porém é um fato relevante a ser considerado nas políticas públicas de formação docente.

Distância - MEC). Em 2011, o acompanhamento e gerenciamento de todas as ações do Programa no país são retomados pela Secretaria de Educação Básica.

Em se tratando do Estado de Mato Grosso, o gerenciamento do Programa é feito pela Coordenação Estadual vinculada à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em parceria com a Equipe Estadual de Gerenciamento formada por profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT). No caso específico de Mato Grosso, a implantação, a formação pedagógica dos professores cursistas e avaliação do Programa nos municípios são ações realizadas pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), distribuídos em 15 municípios pólo do Estado. O CEFAPRO é uma unidade administrativa da Secretaria de Estado de Educação, que tem como atribuições fomentar e implantar as políticas educacionais do estado e união e a responsabilidade com a efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da educação.

No ano de 2005 foi implantado o PROINFANTIL com o grupo piloto, composto pelos Estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. No ano de 2006, além de Ceará e Rondônia o atendimento expandiu-se para os Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia e Piauí formando, assim, o Grupo<sup>8</sup> I do PROINFANTIL. O Estado de Mato Grosso participa do grupo III do PROINFANTIL, que se encontra em desenvolvimento no ano de 2011, juntamente com os estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia, Rio Grande do Norte, Roraima e Sergipe. Desses 18 estados que formam o grupo III, apenas 8 participam pela primeira vez, os demais já ampliaram a adesão ao Programa pelo menos 3 vezes, conforme veremos no quadro a seguir.

**Quadro 01:** Adesão dos Estados ao Programa Proinfantil no período de 2005-2009

Estados participantes e Grupos																		
	AL	AM	BA	CE	GO	MA	MS	MT	MG	PA	PE	PI	PR	RJ	RN	RO	RR	SE
Grupo Piloto				X	X											X		X
Grupo I	X	X	X	X								X				X		
Grupo II	X	X	X	X	X	X					X					X		X
Grupo III	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: MEC/SEB/COEDI

<sup>8</sup> Os grupos são determinados pelas edições do Programa e quadro de demandas formativas em todo o Brasil.

Esses dados nos fornecem importantes elementos para a nossa investigação, pois ao considerarmos a adesão e expansão do Programa em alguns estados podemos levantar indagações acerca das necessidades formativas apresentadas por esses estados no período que corresponde à implantação do programa até o momento, bem como, sobre a expansão geográfica desse atendimento. Essa indagação é reforçada com a formação do Grupo II em 2008, que além dos 06 (seis) estados que participaram do Grupo I, compuseram este grupo os estados de Sergipe, Pernambuco e Goiás que retorna ao Proinfantil após ter feito parte do Grupo Piloto em 2005.

Estão em processo de formação em Mato Grosso 602<sup>9</sup> (seiscentos e oito) profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, distribuídos por 58 (cinquenta e oito) municípios do Estado. Porém informações fornecidas pela Gerência Estadual do Programa – EEG/MT<sup>10</sup> nos apresentam indicativos de que esse total de cursistas não corresponde a demanda de necessidade formativa das professoras que atuam na Educação Infantil no estado. Isso ocorre porque alguns municípios de Mato Grosso por motivos administrativos, não aderiram ao Proinfantil. Ainda, logo no início da implantação do Programa 09 (nove) municípios declinaram sua participação, representando, aproximadamente 145<sup>11</sup> (cento e quarenta e cinco) cursistas excluídos, conforme dados fornecidos pela SEDUC/MT.

Essa realidade não se refere apenas ao estado de Mato Grosso, como ressaltam Corsino, Guimarães e Souza (2010).

[...] nem todos os estados aderiram ao programa e os que aderiram dimensionaram sua capacidade de atendimento à demanda dos municípios, ou seja, à sua possibilidade de organizar e alocar recursos para manter as Agências Formadoras - AGF, que são escolas estaduais compostas por um coordenador, um articulador pedagógico e sete professores das disciplinas do Ensino Médio, modalidade Normal.

Dados recentes fornecidos pela Equipe EEG/MT reafirmam esses indicativos, pois somente no Estado de Mato Grosso, a demanda apresentada para um novo grupo

---

<sup>9</sup> Esse número (dados de 2010) pode ter sofrido alterações no decorrer do Programa, considerando as possíveis desistências.

<sup>10</sup> Equipe Estadual de Gerenciamento do Proinfantil em MT, representante da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/MT.

<sup>11</sup> Esses dados não correspondem ao número exato tanto de desistências quanto de demandas devido a falta de critérios mais rígidos no que concerne ao público que deveria participar do Programa.

do Proinfantil é de 1005<sup>12</sup> (Um mil e cinco) cursistas. Porém, outro aspecto que merece atenção é quanto à função desempenhada por esses cursistas nas instituições de Educação Infantil.

Partindo desse pressuposto, estamos diante de um quadro no qual percebemos que, em âmbito nacional, ainda temos um sistema de política educacional bastante fragmentado, pois muitos municípios brasileiros ainda apresentam uma carência no que tange a atuação de profissionais habilitados. Corroborando com essa afirmação Corsino, Guimarães e Souza (2010, p.22) enfatizam que “considerando à implantação do Programa em situação emergencial, o mesmo não pode ser concebido para atender a novas demandas que emergem de ações recentes desarticuladas das leis e políticas nacionais”.

Para fechar essa discussão, citamos o estudo realizado por Gatti e Barreto (2009), acerca de diferentes aspectos que são inerentes à formação docente no Brasil. O estudo teve por objetivo fazer um balanço da real situação da formação, carreira e salário dos professores, numa perspectiva de traçar um panorama da situação dos docentes no Brasil. Teve como propósito também buscar através dos resultados, indicadores para a melhoria da qualidade da educação. Porém, as autoras ao finalizarem a pesquisa, destacam que não são poucos os desafios a serem superados. Todavia, enfatizam que tais desafios são imprescindíveis e emergenciais, pois sem professores valorizados e continuamente qualificados, o direito a uma educação de qualidade para todos não será uma realidade em nosso país e, essa realidade pode criar sérias dificuldades para o alcance das metas de qualidade na educação.

### **3.1. Estrutura organizacional do Proinfantil**

Com o objetivo de garantir a qualidade desse processo de formação profissional, o Programa é organizado de forma sistemática tendo como suporte o uso de diferentes materiais de apoio, tais como: material impresso para leitura e realização de atividades e material auto instrucional composto por: Guia geral do curso, 34 (trinta e quatro) livros de estudo das áreas do ensino médio, 32 livros de estudo das áreas pedagógicas e 32

---

<sup>12</sup> Esse número corresponde apenas ao levantamento preliminar, sujeito à alterações, pois as inscrições para o grupo IV acontecerão no mês de setembro de 2011.

(trinta e dois) Cadernos de Aprendizagem (CAs), contendo os exercícios referentes a cada área temática.

A realização das leituras e atividades dos livros é acompanhada pelo Tutor, que é um orientador de aprendizagem, que além de auxiliar a cursista ao longo do curso também tem a responsabilidade de acompanhar sua prática pedagógica.

Todo o processo de formação do cursista é acompanhado por uma equipe de profissionais que, além dos Tutores, é composta por 01 (um) Coordenador, 01 (um) Articulador Pedagógico e 07 (sete) professores formadores que atuam nas áreas temáticas do ensino médio e área pedagógica do magistério para a Educação Infantil.

A formação da professora cursista<sup>13</sup> acontece num período de 02 anos, em diferentes momentos, conforme a carga horária da matriz curricular do Programa que compreende 3.392 (três mil, trezentos e noventa e duas) horas, divididas em quatro módulos, compreendendo: aulas presenciais, atividades à distância, estudos individuais e coletivos e encontros quinzenais aos sábados. A participação da cursista em todos esses momentos é imprescindível para o seu processo de formação, pois além de oportunizá-la a trocar experiências com as colegas durante os encontros quinzenais e estudos coletivos, também compõe a exigência de frequência para a permanência no Programa.

### **3.1.1 Currículo e as dimensões da formação em exercício do professor cursista**

A organização curricular do Proinfantil apresenta alguns pressupostos teóricos nos quais está sustentada a formação de um profissional reflexivo e autônomo, tendo a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada, em que os fundamentos teóricos vão sendo reformulados na prática e se ressignificam a partir dela. Dessa forma, de acordo com o Guia Geral do Programa, o Proinfantil.

[...] congrega os conhecimentos básicos, tanto das áreas de estudo do ensino médio quanto da área pedagógica, para o exercício do magistério na Educação Infantil. O Programa vale-se dos benefícios da formação em serviço, que torna possível a reflexão teórica sobre a prática do Professor Cursista, considerando as características, as necessidades, os limites e as facilidades apresentados pela instituição

---

<sup>13</sup> Assim como há grande representatividade de mulheres atuando na Educação Infantil, a presença feminina também é expressiva no PROINFANTIL, essa constatação nos leva a tratar as cursistas no gênero feminino.

em que atua. Dessa forma, a própria instituição de Educação Infantil torna-se o lugar privilegiado de formação do professor, com efeitos significativos sobre sua prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 15)

A fim de proporcionar essa reflexão teórica sobre a prática das professoras cursistas, o Programa esclarece algumas concepções que compõem os fundamentos da proposta pedagógica do Proinfantil, as quais apresentaremos a seguir, de forma sucinta:

- **Educação:** entendida como um “processo permanente que articula conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática”;

- **Aprendizagem:** compreendida como o “desenvolvimento das competências adquiridas na formação pessoal e profissional, a partir da estreita relação com o contexto em que o indivíduo vive”;

- **Instituição de Educação Infantil:** “espaço organizado e planejado para atender a criança em suas especificidades”;

- **Criança:** compreendida como “cidadão de direitos, sujeito sócio-histórico, que em função das interações entre os aspectos biológicos e culturais apresenta especificidades no seu desenvolvimento”;

- **Conhecimento Escolar:** - “é o resultado da construção que se processa a partir das relações entre o saber cotidiano e os conceitos e leis científicas”;

- **Prática Pedagógica:** “prática social de caráter histórico e cultural”;

- **Interdisciplinaridade:** entendida como uma “possibilidade de esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas”;

- **Avaliação:** entendida como “mecanismo de formação e reflexão permanente”, a avaliação tem como princípios: o olhar observador, o incentivo à escrita, a formação do leitor, a promoção das professoras cursistas e de suas aprendizagens, o desenvolvimento de sua autonomia, a auto avaliação e o compromisso social;

- **Identidade Profissional:** deve ser “compreendida em sua dinamicidade e construída a partir das dimensões de sua atuação pedagógica em que o profissional precisa compreender-se como sujeito histórico-social, produtor de cultura”.

O currículo do Programa abrange conteúdos de disciplinas obrigatórias do ensino médio, denominadas de áreas temáticas, sendo elas; Linguagens e Códigos, Matemática e Lógica, Vida e Natureza e Identidade, Sociedade e Cultura. São áreas temáticas que congregam conteúdos da base comum do currículo, também denominado

de currículo pleno. São ofertadas também a Língua Inglesa ou Língua Espanhola, sendo esta última a opção feita pelo Estado de Mato Grosso.

Em relação à formação pedagógica são oferecidas duas áreas temáticas: “Fundamentos da Educação”, cuja finalidade é abordar os processos históricos da Educação Infantil, o aparato legal que legitima o atendimento à criança, bem como as definições dos princípios filosóficos que sustentam a elaboração das propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil. A área “Organização do Trabalho Pedagógico” contempla discussões sobre o desenvolvimento infantil, organização da rotina, planejamento, avaliação e os aspectos metodológicos da Educação Infantil.

Agregam-se às essas áreas temáticas diferentes assuntos que surgem a partir do Núcleo Integrador que apresenta um tema de abordagem ampla, que é articulado com as áreas através dos eixos temáticos e eixos integradores.

Para as áreas temáticas da Formação Pedagógica esses eixos temáticos/integradores apresentam grandes temas que contemplam discussões sobre os seguintes aspectos: Educação, Sociedade e Cidadania, Infância e Cultura, Gestão da Educação Infantil, Contextos de aprendizagem e Trabalho Docente. Todas as temáticas são discutidas ao longo do processo de formação, interligando as áreas temáticas, conforme veremos nos quadros a seguir extraídos do Guia Geral do Programa.

**Quadro 02:** Matriz Curricular das Áreas temáticas da Formação Pedagógica.

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS		NÚCLEO INTEGRADOR IDENTIDADE PROFISSIONAL	
	Fundamentos da Educação	Organização do trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos Temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: <i>Perspectivas históricas, sociológicas e políticas de EI</i>	O desenvolvimento Infantil
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e Cultura: <i>Linguagem e desenvolvimento humano</i>	Ciência e cultura no mundo contemporâneo
III	Proposta Pedagógica: conceitos, elementos constitutivos e mediadores	Contexto de aprendizagem e desenvolvimento	Crianças, adultos e a gestão da educação infantil	O professor: ser humano e profissional
IV	Pressupostos teórico-metodológicos do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	Ética

Extraído do Guia Geral do PROINFANTIL- BRASIL, 2005.

Os eixos integradores das demais áreas do currículo apresentam temáticas abrangentes que buscam as afinidades entre as áreas temáticas, é o espaço da interdisciplinaridade. Os conteúdos de cada área são articulados de forma que estabeleçam uma proximidade a partir das experiências das professoras cursistas. A interdisciplinaridade conforme apresenta o Guia Geral do Programa “[...] é uma forma de abordar questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, que enfatiza o rápido envelhecimento da informação atual e o esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais”. (BRASIL, 2005, p.32)

**Quadro 03:** Matriz Curricular das Áreas Temáticas do Ensino Médio

MÓDULOS	ÁREAS TEMÁTICAS				NÚCLEO INTEGRADOR	
	Linguagens e códigos	Identidade, sociedade e cultura	Matemática e lógica	Vida e natureza	Eixos integradores	Projetos de estudos
1º	Sistemas simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação, sociedade e cidadania	Construção da identidade profissional
2º	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A escola como instituição social	
3º	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho escolar	
4º	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente	
						Integração escola-comunidade

Extraído do Guia Geral do PROINFANTIL- BRASIL, 2005.

Numa abordagem ampla, o Currículo do Proinfantil,

Valoriza as experiências culturais e os conhecimentos prévios adquiridos pelo Professor Cursista em sua prática pedagógica cotidiana, tornando-os ponto de partida para a reflexão e a elaboração teórica. (BRASIL, 2005, p. 27)

Portanto, tem como perfil do professor a ser formado (BRASIL, 2005, p. 26) um profissional que seja capaz de dar continuidade a seu próprio processo de aprendizagem, um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador.

### **3.1.2 Os instrumentos de avaliação do Proinfantil**

O processo avaliativo do Proinfantil está pautado numa concepção de avaliação enquanto processo contínuo.

Neste sentido,

Busca ser coerente com a ideia de formação de um profissional que tenha a dimensão de seu papel social [...] que tenha consciência da função social da instituição em que atua e que persiga com responsabilidade a formação das crianças. [...] baseia-se na concepção formativa para que, inclusive, tenha impacto sobre a avaliação que o Professor cursista fará do processo de aprendizagem de suas crianças. (BRASIL, 2005, p.31)

Com base nessa concepção de avaliação, o Proinfantil lança mão de diferentes instrumentos que são utilizados para verificar o desempenho das professoras cursistas, Compreendendo:

1- Caderno de Aprendizagem (CA), composto por atividades de cada área temática que devem ser respondidas pelas cursistas a cada quinze dias de estudo, sendo acompanhado por um relatório reflexivo, que é utilizado como instrumento de auto-avaliação, elaborado pela cursista onde descreve sobre seu desempenho em cada área estudada.

2- O Portfólio elaborado mensalmente pela cursista, após a realização da Prática Pedagógica, é um instrumento voltado para os aspectos pedagógicos da formação, em que a cursista registra sua trajetória ao longo do curso, tem como componentes o Planejamento diário (planejamento referente ao dia da Prática Pedagógica), o Memorial (relatório descritivo de todo o processo de formação do mês) e o Registro de atividade (registro de uma atividade significativa desenvolvida pela cursista junto às crianças).

3 - As Provas Bimestrais (PBs) são realizadas 02 (duas) vezes em cada módulo, oportunizando a cursista a fazer a recuperação caso não consiga obter a pontuação necessária.

A partir do Módulo II a cursista deve elaborar um Projeto de Estudo envolvendo temáticas sobre o seu fazer pedagógico na Instituição em que atua. Esse Projeto é orientado pelos professores formadores e, a cada módulo subsequente, a cursista deve descrever o desenvolvimento desse projeto em forma de relatório.

Além de todos esses instrumentos de avaliação o Programa prevê o acompanhamento da prática pedagógica, que é uma atividade mensal realizada na instituição em que o professor cursista atua e, é acompanhada pelo Tutor e Articulador Pedagógico. Enquanto instrumento de avaliação, a prática pedagógica oferece ao cursista a possibilidade de refletir sobre sua prática cotidiana e vislumbrar as possibilidades de mudanças.

Nesta perspectiva Corsino, Guimarães e Souza (2010) destacam que ao longo destes cinco anos do Programa.

[...] muitos são os depoimentos que revelam as mudanças de paradigma na forma de pensar as crianças e a Educação Infantil provocadas pelo programa. Muitos são também os professores que se sentiram valorizados ao terem a oportunidade de ampliar sua formação. Depois de dois anos de um processo de formação reflexivo e dialógico, cabe a pergunta: como este processo contribuiu para a transformação da prática? Como as implicações pessoais de uma formação em serviço contribuem para as questões sociais e coletivas? Em que medida o macro das políticas públicas e o micro do cotidiano das turmas de educação infantil se inter-relacionam? (CORSINO; GUIMARÃES; SOUZA, 2010, p.21)

Barbosa (2007), ao citar Freire, nos convida a fazermos algumas reflexões acerca dos sonhos possíveis, do olhar reflexivo sobre a prática e da descoberta constante dos limites. Esse sonho possível, nas palavras de Freire, está comprometido com uma prática que é ao mesmo tempo uma denúncia do que precisamos mudar e um anúncio das possibilidades. Herbert (2010, p. 324) afirma que “[...] a possibilidade sempre existe em Freire, pois há sempre o que ensinar sempre o que aprender e ela situa-se no experimentar com intensidade a dialética entre a ‘leitura do mundo’” e a ‘leitura da palavra’”. Sendo assim, a prática das professoras cursistas pode ser considerada como uma possibilidade de fazer escolhas e de tomar decisões de forma autônoma.

## CAPITULO IV

### ASPECTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS PERCORRIDOS

[...] a resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você.  
Só a pergunta pode apontar o caminho para a frente.  
Jostien Gaadner

Neste capítulo discorreremos sobre o processo de construção desse estudo, onde são abordados os aspectos metodológicos, a contextualização do *locus* de pesquisa, definição dos critérios para a escolha dos sujeitos e caminhos percorridos.

A presente pesquisa se insere no campo das ciências sociais uma vez que considera as análises em torno da relação sujeito – objeto, sendo esta relação fortemente influenciada pelos fatores subjetivos, conforme apontam Ghedin e Franco (2008, p.118-119) “[...] o homem é um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social e transformador de suas condições”. Nesta perspectiva teórica privilegia-se a dialética entre essa realidade social, as contradições presentes neste contexto e a ação dos sujeitos. “[...] É esse sujeito datado, situado historicamente, com suas crenças e convicções, que constrói conhecimento por meio da pesquisa”. (p. 123)

Os fatos sociais, de acordo com Gil (2009, p. 5), são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes maneiras. Ainda conforme o autor, nas ciências sociais, no que se refere ao papel do pesquisador, este não é capaz de ser absolutamente objetivo, o pesquisador é mais do que um observador, “é um ator envolvido no fenômeno”.

Partindo dessas premissas, conforme afirmam Ghedin e Franco (2008, p.124) o contexto pesquisado não pode se resumir ao discurso dos sujeitos deve-se considerar seu ponto de vista por meio de uma análise crítica, contextualizada a fim de que seja possível a “[...] identificação e diferenciação dos diversos aspectos dos discursos: fala que esconde, a que denota, a que visa atender à expectativa do pesquisador, entre outras dificuldades”. Os autores esclarecem que o pesquisador deve evitar permanecer apenas no nível descritivo,

Revela-se essencial, num processo reflexivo de pesquisa a objetivação das subjetividades. [...] há que tomar um certo distanciamento cognitivo que produza certo estranhamento. Dessa forma, há que tomar muito cuidado ao pesquisar no próprio ambiente de trabalho,

pois o distanciamento, o estranhamento ao familiar, pode ser muito difícil. Esse fato, bastante relevante, requer um esforço investigativo que permita ao pesquisador desfazer-se de conclusões já elaboradas, de mitos e preconceitos já construídos. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 125)

Desta forma, compreendemos que trabalhar com formação de professores e, especificamente, com o Proinfantil nos incita a escolha pela abordagem qualitativa dentro das ciências sociais. Tal proposição se fortalece ao compreendermos as características de uma pesquisa baseada em princípios, como o diálogo, a interação e, portanto, troca de saberes. Conforme apontamentos de Bogdan e Biklen (1994) reforçadas por Lüdke e André (1986) a pesquisa qualitativa permite essa ação coletiva de estudo com aproximação do pesquisador, sujeito de pesquisa, objeto de pesquisa e ambiente de pesquisa.

Assim, esses autores, tratam o objeto de estudo da pesquisa qualitativa como sendo uma interpretação do fato social, a compreensão do fenômeno faz com que o pesquisador possa agir de duas maneiras, inicialmente observando o fenômeno em si e, posteriormente, compreendendo a sua natureza.

Lüdke e André (1986, p. 5) afirmam que o papel do pesquisador é o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. Ressaltam, ainda, que o pesquisador não se abriga numa posição de neutralidade científica e política, pois é a partir de seus princípios, pressuposições e interrogações sobre o fenômeno que ele vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

Corroborando com as autoras, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que,

[...] na pesquisa qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador no instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grande quantidade de tempo [...] A investigação qualitativa é descritiva. Os dados colhidos são em formas de palavras ou imagens e não números [...] Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diárias. [...] Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47 – 50).

É nessa perspectiva teórica que se ancora nossa investigação, na qual buscamos lançar mão das informações coletadas na intenção de elucidar nosso problema de

pesquisa, qual seja verificar se os fundamentos teóricos estudados durante o PROINFANTIL estão repercutindo na prática pedagógica das professoras cursistas.

#### **4.1. Aspectos Metodológicos**

A fim de alcançar nosso objetivo optamos por desenvolver uma pesquisa explicativa/analítica que, parafraseando Santos (2006 p.26) trata-se de explicar e criar uma teoria aceitável a respeito de um fato, fenômeno ou processo, já que visa a aprofundar o conhecimento da realidade para além das primeiras aparências. Para o autor,

São pesquisas explicativas aquelas que se ocupam com o porquê dos fatos/fenômenos/processos que preenchem a realidade, isto é, com a identificação dos fatores que contribuem para a sua ocorrência ou a determinam, ou com o modo pelo qual acontecem os fatos/fenômenos/processos.

Neste mesmo sentido, Gil (2009, p.28) afirma que “[...] as pesquisas explicativas têm como preocupação identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos [...] é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

É nesse contexto teórico que se assenta a presente investigação, em que será valorizado não apenas o saber científico construído neste estudo, mas, também, o processo e o contexto em que os saberes das PCs são constituídos. Buscamos, assim, as relações entre a formação profissional e suas ressignificações na prática pedagógica das professoras.

#### **4.2. Sujeitos e *locus* da pesquisa**

Diante de um número bastante expressivo de municípios no Estado de MT que aderiram ao Proinfantil, estabelecemos alguns critérios para a escolha dos sujeitos que participariam da pesquisa, o primeiro; estar regularmente matriculado e frequentando o Programa e, o segundo, estar em efetivo exercício na Educação Infantil, atuando como professor. Para identificar o município no qual as cursistas atendessem aos critérios estabelecidos, solicitamos aos CEFAPROS de Mato Grosso, por meio de correio

eletrônico, a relação do número de cursistas em cada município e a função desempenhada por elas na Instituição de Educação Infantil.

De posse desses dados constatamos que o município de Barra do Bugres foi o que atendeu aos critérios acima, com o maior número de cursistas em efetivo exercício como professoras na Educação Infantil, totalizando 19 PCs (Professoras Cursistas), sendo então este constituído como nosso campo de pesquisa.

O município de Barra do Bugres localiza-se a sudoeste do estado de Mato de Grosso, a 150 km da capital Cuiabá. Fundada em 31 de dezembro de 1943, Barra do Bugres tem uma população de 34.312 habitantes, conforme o censo do IBGE 2010. O seu nome deriva da barra<sup>14</sup> formada pelo Rio Bugres ao desaguar no Rio Paraguai. A economia do município baseia-se no agronegócio e indústria sucroalcooeira, possui uma usina de álcool, biodiesel e açúcar. Para contemplar a base econômica do município a Universidade do Estado de Mato Grosso inaugurou em 1998 o Campus Universitário Deputado Renê Barbour que conta atualmente com cinco cursos de graduação: Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção Agroindustrial e Matemática.

Por não haver a oferta do curso de Pedagogia no município, seu quadro docente para a Educação Infantil não atende ao que é estabelecido pela LDB 9394/96 no que se refere a formação para atuar com essa faixa etária, qual seja o curso superior em Pedagogia, preferencialmente. Por essa razão, o PROINFANTIL de Barra do Bugres possui uma demanda significativa de professores sem formação mínima, conforme o artigo 62 da LDB 9394/96 preconiza.

### **4.3 Caminhos percorridos**

Conforme mencionado anteriormente, buscamos elucidar nossa problemática alicerçados em três instrumentos de investigação: questionário, entrevista semi estruturada e os memoriais produzidos pelas professoras cursistas. Tais instrumentos foram utilizados de forma articulada, para que as informações levantadas inicialmente

---

<sup>14</sup> Barra é uma formação geológica que pode ocorrer nas desembocaduras de canais, estreitos, estuários, rios e outros cursos de água, devido à acumulação de material de aluvião, paralelo à costa, na linha onde a corrente do curso de água e a do corpo onde este desemboca se equilibram. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Barra>

pudessem servir de redimensionamento para as coletas e análises dos dados coletados posteriormente.

Conforme afirma Trivinös (2006, p. 137).

[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para uma nova busca de informações.

Partindo desses pressupostos, optamos por iniciar a coleta de dados com o questionário. Este instrumento nos permitiu buscar as primeiras aproximações com os sujeitos e, posteriormente, nos auxiliou na definição de outros aspectos a serem explorados nos demais instrumentos. Neste sentido Trivinös (2006, p. 171) esclarece que

Na pesquisa qualitativa, a aplicação dos instrumentos não é um processo que se realiza exclusivamente. [...] os resultados do questionário, por exemplo, alimentam o desenvolvimento da entrevista semi estruturada e a observação livre. Isso significa que as respostas dos questionários devem ser conhecidas e interpretadas, antes da aplicação dos outros instrumentos.

Portanto, a fim de levantarmos o maior número de informações acerca do objeto em análise, bem como dos sujeitos participantes da pesquisa, realizamos a aplicação do questionário que contemplou um conjunto de 10 (dez) questões, sendo 07 (sete) objetivas, referente à informações de ordem pessoal (sexo, idade, estado civil e filhos) e profissional (grau de escolaridade, função que desempenha e tempo de serviço) e 03 (três) questões de caráter subjetivo em que as cursistas responderam questões sobre o processo de formação oferecido pelo Proinfantil e as relações com a prática pedagógica.

O questionário teve, então, por finalidade o levantamento de dados preliminares que nos possibilitou identificar alguns aspectos pessoais e profissionais das PCs, bem como conhecer suas concepções acerca do PROINFANTIL.

A aplicação do questionário aconteceu numa data previamente agendada, na qual as cursistas estariam reunidas para participar do Encontro Quinzenal organizado pelas Tutoras. Neste dia, apresentamos o Projeto às cursistas e oficializamos o convite para a participação na pesquisa que consistia em responder ao questionário. Das 19 cursistas do grupo apenas 13 (treze) estavam presentes sendo então este o número de questionários aplicados.

A fim de ampliarmos as possibilidades de análise utilizamos um segundo instrumento de coleta de dados, que é a entrevista semi estruturada. Segundo Szymanski (2002), a entrevista é um instrumento que tem sido empregado com bastante sucesso nas pesquisas educacionais, pois tem como referencial de desenvolvimento padrão a coleta de dados focada no objeto de estudo em consonância com os objetivos da investigação e a questão norteadora da pesquisa (Problema) que institui rigor ao processo e traz confiabilidade nos dados coletados.

Diante do nosso problema de pesquisa optamos por utilizar a entrevista semi estruturada fundamentada nos aportes teóricos de Trivinos. Para o autor (2006), a entrevista semi estruturada é um dos principais meios que tem o pesquisador para realizar a coleta de dados, pois as perguntas não surgem a priori, elas vão surgindo nas análises feitas a partir do uso de outros instrumentos, no nosso caso, o questionário. Como afirma Trivinos (2006), as questões que compõe a entrevista são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social. Assim, recorreremos à entrevista, com a finalidade de esclarecer/aprofundar alguns dados que ficaram obscuros nas respostas dos questionários.

Os procedimentos utilizados para a realização da entrevista com o grupo de professoras cursistas, seguiu a mesma organização da aplicação do questionário, ou seja, agendamos previamente a entrevista, e deixamos livre para que as PCs optassem por participar ou não. Na data agendada, 18 (dezoito) PCs estavam presentes, mas apenas 13 (treze) se dispuseram a participar da entrevista. Considerando as atividades do PROINFANTIL que aconteciam nesta data, optamos por realizar a entrevista em 03 (três) grupos em momentos distintos para que não houvesse nenhum prejuízo para as cursistas no que concerne às atividades do Programa.

Com a perspectiva de fortalecer nossas proposições acerca do objeto em estudo, os dados coletados em cada instrumento foram analisados em combinação com os demais a fim de nos fornecer mais informações concernentes à prática pedagógica das PCs, ampliando assim as possibilidades de interpretação de um maior número de informações apontadas pelos sujeitos. Esse processo, denominado de triangulação, nos permitiu estabelecer relações entre as informações colhidas nas diferentes fontes.

Conforme afirma Trivinos (2006, p.138), a triangulação tem por objetivo ampliar ao máximo as possibilidades de descrição, explicação e compreensão do

fenômeno estudado, portanto, não o concebe de forma isolada, mas com estreitas relações históricas, sociais e culturais com a realidade em que se insere. Dessa forma acreditamos possibilitar maior fidedignidade às informações obtidas por meio dos três instrumentos.

Para a análise dos dados utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, conforme veremos no capítulo V. Esse método conforme aponta Bardín (2009, p.33), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Para a autora, não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos que, com maior rigor, será um único instrumento, adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Assim, optamos pela abordagem Semântica da análise que, segundo Franco (2005, p. 15), “[...] é entendida não apenas como o estudo da língua em geral, mas, como a busca descritiva, analítica e interpretativa do **sentido** que um indivíduo (ou diferentes grupos) atribuem às mensagens verbais ou simbólicas” (grifo da autora). A autora esclarece ainda que [...] o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

O sentido, conforme apontam Ghedin e Franco (2008, p.82).

[...] não se esgota em si mesmo; reveste-se da complexidade da realidade, ou seja, desdobra-se em outros sentidos e multiplica sua riqueza significante. [...] só é possível interpretar o que possui mais de um sentido. É a variedade deles que possibilita uma interpretação e uma significação das atribuições de sentido às coisas.

Nesta perspectiva, o pesquisador “[...] inicia sua leitura, basicamente, a partir do conteúdo manifesto e considerando como evidência (e como ponto de partida) o conteúdo imediatamente acessível” (FRANCO, 2005, p.32). As análises iniciais destes conteúdos manifestos devem manter sempre o foco no objetivo da pesquisa.

Um terceiro instrumento de coleta de dados foi o memorial descritivo elaborado pelas PCs no decorrer do curso. A escolha por esse documento se justifica por tratar-se de um instrumento de avaliação utilizado pelo Proinfantil em que as PCs, mensalmente, fazem um relato sobre as relações entre seu processo de formação no curso e sua prática pedagógica diária.

Sartori (2008, p. 274) enfatiza que o memorial é um instrumento utilizado também nos cursos de graduação, é um gênero discursivo que se enquadra no campo de

trabalhos das ciências sociais que elegeu as “histórias de vida” como objeto de investigação de várias áreas a partir dos anos 70. Neste sentido Nóvoa (1995, p. 18) afirma que esse movimento de valorização dos sujeitos “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”.

Os memoriais compõem o Portfólio das PCs, que é um instrumento voltado essencialmente para as disciplinas pedagógicas, onde a PC deixa registrado o seu caminho ao longo do curso. Enquanto instrumento de avaliação no PROINFANTIL, o Memorial se configura num conjunto de relatos construídos no dia a dia da PC, em que são registrados seus avanços, receios, sucessos e reflexões sobre suas experiências. Sendo assim, reconhecemos o memorial como um instrumento de análise para a nossa pesquisa, uma vez que apresenta dados primários fornecidos diretamente pelas PCs, elaborados para outra finalidade, que não para a pesquisa.

Conforme salienta Prado e Soligo (2007, p.6).

Para produzir um memorial, é relevante saber das condições em que estão circunscritas as lembranças, assim como os acontecimentos e personagens que predominaram segundo as escolhas feitas. Nesse sentido, o memorial não é somente uma crítica que forçosamente avalia as ações, ideias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador; é também autocrítico da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Portanto, tem muito a ver com as condições, situações e contingências que envolveram a ação do narrador, protagonista das memórias. Além de ser crítico e autocrítico, é também um pouco confessional, apresentando paixões, emoções, sentimentos inscritos na memória.

Os autores, em outro artigo, (apud SARTORI, 2008, p.275) argumentam ainda que quando se trata de profissionais em exercício, como é o caso das professoras cursistas do PROINFANTIL, a narrativa por si só, já articula a formação à prática, porque nesse caso, “[...] quem está escrevendo é um sujeito que ao mesmo tempo trabalha e está em processo de formação”.

Ao final do curso, que tem duração de 02 (dois) anos, as PCs terão elaborado 16 (dezesesseis) memoriais, sendo 04 (quatro) por Módulo<sup>15</sup>. Considerando o número expressivo de professoras cursistas que estão participando da presente pesquisa,

---

<sup>15</sup> Módulo corresponde ao período semestral do Programa, que é organizado em 4 Módulos/2 anos.

optamos por selecionar apenas os memoriais 01 e 04 de cada cursista referentes ao Módulo I, e memoriais 01 e 04 referentes ao Módulo IV.

A opção pelos memoriais 01 e 04 do Módulo I justifica-se pelo fato de entendermos que nesses dois primeiros Memoriais são descritas as primeiras impressões/saberes em relação ao eixo integrador que compõe o Módulo. Por outro lado, acredita-se que, após dois anos de curso, no memorial 1 e 4 do Módulo IV as PCs já sejam capazes de expressar com mais propriedade as abordagens teóricas discutidas nesse período e as relações com sua atuação pedagógica.

Considerando que nem todas as PCs disponibilizaram seus memoriais para a pesquisa, tivemos acesso a 34 (trinta e quatro) memoriais dos referidos módulos, conforme quadro 04 a seguir:

**Quadro 04.** Quantidade de memoriais obtidos por módulo

<b>Módulos</b>	<b>I</b>		<b>II</b>		<b>III</b>		<b>IV</b>	
<b>Memoriais</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>04</b>
<b>Mês e ano de referência</b>	Ago 2009	Dez 2009	Jan 2010	Jun 2010	Jul 2010	Dez 2010	Jan 2011	Jun 2011
<b>Subtotal</b>	09	08	—	—	—	—	13	04

Assim, nossa intenção foi verificar por meio dos relatos descritivos se as cursistas apontam mudanças/avanços nas suas ações pedagógicas no período correspondente aos dois anos de formação. Ou seja, é partindo da análise dos memoriais, que buscamos evidências de possíveis desdobramentos dos fundamentos teóricos trabalhados no PROINFANTIL com a prática pedagógica das professoras cursistas. A análise descritiva dos memoriais se configura na tentativa de ressaltar o que está em maior evidência na fala das professoras acerca de suas percepções sobre o PROINFANTIL, sua prática pedagógica e os pontos positivos e negativos apontados por elas nesse processo de formação profissional.

Kramer (2005) ressalta que as palavras são carregadas de sentidos e expressam nossas concepções, princípios e percepções sobre o contexto em que estamos inseridos. Neste aspecto, a autora afirma

As palavras são prenes de significados existenciais, porque construídos ao longo da história da humanidade. As palavras

atravessam a história, são produzidas nela e por ela, são expressão da experiência humana em cada tempo e cultura. Por isso refletem visões e sentimentos do mundo, significados a respeito da vida e das relações com a realidade. “Precisamos desentranhar as palavras de sua riqueza escondida” (KRAMER, 2005, p. 69)

Para Vygotsky (2008, p. 150) o significado de uma palavra representa uma ligação estreita entre pensamento e linguagem. Portanto, para o teórico “[...] uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto é um critério da “palavra”, seu componente indispensável”.

Ainda nos referindo aos significados que as falas ou enunciados carregam, Bakhtin (2003, p. 302) nos alerta para as condições em que as falas são construídas pelo enunciatador. Afirma o teórico que ao falar, sempre consideramos a percepção do nosso discurso pelo destinatário, levamos em conta as suas concepções e convicções, o que conhece sobre a situação em evidência, os seus preconceitos, etc. Para o teórico, o enunciado não emerge apenas de fatos precedentes, mas toma forma considerando também os subsequentes.

[...] Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento... Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc. (BAKHTIN, 2003, p 301)

As considerações de Bakhtin nos possibilitam perceber que nas análises dos memoriais das professoras cursistas estaremos diante de um vasto repertório de informações e concepções que emergem dos contextos e das relações estabelecidas entre os sujeitos.

É relevante neste contexto identificar para qual destinatário as cursistas expuseram suas ideias em todos os momentos de interlocução. Além de pesquisadora, também faço parte da equipe do Proinfantil de Mato Grosso, atuando como Articuladora Pedagógica, cuja função é de acompanhar as atividades pedagógicas das cursistas, tutores e professores formadores. Essa condição nos permitiu analisar, sempre mantendo o rigor científico e a coerência epistemológica, as possíveis contradições encontradas nas falas das cursistas nos diferentes instrumentos de coleta de dados.

## CAPITULO V

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O olhar atira o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente. É justamente aquilo que o jogo de sombras e luzes revela e esconde que o olhar quer ver.  
Ghedin; Franco

Neste capítulo apresentamos as análises dos dados, enfatizando primeiramente as questões teóricas que sustentam a Análise de Conteúdo, técnica escolhida para o delineamento deste estudo. O capítulo está estruturado em tópicos para melhor compreensão da análise de cada um dos instrumentos para a coleta. Utilizamos também a triangulação de dados na tentativa de aproximarmos as informações coletadas e ampliarmos as possibilidades de compreensão do objeto de pesquisa.

Inicialmente buscamos os fundamentos teóricos que sustentam a técnica de Análise de Conteúdo, contextualizando-a no nosso campo investigativo, em seguida apresentamos os dados coletados nos 03 (três) instrumentos utilizados: questionário, entrevista e memoriais, conforme descritos nos tópicos a seguir.

#### 5.1. Aportes teóricos da análise dos dados

Conforme mencionado no capítulo anterior, pautamos as análises dos dados obtidos nesse processo investigativo na técnica de Análise de Conteúdo baseado nos pressupostos teóricos de Bardin (2009). A intenção da análise de conteúdo, conforme aponta Bardin, é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. A tentativa do pesquisador é compreender o sentido da comunicação e, principalmente, desviar o olhar para outra significação, portanto, é realçar um sentido que se encontra em segundo plano.

Franco (2005) esclarece que uma importante finalidade da Análise de Conteúdo é produzir inferências acerca dos dados verbais e/ou simbólicos obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um pesquisador.

Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento, relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo é de pequeno valor. [...] Assim

toda análise de conteúdo implica comparações. (FRANCO, 2005, p. 26)

A autora (2005, p. 27-28) esclarece ainda que “[...] produzir inferências tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”. Dessa forma, o investigador ao ler ou ouvir uma mensagem, deve ser capaz de compatibilizar o conteúdo do discurso produzido com alguma teoria explicativa, para que essa análise não se configure em mera descrição.

Para Frigotto (1994), análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Ao proceder à análise vão se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. “É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade”. (p. 89)

Assim, acreditamos que a análise de conteúdo contribuiu para ampliarmos as possibilidades de compreensão do fenômeno estudado. Conforme nos aponta Bardín (2009, p. 44), essa técnica virá,

[...] por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

Para a autora, a análise de conteúdos compreende três etapas, sendo elas; a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise compreende a organização do material a ser analisado, que ocorre logo após a coleta de dados. A descrição analítica começa já na pré-análise, etapa em que os documentos são submetidos a uma análise mais aprofundada, orientada pelas hipóteses e referencial teórico. Por fim, a interpretação inferencial etapa em que as análises se concentram em desvendar o conteúdo latente nos diferentes instrumentos utilizados (triangulação). Esses foram então os passos percorridos em nossa pesquisa.

Como não é objetivo deste estudo a identificação dos sujeitos, os dados foram analisados levando em consideração o conjunto de respostas apresentadas pelas PCs. Para melhor organicidade deste trabalho as respostas obtidas em cada instrumento

foram analisadas segundo a ordem de obtenção dos dados, sendo assim organizada: análise do questionário, da entrevista e dos memoriais.

## **5.2 Análise do questionário**

### **5.2.1 Perfil das professoras**

Iniciamos então as análises dos dados a partir das informações obtidas no questionário que foi respondido por 13 PCs. De acordo com os dados podemos perceber, na questão 01 (um), como já era do nosso conhecimento, que grande maioria dos sujeitos são do sexo feminino 11 (onze), sendo apenas 02 (dois) do sexo masculino. Esse dado vai ao encontro do que Gatti e Barreto (2009) apresentam em uma pesquisa recente, divulgada em 2010, na qual constata a predominância do público feminino na Educação Infantil, correspondente a 98%, reforçando o papel da mulher como responsável pela educação das crianças. A constatação da predominância da mulher atuando na Educação Infantil justifica a nossa opção pela utilização do gênero feminino para nos reportar às participantes dessa pesquisa.

No que se refere a idade, questão 02 (dois), percebemos que a maior parte das cursistas, 09 (nove), se encontra entre 25 a 30 anos, 02 (duas) com idade entre 18 a 25 e outras 02 (duas) apresentam idades entre 30 a 40 anos, não havendo neste grupo nenhuma profissional com mais de 40 anos. Esse dado reforça o que Gatti e Barreto (2009) constataram em sua pesquisa na qual, 41% dos profissionais que participaram tem até 29 anos, o que as autoras consideram um grupo jovem, atuante na Educação Infantil.

Esse dado apontado na pesquisa de Gatti e Barreto de que as professoras que atuam na Educação Infantil formam um grupo jovem, de profissionais pode ser associado ao fato de em nossa pesquisa, na questão 03 (três), termos constatado que a maioria das cursistas é solteira 06 (seis) sendo a outra metade distribuída entre casadas 04 (quatro) e outras situações 03 (três). Serem jovens pode explicar também o fato de 06 (seis) cursistas não terem filhos e 07 (sete) delas ter apenas 01 (um) ou 02 (dois) filhos (questão 04).

Vale ressaltar que os dados obtidos na questão 03 (três) reforçam o que era predominante nas primeiras iniciativas de cuidados à criança, como vimos no capítulo I,

cuja principal característica das cuidadoras era a experiência materna no cuidado com os próprios filhos.

O fato de serem jovens, conforme questão 02 (dois), pode explicar também outro aspecto importante que refere-se ao grau de escolaridade das PCs, questão 05 (cinco), na qual observamos que a predominância de escolarização é o ensino médio propedêutico, sendo que 07 (sete) PCs possuem esse nível de formação, outras 04 (quatro) cursam o nível superior (Matemática e Pedagogia) e 02 (duas) possuem o ensino superior completo (Matemática e Geografia).

Esses dados demonstram que grande parte das professoras são leigas, no sentido de não possuir formação exigida pela legislação para atuar na Educação Infantil, o que corrobora ao que foi constatado por Gatti e Barreto (2009), de que entre esse perfil etário é que está o maior índice de profissionais que freqüentam algum curso de formação, sendo o mais citado na pesquisa das autoras, os de formação em nível superior.

No caso particular de Barra do Bugres, nosso campo de pesquisa, as professoras se encontravam cursando o PROINFANTIL na tentativa de alcançar a formação mínima exigida por lei. Fato que justifica a adesão do município ao Programa já que, mesmo com os dispositivos legais que exigem a formação mínima para o professor atuar na Educação Infantil, o município de Barra do Bugres ainda está em processo de adequação a essa legislação.

Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil, assunto abordado na questão 06 (seis), das 13 (treze) cursistas que responderam ao questionário, 07 (sete) atuavam entre 05 (cinco) a 08 (oito) anos nessa etapa da Educação Básica. Esse dado nos aponta que mesmo as PCs formando um grupo jovem, elas já apresentam certa experiência no desempenho de suas funções na Educação Infantil.

Na questão 07 (sete) que trata da área para a qual as PCs foram contratadas, pretendíamos verificar se as funções desempenhadas pelas professoras correspondiam ao exigido para matrícula no PROINFANTIL, qual seja, estar atuando na função docente na Educação Infantil.

Diante das respostas obtidas verificamos que das 13 (treze) PCs, 10 (dez) responderam ter ingressado por meio de concurso público para a função de Agente de

Serviço Social<sup>16</sup>. Entretanto, mesmo sendo concursadas para esta função todas atuavam em sala de aula desempenhando a função de professoras de Educação Infantil. Ou seja, apesar dessas cursistas atuarem como professoras elas não foram efetivadas para desempenhar a função docente.

A constatação desse fato nos levou a uma inquietação quanto ao grau de escolaridade exigido para a atuação na Educação Infantil no município de Barra do Bugres. Essa inquietação nos incitou a buscar novas informações junto às Tutoras do PROINFANTIL e Secretaria de Educação desse Município acerca da função desempenhada pelas PCs nessas instituições. Assim, obtivemos a informação de que no município não há professores atuando na Educação Infantil, quem exerce essa função são as ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil). Estas fizeram concurso para Agente de Serviço Social, cargo vinculado à Secretaria de Assistência Social que, na época, era responsável pelas instituições de atendimento às crianças. Posteriormente, quando a Educação Infantil passa a ser vinculada a Secretaria de Educação, adequando-se às determinações legais do Plano Nacional de Educação, as cursistas são removidas para esta secretaria para atuarem como professoras, mesmo sem a formação exigida.

Ainda na questão 07 (sete) obtivemos outro dado importante que se contrapõe ao apresentado na pesquisa de Gatti e Barreto (2009), em que as autoras enfatizam que esta etapa da educação básica, é a que tem o menor percentual de professores que atuam dentro do regime estatutário. No nosso campo de pesquisa, todas as cursistas são efetivas, mesmo não sendo concursadas para a função de professoras elas se enquadram no estatuto de servidor público ou regime estatutário.

### **5.2.2 Percepção das professoras em relação ao Proinfantil e sua atuação**

A partir da questão 08 (oito) buscamos compreender a percepção das professoras cursistas em relação ao Proinfantil e sua atuação pedagógica. Para tanto lançamos mão

---

<sup>16</sup>A Lei Complementar 004/2005, que reestrutura o Plano de Carreiras da Prefeitura Municipal de Barra do Bugres, define como Agente de Serviço Social “a categoria funcional com as atribuições de executar serviços de atividades relacionadas à crianças na faixa de zero a seis anos, destinada à formação do caráter da criança além de ficar responsável pela segurança, higiene sob sua responsabilidade e demais atividades complementares afins”.

das categorias de análise que foram definidas a posteriori, conforme emergiam das respostas das informantes.

Nesse sentido, para buscar a objetividade na análise das questões abertas, das quais emergem as falas dos sujeitos, adotamos o seguinte procedimento: em cada questão do questionário, as respostas das PCs foram classificadas por proximidade de sentido formando os indicadores das categorias molares.

Ludke e André (1986) afirmam que a construção de categorias brota, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Desse modo, as categorias foram organizadas levando-se em consideração o aporte teórico que sustenta a pesquisa e o objetivo a ser alcançado neste estudo.

Procedemos a construção das categorias considerando também outros critérios apresentados por Guba e Lincoln (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986 p, 43), sendo eles: a homogeneidade interna, a heterogeneidade externa, a inclusividade, a coerência e a plausibilidade. Os autores afirmam que numa categoria é preciso que haja unidade conceitual, para que os indicadores sejam coerentemente integrados. A diferença entre as categorias deve ser explícita, de modo que uma exclua a outra.

Assim, para cada questão elaboramos quadros com categorias molares formadas por indicadores cujo sentido se relaciona entre si. Sendo assim, o número de indicadores em cada quadro não corresponde ao número de sujeitos respondentes tendo em vista que as respostas foram desmembradas conforme seu sentido e agrupadas formando novas categorias.

Na questão 08 (oito), por exemplo, “se as professoras estão satisfeitas com a profissão”, das 13 (treze), professoras 02 (duas) responderam estar insatisfeitas, enquanto que 11 (onze) responderam estarem satisfeitas. Das 11 (onze) cursistas que afirmaram estarem satisfeitas tiveram suas respostas divididas em 14 (quatorze) indicadores compondo 03 (três) categorias conforme observamos no quadro 05 (cinco).

**Quadro 05.** Justificativas de satisfação com o trabalho na Educação Infantil

<b>Categorias</b>	<b>Quant</b>
<b>GOSTAR DO QUE FAZ</b> Gosto do que faço Amo o que faço Gosto de trabalhar com crianças	<b>05</b>

Sinto-me bem trabalhando com as crianças Sinto-me a vontade	
<b>CONTRIBUIR PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS</b> Contribuo da melhor maneira com a educação e o desenvolvimento da primeira fase da criança na educação. Estou tendo o privilégio de fazer parte da formação dessas crianças Procuo atender as crianças mais amplamente. Pelas mudanças que vem acontecendo nas Instituições. Sinto-me realizando uma fundamental contribuição para o desenvolvimento infantil.	<b>05</b>
<b>SATISFAÇÃO/RECONHECIMENTO COM O TRABALHO</b> Vendo a satisfação do sorriso da criança e um obrigado dos pais no final do dia compensa qualquer dificuldade. Consigo obter bons resultados. Proporciona uma vasta experiência com relação ao desenvolvimento da criança. Estou vivenciando uma nova forma de analisar esta etapa da educação básica.	<b>04</b>

Para as PCs que se enquadram na categoria **Gostar do que faz** parece ainda permanecer uma ideia romântica de Educação Infantil, que marcou as primeiras iniciativas de atendimento à criança pequena nos séculos XVIII conforme nos aponta Angotti (1994), baseada nos aportes teóricos de Froebel.

[...] o perfil adequado de uma educadora froebeliana deve ser o de alicerce, base, fulcro do trabalho escolar. A professora deve ter um perfil de adulto, como modelo a ser seguido pelas crianças, protetora da infância, preparadora e organizadora do ambiente [...] ter destreza manual, “ser mulher, ativa, culta, paciente, sincera, humana, criativa, estudiosa e crente no Criador”. Froebel fez da mulher uma educadora por profissão, educadora dentro e fora do lar. (ANGOTTI, 1994, p.21).

É certo que gostar do que faz e gostar de trabalhar com crianças é importante para que o professor que atua na Educação Infantil desenvolva uma boa prática, mas só o gostar não é suficiente, é preciso que a professora tenha clareza do seu papel de educadora na formação da criança.

Em contrapartida as PCs que se enquadram na categoria **Contribuir para a educação das crianças** se percebem responsáveis pelo desenvolvimento da criança e sentem o reconhecimento do seu trabalho. A partir da análise dos indicadores que se enquadram nesta categoria, percebe-se que as PCs reconhecem-se como profissionais capazes de contribuir para a formação da criança.

Partindo dos indicadores que constituem a categoria **Satisfação/Reconhecimento com o trabalho** percebemos que as PCs têm conseguido refletir sobre sua prática pedagógica. Outro aspecto importante a ser considerado é o olhar das professoras para as especificidades da educação da criança, ou seja, elas destacam a importância de se conhecer as etapas de desenvolvimento infantil para a organização do trabalho pedagógico.

Ainda referente à questão 08 (oito) sobre satisfação com a profissão, apenas 02 (duas) professoras demonstraram estar insatisfeitas e os motivos apresentados foram a desvalorização do profissional e a má remuneração. Estas justificativas não significam que as professoras não estejam satisfeitas com sua atuação na Educação Infantil. Conforme apontam suas respostas, as professoras demonstram insatisfação com a falta de valorização profissional por parte das políticas públicas.

Constatar a satisfação, ou não, das cursistas com sua profissão, nos ajuda a entender e inferir posteriormente acerca dos relatos sobre sua prática pedagógica que foram analisados por meio dos memoriais descritivos.

No quadro 06 apresentamos a questão 09 (nove) na qual as professoras discorrem sobre “a contribuição do Proinfantil para a sua prática pedagógica”.

Assim, para a análise da questão 09 (nove) as categorias foram definidas a partir do que estava em maior evidência nas respostas das professoras, sendo as categorias organizadas conforme veremos no quadro a seguir.

**Quadro 06.** Contribuição do PROINFANTIL para a prática pedagógica

<b>Categoria</b>	<b>Quant.</b>
<p><b>MELHORIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b></p> <p>Graças ao Proinfantil realizo minhas práticas com segurança.</p> <p>O curso está ajudando muito na minha prática, só veio somar. Melhorou muito meu trabalho com as crianças.</p> <p>Percebi que a minha função é cuidar e educar</p> <p>Consigo visualizar melhores formas de trabalhar com as crianças e assim conseguir melhores resultados</p> <p>Compreende melhor a relação entre cuidar e educar</p> <p>É de grande valia para que consiga aliar teoria e prática.</p>	<b>06</b>
<p><b>MELHORIA DA PRÁTICA EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO/PROGRESSO DA CRIANÇA</b></p> <p>Hoje tenho uma compreensão melhor sobre os objetivos das atividades e sua importância no</p>	<b>04</b>

desenvolvimento das crianças Eu não tinha conhecimento de práticas importantes para o desenvolvimento infantil Passamos a conhecer as fases do desenvolvimento das crianças e atividades adequadas para a faixa etária. É possível entender cada progresso da criança,	
<b>MELHORIAS NO ASPECTO PESSOAL</b> O curso só vem a somar, é rico em novas possibilidades e olhares O Proinfantil ajudou a melhorar minha vida profissional Nada passa despercebido aos meus olhos, aprendi a ter um olhar observador O Proinfantil ajudou a melhorar minha vida pessoal Melhorou muito a afetividade com as crianças	<b>05</b>

A partir da categoria **Melhoria do Trabalho Pedagógico**, as PCs afirmam se sentirem mais seguras em relação à prática pedagógica, com isso dizem conseguir aliar teoria e prática na organização de seu trabalho pedagógico. Desta forma, podemos inferir que as professoras que se enquadram nesta categoria demonstram compreender a função do educador infantil e a necessidade da indissociabilidade entre o cuidar e educar. Essa percepção das funções do educador infantil reforça o que as pesquisas e documentos oficiais têm legitimado como prática pedagógica coerente com as especificidades da Educação Infantil. Neste sentido, o Plano Nacional de Educação (2001, p 41) trata como uma questão premente a superação de algumas orientações políticas e práticas equivocadas produzidas ao longo dos anos. Uma delas é a superação da ideia de atendimento à criança voltado para práticas assistenciais. Hoje, conforme esclarece o PNE, educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência.

Na categoria **Melhorias da Prática em Relação ao Desenvolvimento - Progresso da Criança** as PCs destacam a importância dos conhecimentos adquiridos no Programa para identificar as fases do desenvolvimento infantil e poderem adequar às atividades pedagógicas à faixa etária. A partir da análise das respostas podemos perceber que prevalece um discurso piagetiano em que as atividades são organizadas seguindo etapas sucessivas conforme a faixa etária das crianças. Para corroborar com as inferências dadas à estas afirmações citamos Ferreiro e Teberosky (1999) que esclarecem.

[...] a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento. [...] Compreender a teoria de Piaget dessa maneira não supõe que ela seja aceita como “dogma”, mas sim, precisamente, como teoria científica [...] (FERREIRA; TEBEROSKY, 1999, p. 31).

Podemos inferir sob alguns aspectos que podem explicitar qual o sentido dado pelas cursistas a esse discurso construtivista. Um dos aspectos refere-se ao material de estudo oferecido pelo Programa a todas as cursistas, sendo que uma das unidades trata do desenvolvimento infantil. Neste material são apresentadas as três correntes do desenvolvimento humano (inatista, ambientalista e interacionista). Compreender esse processo de desenvolvimento exigirá de qualquer professor muito mais que a simples distinção entre as teorias, portanto podemos inferir que a apropriação de uma teoria que apresenta o desenvolvimento em etapas sucessivas tornou-se mais próximo da realidade vivenciada pelas cursistas, considerando que culturalmente o aspecto biológico sempre foi utilizado como parâmetro pelas mães para acompanharem o desenvolvimento maturacional dos filhos, bem como por muitos educadores ao comparar os aspectos cognitivos de seus alunos.

A concepção de criança, por parte das PCs, como um sujeito histórico e social, capaz de compreender, raciocinar, contestar, deduzir, fantasiar, imaginar, etc, ainda se configura em mudanças conceituais que exigirá das professoras irem além da interpretação inicial da teoria e ganhar forma num movimento contínuo de reflexão crítica sobre todos os aspectos inerentes ao seu fazer cotidiano.

Ainda para a questão 09 (nove), Quadro 06 criamos a categoria **Melhorias no Aspecto Pessoal**, onde as PCs destacam a contribuição do Proinfantil também na vida pessoal, fortalecendo a afetividade na relação com as crianças, atribuindo a possibilidade de ampliar os olhares em torno da educação da criança. Neste sentido Kramer (1989, p. 79) enfatiza que “[...] a formação do educador está intrinsecamente relacionada com a formação do cidadão, seja ele criança, adulto ou jovem”.

Frente ao quadro 06, podemos inferir, de acordo com as 02 (duas) primeiras categorias, nas quais se enquadram as respostas da maioria das professoras, que o PROINFANTIL tem proporcionado avanços na prática das PCs. Mesmo na terceira categoria observamos que o curso tem contribuído para a melhoria no aspecto pessoal. Esta questão também foi relevante no momento da análise dos Memoriais quando

buscamos verificar as relações entre os fundamentos teóricos oferecidos pelo Programa PROINFANTIL e seus desdobramentos na prática pedagógica desenvolvida pelas professoras cursistas no cotidiano das Instituições de Educação Infantil.

Na questão 10 (dez) foi indagado às PCs o que poderia melhorar no Proinfantil. As categorias foram organizadas conforme o que aparece em maior evidência nas respostas das professoras, sendo elas: Apoio Pedagógico, Prática Pedagógica, Formação de Tutores e Estrutura do Programa.

**Quadro 07** - Em quais aspectos o PROINFANTIL pode melhorar

<b>Categoria</b>	<b>Quant</b>
<p><b>EM RELAÇÃO AO APOIO PEDAGÓGICO</b></p> <p>Apoio pedagógico através de oficinas</p> <p>Mais apoio dos professores</p>	<b>06</b>
<p><b>EM RELAÇÃO À ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO PROGRAMA</b></p> <p>Espaço adequado para os estudos</p> <p>Melhorar na organização</p> <p>Os tutores deveriam ter formação em Educação Infantil</p> <p>Os tutores precisam ter especialização em Educação Infantil</p>	<b>04</b>
<p><b>EM RELAÇÃO ÀS ASPECTOS PEDAGÓGICOS</b></p> <p>Estágio ao invés da prática pedagógica</p> <p>Práticas voltadas realmente para a Educação Infantil de 0 a 5 anos</p> <p>Melhorar o processo avaliativo</p>	<b>03</b>

No Quadro 07, percebe-se, em maior evidência que o que mais se repete entre as sugestões apontadas pelas PCs é “mais apoio dos professores”. Esses professores aos quais as PCs se referem são os professores formadores encarregados de orientar as PCs em suas atividades de estudo, sanando dúvidas, oferecendo suporte teórico, etc. Sendo assim, esta informação pode nos fornecer elementos acerca da própria organização do Programa que utiliza a modalidade de EAD (Educação à Distância), na qual as cursistas precisam realizar seus estudos de forma individual e autônoma. Neste caso os professores formadores atuam apenas como orientadores e esse atendimento, denominado de Plantão Pedagógico, é realizado por meio de correio eletrônico (email) ou telefone, quando a cursista reside distante da Agência de Formação/CEFAPRO.

Na categoria **Em relação à estrutura organizacional**, 02 (duas) cursistas apontaram a necessidade da formação dos Tutores voltada para a Educação Infantil como um requisito para sua atuação no trabalho de tutoria. Apontaram também questões estruturais, tais como espaço físico adequado e melhoria da organização como essenciais para a realização dos estudos.

Ainda neste quadro, a categoria **Em relação aos aspectos pedagógicos**, foi sugerido mudança no processo avaliativo, que haja práticas mais voltadas para a Educação Infantil e a realização de estágio ao invés de prática pedagógica observada pelo Tutor. Esta última explica-se pelo fato de que esta atividade é realizada mensalmente, compondo um dos instrumentos de avaliação, enquanto o estágio, caso fosse adotado, ocorreria em períodos menos frequentes. Esta questão, levantada por apenas uma das professoras, nos aponta uma contradição no que concerne a compreensão da cursista em relação ao seu fazer pedagógico diário, revelando uma preocupação com os aspectos avaliativos desse processo. Neste sentido, entendemos que a sugestão apontada pela cursista reforça sua falta de compreensão da dimensão do seu processo de formação em serviço em que a prática é reinventada a cada momento.

De modo geral, pudemos constatar nas respostas dos questionários que as PCs estão satisfeitas com o Proinfantil, alegando que trouxe contribuições para sua prática pedagógica e sua vida pessoal, atribuindo ao Programa a possibilidade de ascensão social de valorização e reconhecimento profissional. As PCs apontaram também os aspectos que precisam melhorar, sendo eles: mais apoio pedagógico, melhor estrutura física para os estudos e revisão do processo avaliativo.

### **5.3 Análise das entrevistas**

Diante da pluralidade de informações colhidas no questionário em relação às questões subjetivas em que as cursistas expuseram aspectos de sua atuação docente e seu processo de formação profissional, optamos por utilizar a entrevista com a finalidade de esclarecer alguns dados que ficaram obscuros em suas respostas no primeiro instrumento. Vale ressaltar que as falas foram transcritas com algumas correções em sua estrutura, para melhor compreensão do leitor, porém, nos ativemos para que não ocorresse qualquer alteração de sentido.

A entrevista, conforme citado anteriormente aconteceu em data previamente agendada e a participação das 13 (treze) professoras cursistas se deu de forma espontânea. Elaboramos um roteiro que foi planejado a partir das informações coletadas no questionário. Mesmo a entrevista tendo ocorrido em pequenos grupos, conforme esclarecido no capítulo da metodologia, a sua análise obedecerá a ordem das questões e não a dos grupos ou seja, as questões serão analisadas considerando as respostas de todas as PCs ao mesmo tempo. As PCs serão identificadas com a seguinte denominação: PC1, PC2, PC3 e assim por diante, porém, na análise, essa denominação não corresponderá sempre à mesma PC, já que nem todas responderam a todas as questões e optamos por não identificar as cursistas no momento da entrevista para que as mesmas se sentissem mais a vontade para expor suas ideias.

A fim de fazer a triangulação dos dados uma questão chave dirigida às PCs foi sobre em que o PROINFANTIL tem contribuído para elas. Observou-se nas respostas que muitas PCs, assim como no questionário, pontuaram questões pessoais, outras afirmaram ter contribuído para a prática pedagógica. Em relação às contribuições do Programa para a vida pessoal, as PCs destacam,

*PC1- Para a minha vida pessoal tem contribuído sim, porque na faculdade não tinha segurança na matemática básica e isso veio contribuir para que eu pudesse lembrar aquilo que não consegui aprender no ensino fundamental.*

*PC 2 - Para a vida pessoal contribuiu muito porque passei a ter mais conhecimento em disciplinas que já havia esquecido.*

*PC 3 - Na minha vida pessoal tá me ajudando muito na educação dos meus filhos, a lidar com eles também em casa.*

*PC 4 - Com o Proinfantil sinto mais segurança em estar falando da educação da criança, mesmo sem ser mãe.*

*PC 5 - O Proinfantil tem contribuído para minha vida pessoal porque quando eu entrei na Educação Infantil, como não era mãe, não tinha nenhuma habilidade para trabalhar com criança. Eu seguia aquela rotina.*

*PC 6 - Esse Programa me fez uma pessoa mais humana, com outro olhar para a vida, com um olhar diferente para a criança.*

*PC 7 - Em casa aprendi a educar melhor minha filha.*

Por tratar-se de um grupo formado, majoritariamente por mulheres, é fácil perceber em suas falas, a relação entre seu trabalho docente na Educação Infantil com

sua vivência/experiência doméstica, nos cuidados com os filhos e sobrinhos. Essa relação foi a que apareceu em maior evidência nas falas das PCs, sendo que 01 (uma) das entrevistadas menciona que “*como não era mãe*”, tinha pouca habilidade para atuar na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que outra afirma que, “*mesmo sem ser mãe*”, já consegue ter maior segurança para falar sobre a educação das crianças. Estas falas nos remetem ao que diz Arce (2001, p.170) sobre o mito da naturalização da figura feminina na educação das crianças, no sentido de que é preciso superar essa relação maternal. A autora esclarece que,

[...] a constituição histórica da imagem do profissional da educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se ao ambiente doméstico, [...]. (ARCE, 2001, p. 170)

É certo que, se nas primeiras iniciativas de atendimento às crianças, ser mãe era fator considerado importante para lidar com a infância, atualmente essa característica já não deve ser considerado fundamental para a profissão.

Quanto ao aspecto profissional, as PCs destacam algumas contribuições do PROINFANTIL para sua atuação pedagógica. Nesta questão constatamos que a ressignificação da prática pedagógica das PCs, proporcionada pelo Programa, ocorreram no sentido de emergir mudanças de concepções sobre a educação da criança, sobre o papel do educador infantil, sobre as especificidades da organização do trabalho pedagógico com a infância e, por fim, para a valorização da criança, como podemos constatar a seguir.

*PC 1 - Com o Proinfantil eu aprendi a estabelecer objetivos para cada atividade desenvolvida e a englobar o cuidar e o educar na prática do dia a dia.*

*PC 2 - A partir do curso passamos a ter objetivos nas nossas atividades, que antes não tínhamos. [...] nós passamos a ler mais, ter mais conhecimento pra saber como lidar com a criança.*

*PC 3 - Antes de começar o curso eu achava que estava lá só pra cuidar mesmo das crianças. Meu cuidado, minha preocupação era cuidar deles pra não se machucarem, pra tomar banho, pra comer, [essas coisas...]. Ai logo que começou o curso é que fui perceber que desde o inicio das minhas práticas eu não sabia qual era o objetivo delas. Fazia assim para passar o tempo. Ai, com o passar do curso eu fui percebendo que os exercícios têm objetivos. Antes de propor aquela atividade para a criança, (temos que) saber se era adequada à idade dela, se dava conta de acompanhar.*

*PC 4 - Contribui muito para minha prática porque antes da gente fazer a prática, digo, antes da gente começar o Proinfantil, a nossa prática era solta. Chegava para trabalhar não tinha um objetivo específico. Ia brincar com as crianças, mas não prestava muita atenção nos conteúdos daquela brincadeira, no que as crianças estariam aprendendo com aquilo. A partir do Proinfantil comecei a valorizar mais o brincar, a prestar mais atenção a cada gesto, cada atitude da criança.*

*PC 5 – Antes pensava numa atividade para passar o tempo. Hoje não. Hoje penso numa atividade, penso no objetivo dela, onde eu quero chegar com essa atividade e, qual resultado que chegar com essa atividade e como chegar ao resultado pretendido.*

*PC 6 – O Proinfantil abriu minha mente, tenho outra visão de mundo. Através do curso a gente foi aprendendo que para cada faixa etária tem atividades diferentes. [...] Eu aprendi que a gente deve respeitar essa faixa etária na hora de organizar as atividades.*

A análise dessas falas retoma à mesma questão analisada no primeiro instrumento de coleta de dados (questionário). Neste instrumento as respostas das PCs foram organizadas em 03 (três) categorias, quais sejam: Melhoria do trabalho pedagógico, Melhoria da prática em relação ao desenvolvimento/progresso da criança e Melhorias no aspecto pessoal. Assim, percebemos que há bastante proximidade nas respostas analisadas no questionário e na entrevista. Sendo que outro aspecto a ser considerado no momento da análise é o contexto em que essas falas emergem. Neste sentido, Micarello (2005, p.140) esclarece que,

O outro que se revela na linguagem não é um sujeito individual, mas um sujeito coletivo, marcado pelo contexto histórico-cultural em que está inserido. Seu texto é compósito de vozes que revelam não só a experiência individual, mas a experiência do modo como é percebida pelos indivíduos.

Portanto, a partir das considerações de Micarello, ao considerarmos o contexto, ampliamos os sentidos das falas, que são carregadas de concepções, valores, histórias. Esses contextos de onde emanam essas concepções, conforme aponta Micarello (2005, p.143).

[...] são muito mais amplos do que o ambiente acadêmico dos estabelecimentos de formação inicial, e somente considerando essa diversidade é possível construir sentido para o que pensam e dizem os professores sobre sua formação.

Ficou evidente nas falas das PCs o quanto esse processo de formação em serviço lhes possibilitou estabelecerem relações entre os fundamentos teóricos com sua prática pedagógica, assim como outros aspectos do atendimento à criança, quais sejam; a relação entre o cuidar e educar, a importância do planejamento. Essa ressignificação se

dá a partir da reflexão crítica sobre suas ações, da transformação do seu fazer pedagógico. Neste sentido, Micarello (2005) afirma que a prática que pode levar o profissional a uma apropriação do seu fazer é aquela capaz de ir além das demandas imediatas do dia a dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. O que para Freire (1996) trata-se de uma ação consciente que busca a transformação da realidade. O autor entende a prática como uma ação desafiadora e, neste sentido afirma que “[...] é fundamental que, na formação docente, o aprendiz de educador assuma que o [...] pensar certo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. (FREIRE, 1996, p. 38-39)

Portanto percebemos que as professoras cursistas demonstram em suas falas terem adquirido maior clareza sobre as diferentes formas de se estreitar as relações entre a teoria e prática. Essas possibilidades de aproximações serão apresentadas nas análises da questão 03 (três) que abordaremos na sequência deste capítulo.

Partindo dos pressupostos teóricos do Guia Geral (2005, p. 27) do PROINFANTIL, que concebe a educação como “[...] processo permanente que articula conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática”, percebemos que a formação em serviço possibilitou às PCs repensarem, de forma mais crítica, sua prática, ressignificando-a a partir dos fundamentos teóricos, ampliando, dessa forma, as possibilidades de refletirem sobre os diferentes aspectos da função docente. Neste sentido Kramer (1989, p. 125) afirma que é preciso “[...] possibilitar ao professor/educador falar sobre sua prática, sobre os embasamentos teóricos dela, sobre seus sentimentos e valores, vai possibilitar que estes sejam ressignificados”. Ainda neste aspecto, a autora enfatiza,

Para que a Educação Infantil se concretiza como um segmento importante no processo educativo, não bastam leis que garantam isso no papel, nem tampouco teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando. [...] Essa formação deve ser sistemática e permanente. [...] precisa ser uma formação vinculada à prática, que se dê na ação do educador com as crianças e, a partir dessa ação, focalizando a educação de maneira a abordar não só aspectos relativos à construção de conhecimentos, mas também à afetividade e à criatividade, à paixão de conhecer, levando em conta, ainda, os aspectos éticos e estéticos presentes no fazer educativo. (KRAMER, 1989, p, 78-79, grifos nossos).

A segunda questão da entrevista com as PCs, emergiu de um questionamento feito no primeiro instrumento de coleta que referia-se sobre em que o PROINFANTIL

poderia melhorar. As respostas obtidas, como vimos no questionário, sugeriam mais apoio dos professores, sendo este apontado por quase a maioria das respondentes. Dessa forma buscamos aprofundar melhor na entrevista qual o sentido desse apoio dos professores. Assim, as cursistas fizeram os seguintes esclarecimentos.

*PC 1 - No decorrer do curso nós estávamos tendo muita dificuldade porque os professores não estavam vindo nos Encontros Quinzenais por falta de verba. E as conseqüências vinham em cima da gente. A gente ficava com dúvidas. Muitas vezes mandava email e eles não respondiam.*

*PC 2 - A maior dificuldade que eu tive foi no Projeto de Estudo. Acho que faltou mais atenção dos orientadores (professores).*

*PC 3 - Quando mais precisava para tirar dúvidas a gente não conseguia, devido à distância.*

*PC 4 - Ter mais aulas presenciais para diminuir a distância entre nós e os professores.*

*PC 5 - O curso é muito fechado, limita muito a ação do professor (formador).*

*PC 6 - O curso precisa ter mais atividades práticas, oficinas pedagógicas.*

Diante do que foi apontado pelas PCs percebe-se que a falta de apoio dos professores se configura mais como uma questão de estrutura do Programa do que propriamente falta de apoio em seu sentido pedagógico. Por se tratar de um curso semipresencial, o PROINFANTIL apresenta em sua estrutura organizacional a descentralização das funções para cada setor responsável pela execução do mesmo. Portanto, a orientação às PCs é de responsabilidade da Agência formadora, CEFAPRO, que por sua vez, disponibiliza o professor para fazer os atendimentos nos municípios pertencentes ao Pólo mediante agendamento prévio com solicitação de diárias, que é uma forma de garantir a seguridade deste profissional. Esse atendimento como foi esclarecido anteriormente, acontece por meio do Plantão Pedagógico, que é uma agenda de atividades dos profissionais onde são estabelecidos os dias e horários disponíveis para atendimento às cursistas. No entanto, nem sempre é possível ao professor formador se deslocar para fazer as orientações necessárias para aquele momento, justificando assim o que algumas entrevistadas apontam como ser “*um curso muito fechado*”, e “*a necessidade de mais atividades presenciais*”.

Outra análise que fazemos em relação à necessidade de mais apoio dos professores, implica em construção da autonomia, que para Freire (1996) é um “*ato comunicante, co-participado*”. [...] “*A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para*

si, é processo, é vir a ser”. Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado a sua aplicação. Portanto, num processo de formação profissional que acontece, em parte, à distância é necessário considerar o percurso de constituição da autonomia dos sujeitos envolvidos, ou seja, em se tratando de professores leigos, que se constituíram professores na prática, a conquista da autonomia se dá com o tempo, na experiência como diz Freire e, não com data marcada.

Com a intenção de buscar informações mais precisas referentes ao nosso objeto de investigação, inquirimos as cursistas sobre as relações entre a teoria e a prática. Essa questão surgiu das respostas obtidas no questionário, em que algumas professoras expuseram essa possibilidade de aliar teoria e prática nesse processo de formação em serviço como uma das contribuições do Programa para o seu fazer pedagógico. Em contrapartida, na entrevista, as professoras demonstraram não ter clareza das relações entre teoria e prática conforme apontam as falas a seguir.

*PC1 – [...] a gente não consegue (é claro!) aliar toda teoria à prática. Até porque os recursos não são tão bons assim. A gente tem que se virar com o que tem [né]. Então, não tem como aliar toda a teoria à prática, mas aquilo que é possível procuramos fazer sim.*

*PC2 – A partir dos estudos a gente tem tentado levar essa teoria para a prática, mas faltam alguns recursos materiais.*

*PC 3 – Bom, acredito que o que foi possível do que a gente aprendeu no Proinfantil, a gente tem desenvolvido junto às crianças. [...] a gente vai fazendo o melhor possível, por falta de materiais, sempre que dá a gente tenta aliar teoria e prática.*

*PC 4 – Um exemplo maravilhoso de uma prática ligada à teoria foi uma aula-passeio que nossa escola realizou, baseada na Pedagogia de Freire. Foi uma experiência maravilhosa tanto para os adultos quanto para as crianças.*

*PC 5 – Aliar teoria e prática, desde o começo do curso sempre foi uma das coisas mais desafiadoras. Enquanto profissional sempre fui avessa à teoria, tive receio em falar em teoria, mas hoje eu tento pegar a teoria e colocar na minha prática.*

Diante das respostas obtidas se desenham novas inquietações acerca das concepções que subsidiam as ações pedagógicas destes profissionais que cuidam e educam crianças que estão num processo dinâmico de construção de diferentes conhecimentos. Essa inquietação emerge quando percebemos que existe uma grande lacuna entre a teoria e a prática, em que reflexão e ação parecem não compor a

organização do trabalho pedagógico. No entanto, conforme esclarece Micarello (2005, p. 144).

[...] “o poder transformador” da teoria está diretamente ligado à possibilidade de os indivíduos fazerem uma reflexão crítica, tanto sobre os pressupostos teóricos quanto sobre os desafios que se colocam na prática. Neste sentido, é preciso questionar a teoria, as condições e *locus* de sua produção.

Considerando os pressupostos teóricos de Micarello (2005, p 151) “[...] somos desafiados a ir além das impressões imediatas, buscando articular o que dizem os sujeitos entrevistados às condições histórico-culturais de produção de seus discursos”. Desse modo precisamos considerar as contradições presentes em suas falas, não como transgressão ou acomodação, mas como falta de autonomia intelectual que possibilite ao professor reconhecer que,

[...] não é possível sair da teoria e entrar na prática, pois ao praticar, o professor reconstrói a teoria, que, por sua vez, reinventa a prática. [...] as dimensões da teoria e da prática são indissociáveis, já que a teoria é um conjunto de regras também práticas e que a prática não é um ato qualquer, mas um ato que concretiza um objetivo e é pensado em relação à princípios. Essa ação refletida remete ao conceito de práxis. (MICARELLO, 2005, p.146 -148)

Partindo desses pressupostos teóricos ampliamos nossas possibilidades de compreensão do contexto em que emergiram as respostas das cursistas no que tange à prática pedagógica. Conforme a autora “[...] é a prática que necessita da teoria para justificá-la” (p.146). E, essa estreita relação entre teoria e prática ainda não nos parece perceptível às cursistas, que ora afirmam sentirem-se mais seguras para lidarem com as questões pedagógicas, reafirmam a importância do processo de formação profissional, expressam suas expectativas em relação à aquisição de conhecimentos que possam contribuir para melhorar sua prática, mas não conseguem manter a fidedignidade de seus discursos.

Conforme observamos nas falas das PCs 1, 2 e 3 as mesmas reforçam a inviabilidade de aliar teoria e prática devido à falta de recursos materiais, como se a abstração de teorias, a compreensão, ressignificação ou conscientização fosse algo puramente externo ao sujeito, ou ainda que para aliar teoria e prática fosse necessário recursos materiais.

O que podemos concluir até o momento, tendo como parâmetro a entrevista é que, assim como apontado no questionário, as cursistas consideram que o Proinfantil

trouxe grandes contribuições para sua prática, reforçando apenas como aspecto negativo a falta de apoio dos professores. Entretanto, ficou - nos evidente que as teorias estudadas no Programa ainda não deram conta de superar a ideia de que teoria e prática são coisas distintas.

#### **5. 4 Análise dos Memoriais**

Ao selecionarmos os Memoriais descritivos como um dos instrumentos para a coleta de dados, traçamos como objetivo buscar as evidências das relações entre o processo de formação profissional das PCs com seu fazer pedagógico descritos nesses instrumentos. Dessa forma, conforme esclarecido anteriormente, optamos por utilizar apenas os primeiros memoriais (produzidos em 2009) e os últimos (produzidos em 2011) na tentativa de conseguirmos perceber se as cursistas apontam avanços na prática pedagógica durante esse processo de formação.

Os memoriais foram analisados em conjunto, por módulos, e tendo sido extraídos fragmentos dos relatos das PCs que possam indicar expectativas ocorridas no início do curso, bem como, mudanças apresentadas ao final da formação. Entretanto, nas primeiras incursões na leitura dos Memoriais outras questões foram evidenciadas. No Memorial 01, por exemplo, que foi elaborado no primeiro mês após o início do curso (Módulo I) começam a aparecer as primeiras impressões das PCs no que concerne ao seu processo de formação no PROINFANTIL. Outro aspecto que é bastante enfatizado neste documento é a trajetória escolar das cursistas, fato este que não nos ateremos a analisar.

Assim, elencamos e analisamos a seguir as principais características do **Memorial 01, do Módulo I**, produzido em agosto de 2009. Apesar de terem sido analisados 09 (nove) memoriais, 02 (dois) não “evidenciaram” contribuição para responder ao nosso objetivo, apenas 07 (sete) trouxeram dados significativos para a nossa análise.

Podemos observar nestes memoriais analisados a grande expectativa das PCs em relação ao Programa. Elas demonstram expectativas no que se refere à possibilidade de crescimento no sentido de ampliar os conhecimentos, melhorar a prática pedagógica, bem como evidenciam a oportunidade da profissionalização, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

PC 1 – *Quando eu soube que iria trabalhar na creche fiquei com medo e ao mesmo tempo entusiasmada. Medo de não desempenhar um bom trabalho e não superar as expectativas exigidas e, entusiasmada porque sempre gostei de crianças e acho elas espetaculares no seu modo de viver. Com esse curso espero desempenhar um bom trabalho, enriquecer minhas ideias e estar preparada para o futuro. Sei que esse curso abrirá muitas portas ao longo da minha vida.*

PC 2 – *Em janeiro de 2009 fui contratada para trabalhar na creche, estou adorando trabalhar com crianças de 01(um) ano. Tenho vontade de fazer Pedagogia, não sei quando terei essa oportunidade. Por enquanto vou me dedicar ao Proinfantil, espero que com esse curso possa melhorar meu trabalho com os pequenos.*

PC 3 - *A oportunidade de profissionalização surge em 2009 com o Proinfantil. Estou super feliz, porém com muitos medos e anseios. Espero superar todos os obstáculos, para que o objetivo seja alcançado. [...] Vou me esforçar para colher o que há de melhor nesse curso, adquirindo e buscando conhecimentos, experiências e me aperfeiçoando na área da Educação Infantil, para que as crianças possam ser atendidas com um trabalho de qualidade e profissionalismo que elas merecem.*

PC 4 – *Quando fiz o concurso para Agente de Serviço Social sabia exatamente que era para trabalhar com crianças na creche. Gosto do que faço e espero que com esse curso “o Proinfantil”, eu adquira mais conhecimentos para saber desenvolver o meu trabalho com as crianças.*

PC 5 – *Espero que com o Proinfantil possamos aprimorar mais os nossos conhecimentos e crescermos a cada dia. Sei que não vai ser fácil fazer esse curso, vai ser um desafio a mais na minha vida, mas com a força de vontade que estou eu vou conseguir vencer, com o apoio da minha família, dos meus colegas de curso e das tutoras, isso é fundamental.*

PC 6 – *Entrei no Proinfantil em 2009, por vontade própria, pois pretendo me profissionalizar na área da Educação Infantil e seguir com o curso até o final. Quero aproveitar o máximo este curso, pois quero sair preparada para atuar e ser uma boa educadora.*

PC 7 – *Meu sonho sempre foi estudar bastante, me formar em alguma área, como a de professor. Tive vários sonhos, mas as circunstâncias me impediram de realizá-los. Em abril de 2007 fui chamada para trabalhar na creche, onde atuo até hoje. Foi uma porta que se abriu para a realização do meu sonho, talvez um pouco tarde, mas ainda a tempo. Ingressei no Proinfantil, na expectativa de melhorar meu trabalho, adquirindo mais conhecimentos. Desistir? Nem pensar! Pretendo ir até o fim, pois a primeira etapa da Fase Presencial já deu para sentir que vale a pena.*

Outro aspecto nos relatos das PCs que merece atenção é o fato de a maioria delas evidenciar a expectativa em melhorar seu trabalho com as crianças. Podemos inferir que as PCs têm consciência das fragilidades no que concerne a organização do trabalho pedagógico atrelado à falta de uma formação adequada, assim como, reconhecem terem realizado concurso público sem terem clareza sobre qual a função desempenhariam.

Essa consciência é demonstrada pela preocupação das cursistas em adquirir conhecimentos que possam contribuir para o redirecionamento de suas ações pedagógicas.

Conforme aponta Vasquez (apud BODNAR, 2011, p.199) “[...] a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir uma teoria da práxis”. Portanto esse pensar criticamente a prática, o que Freire (1987) chama de conscientização, um apoderar-se da realidade, não acontece de forma imediata. A primeira tomada de consciência apreende a realidade de forma espontânea e ingênua, necessitando ainda, evoluir para uma posição epistemológica crítica que transgrida essa primeira impressão. Freire (1996, p. 38) afirma que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Conforme afirma Freire (1987, p. 55) “[...] as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade”. Assim, entendemos que a prática pedagógica em suas múltiplas dimensões precisa ser apreendida pelas cursistas como um todo dinâmico, que reflete suas concepções e intencionalidades. Portanto, não é um espaço dicotomizado da realidade, à parte do mundo.

O **Memorial 04 do Módulo I**, elaborado no final do primeiro semestre do processo de formação, dos quais tivemos acesso a 08 (oito) documentos, sendo utilizados apenas 05 (cinco), em razão dos mesmos contemplarem questões relevantes para a nossa investigação. Ao analisarmos tais documentos percebemos que as PCs demonstram maior expectativa quanto ao crescimento profissional. Reconhecem que os erros serviram para buscar os acertos, bem como, afirmam perceber as mudanças no ambiente de trabalho, o que, segundo as cursistas contribuiu para melhorar as relações interpessoais, conforme podemos perceber nos relatos a seguir.

*PC 1 - Estou chegando ao fim do módulo I e isso está me causando uma enorme expectativa. [...] Penso que somente apontando as falhas é que se pode melhorar e acertar futuramente. Vejo essa transformação na Instituição onde trabalho, tudo já mudou, começando pelo tratamento com as crianças, chegando até a decoração das salas. Penso que após adquirir alguns conhecimentos em relação à Educação Infantil, só resta por em prática.*

*PC 2 – O curso tem sido muito bom, o companheirismo dos colegas, das Tutoras, enfim de todos tem sido fundamental. Cinco meses se passaram e, muitas coisas que pareciam difíceis foram esclarecidas.*

*PC 3 – Durante oito quinzenas de estudo e experiências pude aprender coisas importantes que melhoraram o meu trabalho como professora da Educação Infantil.*

*PC 4 – Esse curso está me ajudando muito dentro da Instituição em que trabalho e na minha vida pessoal também. [...] Estou aprendendo ainda mais e refletindo um pouco mais sobre as críticas que faço e que recebo.*

*PC 5 – Acredito que avançamos no conhecimento, pois através do Proinfantil consegui trabalhar a teoria junto com a prática, os planos diários, a rotina semanal. Facilitou a organização e realização das atividades junto com as crianças que trabalho e, conseqüentemente elas usufruíram de um atendimento de qualidade. Sinto-me mais segura, confiante e preparada para a aula do dia a dia.*

Ainda analisando o Memorial 04 do módulo I, a afirmação da PC 5 nos chama a atenção para um aspecto relevante no que concerne à prática pedagógica. A cursista enfatiza que por meio do Proinfantil consegue estabelecer a relação teoria e prática, assim como reorganizar o planejamento e as atividades da rotina semanal, de forma que as crianças possam ter um atendimento de qualidade. Os aspectos apontados pela cursista evidenciam uma reorganização dos saberes adquiridos na prática que estão sendo reformulados a partir dos conhecimentos teóricos a que teve acesso.

Nos 05 (cinco) relatos analisados podemos perceber ainda que a ansiedade e insegurança demonstradas no início desse processo de formação, foram dando lugar a superação das dificuldades e expectativas positivas para a continuidade dos estudos.

Os últimos memoriais produzidos pelas cursistas, tanto os produzidos em janeiro/2011 (Memorial 1) quanto os produzidos em junho/2011 (memorial 4) do módulo IV, não diferem muito das primeiras produções. Tivemos acesso a 17 (dezessete) memoriais do último módulo, sendo analisados apenas 13 (treze) documentos.

Nestes Memoriais as PCs reafirmam as conquistas teóricas e práticas favorecidas por meio da formação profissional, destacam que adquiriram novas aprendizagens e conhecimentos a respeito da criança, o que consideramos um aspecto bastante positivo, pois as cursistas evidenciam que as suas práticas estão condizentes com o interesse das crianças, conforme relatos a seguir.

*PC 1 – Gostei muito da unidade I de F.E e O.T.P, os textos mostram com clareza as dificuldades do nosso cotidiano, e como devemos agir para superar esses problemas.*

*PC 2 – [...] me proporcionou aprendizagem com os pequenos, quando a gente acha que sabe tudo deles, mas na verdade não sabemos nada, estão sempre nos surpreendendo .*

*PC 3 – O Proinfantil foi uma porta que se abriu para aprimorar nossos conhecimentos e capacitar os educadores da educação infantil além de profissionalizar-nos. Tudo que tenho aprendido nessa caminhada está sendo aplicado através das práticas pedagógicas em sala de aula. A cada dia que se passa percebe-se a contribuição que este curso tem promovido para os funcionários e crianças.*

*PC 4 – O Proinfantil me traz momentos gratificantes que é o de ter a certeza que estou melhorando cada vez mais a minha capacidade de trabalhar com as crianças.*

*PC 5 – Agora percebo a importância e a melhoria que o Proinfantil proporciona para que possa ser realizado um ótimo trabalho através de nós que estamos qualificando. Percebo que as crianças têm pressa de viver, ser livre, elas querem correr, aprender e graças ao curso estamos nos preparando para auxiliar da melhor forma possível essas pequenas chamadas que só estão começando a viver e já nos surpreende a cada momento.*

*PC 6 – Quanto a minha prática pedagógica, estou mais segura, graças ao curso. Estou colocando em prática o que aprendo e isso está dando certo. É muito bom fazer o meu trabalho, tendo base em estudo e pesquisas, mas sem deixar a sensibilidade de lado..*

*PC 7 – Durante minhas práticas estou bastante segura em relação ao início do curso. Posso dizer que me sinto uma profissional que colabora no desenvolvimento e na educação das crianças.*

*PC 8- As experiências que adquiri ao longo do curso tem me dado um suporte muito bom para minha carreira profissional e em todos os aspectos. Enfim, espero aprender muito ainda neste pouco tempo que me resta de curso, pois o objetivo é oferecer um trabalho de qualidade para as crianças, e não me acomodar, pois sei que ainda estou começando a subir o primeiro degrau na escalada da vida profissional.*

*PC 9 - Tem sido um momento de muita aprendizagem o curso Proinfantil.*

No **Memorial 04 do Módulo IV**, elaborado em junho de 2011, etapa de conclusão do curso, as professoras cursistas ressaltam que esse processo de formação em serviço lhes proporcionou maior segurança para prosseguir nos estudos em nível superior. Conforme o relato da PC 2 “[...] o nosso trabalho precisava ser lapidado, e essa lapidação veio com o Proinfantil”, podemos inferir que a cursista demonstra ter consciência de que os conhecimentos adquiridos na prática precisam ser sustentados por uma base teórica. Nas palavras de Freire (1996) “[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco”. O autor enfatiza que,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1996, p. 45).

As duas últimas produções das cursistas (memoriais 1 e 4 do Módulo IV) vêm carregadas de sentimentos e emoções quando se reportam às crianças, ao trabalho de qualidade que dever ser oferecido a elas e a melhoria do fazer pedagógico em decorrência da formação . Podemos constatar essa afirmação nos trechos destacados da fala das PCs 5 e 6, citadas anteriormente (memorial 1) e da PC 1 (Memorial 4), logo a seguir.

*PC 1 - Entendi que cada criança tem o seu tempo e são capazes de aprender em qualquer circunstância e acompanhar o desenvolvimento delas agora depois do curso chega a ser emocionante, tenho consciência que não estou apenas ajudando-as a aprender algumas coisas, mas sim aprendendo com cada uma delas muitas coisas boas, inclusive ser uma mãe mais experiente, compreensiva e atenciosa (grifo nosso)..*

*PC 2 – Antes do curso, nós já fazíamos atividades envolvendo matemática, e nem tínhamos noção, lendo os textos de O.T.P e F.E, vamos nos encontrando e constatando que o nosso trabalho precisava ser lapidado, e essa lapidação veio com o Proinfantil .*

*PC 3 – Passou muito rápido esses dois anos de Proinfantil. Eu, como uma simples recreadora que não tinha nenhuma experiência com as crianças, com os estudos fui melhorando, conhecendo estratégias e ampliando meu conhecimento sobre Educação Infantil, onde minhas práticas são valorizadas por colegas de serviço, pais de alunos e até mesmo por mim. E, só de pensar e refletir que falta muito pouco para eu me tornar professora, para eu passar pela minha primeira etapa de muitos outros estudos que farei, sinto-me muito feliz.*

*PC 4 – Aprendi muito, desde os conhecimentos adquiridos através dos livros, das mensagens passadas nos encontros quinzenais, das práticas realizadas com as crianças e até mesmo lidar com os companheiros de serviço.*

Um aspecto interessante a ser enfatizado nas análises dos relatos das professoras neste último memorial é o fato de as cursistas destacarem a importância do planejamento de atividades significativas para as crianças. As PCs evidenciaram o quanto ampliou o interesse das crianças pelas atividades pedagógicas, assim como a própria compreensão das singularidades da infância. Entendemos que a formação teórica possibilitou às cursistas perceberem as crianças sob uma nova ótica. Portanto, não são as crianças que mudaram suas necessidades e interesses, mas sim, a percepção das cursistas em relação ao processo de desenvolvimento delas, conforme destaca a PC 1 “Entendi que cada criança tem o seu tempo e são capazes de aprender em qualquer

*circunstância*”. A professora cursista destaca ainda [...] *tenho consciência que não estou apenas ajudando-as a aprender algumas coisas, mas sim aprendendo com cada uma delas muitas coisas boas.*

Para corroborar com as afirmações da cursista, citamos Freire (1996, p. 23) ao esclarecer que “[...] não há docência sem discência. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e, quem aprende ensina ao aprender”. Dessa forma, inferimos que a prática pedagógica oportuniza ao educador ensinar e aprender com seus alunos, num movimento dinâmico e recíproco de respeito, liberdade, autonomia e curiosidade. Neste sentido, afirma Freire “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*” (p. 85).

A dialeticidade entre a prática e teoria deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos da formação e quadros. Essa ideia de que é possível formar uma educadora *praticamente*, ensinando-lhe como dizer “bom dia” a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência será com a teoria é tão cientificamente errada quando a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta, ora das professoras, ora das professoras e seus alunos. Quer dizer, desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja não pode superpor-se ao *saber* gerado na *prática* de outro contexto. (FREIRE, 1997, p. 71)

Foi considerando este movimento dinâmico da pesquisa, que procuramos ancorar nossas discussões não somente nas bases teóricas, mas também na dialeticidade da relação teoria-prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

E se ilude, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar  
no terreno do hoje o lugar no qual é conservado o velho.  
Walter Benjamin

As considerações aqui apresentadas não se configuram no encerramento das reflexões acerca das questões contempladas no nosso objeto de investigação, pelo contrário, nos oportuniza a ampliar nossas possibilidades de dialogar sobre a prática pedagógica sob diferentes perspectivas. Assim, apresentamos o que ficou evidenciado nas análises dos dados coletados durante este processo investigativo.

O que de mais evidente podemos constatar no decorrer das análises dos 03 (três) instrumentos de coleta, ou seja, na triangulação dos dados foi o fato de que, ainda que sejam perceptíveis os avanços no que concerne à prática pedagógica das professoras cursistas durante esse processo de formação profissional, ainda permanecem os discursos de que teoria e prática são ações estanques.

É importante salientar que nos 03 (três) instrumentos de coleta, as cursistas expuseram suas concepções acerca da relação teoria/prática, sendo que no questionário e memorial descritivo relataram essa possibilidade como um dos aspectos positivos da formação, enquanto que, na entrevista suas falas denotaram a inviabilidade desta relação, contrariando assim o que haviam afirmado anteriormente.

Essa estreita relação entre teoria e prática ainda não nos parece perceptível às cursistas, que ora afirmam sentirem-se mais seguras para lidarem com as questões pedagógicas, reafirmam a importância do processo de formação profissional, expressam suas expectativas em relação à aquisição de conhecimentos que possam contribuir para melhorar sua prática, mas não conseguem manter a fidedignidade de seus discursos.

Então acreditamos que, esse estranhamento causado pelo conflito entre a teoria e o fazer pedagógico denota que as cursistas encontram-se num momento de reorganização dos saberes adquiridos na prática, ou seja, requer ainda fundamentação para “amadurecer” seu entendimento sobre a relação teoria-prática.

Neste contexto, podemos inferir em num processo de formação em serviço, espera-se que aconteça um movimento de inquietações e conflitos entre o já conhecido e

o novo. Isso nos revela que as práticas não estão cristalizadas em concepções que as distanciam da possibilidade de inovações, de rupturas, de mudanças.

Nesta perspectiva percebemos nos dados coletados que as cursistas demonstram uma disponibilidade para a resignificação de suas práticas pedagógicas. Esse processo reflexivo não acontece de forma silenciosa, mas causa conflitos e contradições, pois a prática nos permite experimentar, pesquisar e reelaborar para transformar. A reflexão se apresenta como uma situação problema que precisa ser interpretada, e isso se dá no diálogo reflexivo.

Foi possível constatar ainda e, que vai ao encontro do que defendemos enquanto prática pedagógica voltada para a Educação Infantil é o fato de que, ao se referirem às suas ações pedagógicas, as PCs não as direcionam para uma preparação para o ingresso no ensino fundamental. Em todos os instrumentos de coletas, as PCs demonstraram ter clareza de que é preciso respeitar as necessidades das crianças, oferecendo a elas atividades significativas sem perder seu caráter lúdico. Isso nos leva a crer que as cursistas compreendem que a Educação Infantil representa um momento especial e único na vida da criança que proporcionará aprendizagens, não só para o ensino fundamental, mas, que levarão por toda sua vida.

Todo o movimento de análise das falas das cursistas apontou para a necessidade de compreendermos que a formação docente não se encerra com a finalização de um curso, é um “continuum”, conforme afirma Freire,

No contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. [...] O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria. (FREIRE, 1997, p.71)

Em suma, é importante retomarmos o ponto de partida que culminou no desencadeamento das reflexões aqui apresentadas. Dessa forma, retomamos o problema de pesquisa não no sentido de buscarmos as respostas, mas de desvelarmos as novas inquietações que foram tomando corpo no decurso deste estudo.

Destarte, nosso intento foi de buscar as evidências das relações entre a teoria e a prática no contexto de uma formação em serviço e, concluímos a pesquisa com a certeza de que as análises e discussões aqui apresentadas não esgotam as possibilidades de outras dimensões, tampouco encerram as reflexões e inquietações acerca da questão

problematizadora a que nos propusemos investigar. Porém é importante ressaltar que ao adentrarmos neste universo investigativo não saímos incólumes, também passamos por este processo de ressignificações das nossas concepções, de estranhamento ao que nos parecia tão próximo, construímos novos sentidos ao que julgávamos conhecer, somos desafiados a ir além das impressões imediatas, ampliando assim, o nosso olhar, para toda a dinamicidade do contexto pesquisado, para as contradições presentes neste cenário e a ação dos sujeitos nele envolvidos. Neste sentido, Ghedin e Franco (2008, p. 123) afirmam que “[...] é esse sujeito datado, situado historicamente, com suas crenças e convicções, que constrói conhecimento por meio da pesquisa”. Dessa forma, conforme apontam Lüdke e André (1986), valorizamos não apenas o saber científico, mas também o processo e o contexto em que tais saberes são constituídos.

Problematizar a prática pedagógica implica abarcar todas as suas múltiplas dimensões em que estão inseridas diferentes relações tais como; a própria concepção de prática pedagógica, educação, escola, criança, cuidar - educar, teoria – prática. São essas concepções que determinam as escolhas e tomadas de decisão de cada profissional, assim como colabora para a construção de sua autonomia.

Para Freire (1987, p. 55) “[...] as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade”<sup>2</sup>. Assim, entendemos que a prática pedagógica, objeto de nossa investigação, em suas múltiplas dimensões, precisa ser apreendida como um todo dinâmico, que reflete nossas concepções e intencionalidades.

Além das análises decorrentes do material coletado destacamos a necessidade de ampliarmos as discussões em torno da necessidade da formação do educador infantil. Neste sentido, Freire (1987, p. 35-38) resalta o valor da Educação Infantil ao afirmar que “[...] nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento da sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, pp.15-30.

ANGOTTI, M. – **O trabalho Docente na Pré-Escola** - Revisitando Teorias, Descortinando Práticas. São Paulo. Pioneira, 1994.

ARCE, Alessandra. Documento oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, julho, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** (tradução de Dora Flaksman). 2. edição, Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em busca da profissionalização do Educador Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (org). **Educação Infantil: da condição de direito á condição de qualidade no atendimento**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Silvia Neli Falcão. Observação e intervenção na prática pedagógica: possibilidades e limites no processo de formação do Professor Cursista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/SEED. **Textos de Apoio à formação do tutor**. Brasília, 2007.

BARDÍN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed. Edições 70, 2009.

BASTOS, Maria Helena C. Jardim de Crianças. O pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887), in: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.

BRASIL. **Conferencia Nacional de Educação**. Sistema Articulado de Educação. Ministério da Educação- MEC: Brasília, 2010.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.755** de 29 de janeiro de 2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL, MEC/SEB/SEED. **Programa de Formação Inicial de Professores de Educação Infantil – PROINFANTIL – (Org.)** Karina Rizek Lopes, Roseane Pereira Mendes, Vitória Libia Barreto de Faria. Brasília/MEC/SEB/SEED. Guia Geral, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF; 2005.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Federal 9.394** de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação. **Metas e Objetivos para a Educação Infantil**. Brasília, 2001.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Departamento da Criança e do adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente**, lei 8.069, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BODNAR, Regina Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da Educação Infantil: ressignificando a prática. In: ROCHA, Eloisa C., KRAMER, Sonia. **Educação Infantil**: diálogos em enfoque. Papirus, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, 1994. P. 32-42.

CERISARA, A. B. A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação. São Paulo: 1996.

\_\_\_\_\_. A. B. **Formação de professores em serviço para a educação infantil: uma possível contribuição da universidade**. Florianópolis: UFSC, 1995

CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério: ambigüidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 180 p.

\_\_\_\_\_.Magda L. **Relações de gênero e a trajetória da feminização do magistério em Minas Gerais (1830- 1930)** Belo Horizonte, Minas Gerais: FAE, 1996.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Trad. Ruth R. Josef. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

CORSINO, Patrícia. GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. SOUZA, Marina Pereira de Castro e. Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – Proinfantil: um panorama. **Salto para o Futuro**. Edição Especial. XX Boletim 20 - Dezembro 2010.

DEL PRIORE (ORG). **História das crianças no Brasil**. 3 ed. São Paulo, editora Contexto, 1997.

DIDONET, Vital. Obrigatoriedade do ensino médio e da pré-escola. Entrevista concedida ao site: <http://www.campanhaeducacao.org.br/>. Acesso em 11/11/2011.

FARIAS Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.) – **Educação da Infância história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO. Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª Ed: Líber Livros Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Paz e Terra; 1994.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Professora sim, tia não! Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Educação o sonho possível*. In Brandão, Carlos R. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FOSTER, Mari Margarete dos Santos. *Educador/Educando*. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Sonho Possível**. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. **Educação e Sociedade**, ano XX, n.68, p.17-44, dez, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, G., *Educação e formação humana: Ajuste neoconservador e alternativa democrática*. In: Gentili e Silva (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas*, 2ª ed.. Petrópolis, Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar..* São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios – Brasília: UNESCO, 2009.**

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOES, Moacir de. Coletivo. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GONDRA, José G. *A necessidade da infância*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.) **Educação da Infância história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GUARESCHI, Pedrinho. *Teoria Crítica*. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HERBERT, Sergio Pedro. Possibilidade. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

JOBIN e SOUZA, Solange. **Tendências e fatos na política da educação pré escolar no Brasil**. In: Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação e Sociedade*, ano XX, n.68, dez 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré escolar no Brasil** – a arte do disfarce: São Paulo: Cortez: 1995.

\_\_\_\_\_, Sonia. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: 1999.

\_\_\_\_\_, Sonia. LEITE. Maria Isabel F. Pereira. **Infância e educação infantil: fios e desafios da pesquisa**. Campinas; Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_, Sonia. O papel social da Educação Infantil. **Revista Textos do Brasil**. Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: [www.dc.mre.gov.br](http://www.dc.mre.gov.br). Acesso em 08/08/2011.

\_\_\_\_\_, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo, Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. Sonia, JOBIM E SOUZA, Solange. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_, Resenha: Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

LIMA, Maira Sampaio Alencar. TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Ariès, Heywood e o lugar da criança: interrogações psicanalíticas sobre a inclusão. An 7 Col. **LEPSI IP/FE-USP** 2009. <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em 23/11/2011.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rita de Cássia de F. Autonomia. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

MÁXIMO, Antonio Carlos e CARVALHO, Rosenei B. de Freitas. **Formação de Professores e Qualidade do Ensino em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Líber livro, 2009.

MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática?”. In: KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. O PROINFANTIL: Ontem, hoje e amanhã. **Revista Criança**. Brasília n. 41, p. 30-32, novembro de 2008.

MIEIB. Movimento Interforuns de Educação Infantil no Brasil. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande, MS. UFMS, 2002.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a Educação Infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora Ltda, 1995.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Izete de. O olhar de professoras da rede municipal de Cáceres/MT sobre a Educação Infantil. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá n. 31, v.16, p.173-189, mai-ago. 2007.

\_\_\_\_\_, Maria Izete. **Educação Infantil: legislação e prática pedagógica**. Psicologia da Educação, São Paulo, 27, 2º sem, 2008, p 53-70.

\_\_\_\_\_, Maria Izete; PEREIRA, Afonso M. Educação Infantil: formação docente e qualidade da prática pedagógica. In: SILVA, Agnaldo Rodrigues. KARIN, Taisir M. (orgs). **Universidade e política: temas do ensino**. Cáceres: Editora UNEMAT, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Consulta Pública, MEC/COEDI: Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_, Zilma R. Moraes. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo; Cortez, 2002.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos da criança**, 1959.

\_\_\_\_\_. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil saberes e fazeres da Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PALUMBO, Dennis J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. Harcourt Brace & company. Tradução de Adriana Farah. 1994.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005.

RIOS, Terezinha. In: VEIGA, Ilma Passos (org). **Projeto político-pedagógico: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária, 1997.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.

SARTORI, Adriane Teresinha. Universidade de Caxias do Sul, RS. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, n. 14, maio/agosto, 2000.

TRIVINÖS. Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.) – **Educação da Infância história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins-Fontes, 2008.

ZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Ed. Plano, 2002

## **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ANTUNES. Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2004.

ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

BANCO MUNDIAL, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. Olhares das Ciências sobre as Crianças (Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância: **Cadernos Pedagógicos**) – Brasília: UNESCO, 2005.

BARRETO, A. M. R. F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p.53-65, set./dez. 2003.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LBD Fácil: leitura crítico-compreensiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERISARA, Beatriz. Rousseau. **A educação na infância**. Série: pensamento e ação no Magistério, São Paulo: Scipione, 1990.

\_\_\_\_\_, A. B. **Educação infantil: Um jogo de quebra-cabeça ou quebrando a cabeça?**. In Perspectiva n° 17. Florianópolis. Editora da UFSC, 1992.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Palhares Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil PÓS-LDB, Rumos e desafios**. São Carlos, SP: Autores Associados: 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Palhares Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil PÓS-LDB, Rumos e desafios**. São Carlos, SP: Autores Associados: 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. São Paulo: Circulo do Livro, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, Regina Leite (org). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2ª Ed. 1995.

GHIRALDELLI, JR. Paulo. **Infância, Educação e Neoliberalismo**; São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros & Desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

MANDELA, Nelson. **Lembranças da Infância**. Trecho extraído da publicação: Situação Mundial da Infância 2001 – UNICEF.

MONARCHA, Carlos (org). **Educação da Infância Brasileira – 1875-1983**, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

NASCIMENTO, Alcineide Cabral do. Frutos da castidade e da lascívia: as crianças abandonadas no Recife. **Estudos feministas**. Florianópolis, jan/abr, 2007.

PEREIRA, Laís Fontenelle. Resenha: O desaparecimento da infância. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 18, n. 19, p. 151-155, jan./abr. 2011

REDIN, E. et al. (orgs). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Difusão Européia, 1973.

SANCHES, Emília Cipriano. **Creche: Realidades e Ambigüidades**; Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SARMENTO, M. A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolarização. In: GARCIA, R.L. e LEITE, A.F. (orgs) **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DPEA, 2001.

SILVA, Izabel de Oliveira. **Profissionais da Educação Infantil Formação e Construção de Identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil – Uma proposta de gestão municipal**; Campinas, SP: Papirus, 1996.

STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TORRES, Luiz Henrique. **A casa da Roda dos Expostos** - Rio Grande, Biblos, 2006.

VENANCIO, Renato Pinto. Maternidade negada In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.



**7 – Para qual área foi contratada no município?**

---

---

---

---

**8 – Está satisfeita com seu trabalho na Educação Infantil?**

8.1 - sim. ( )

Por que \_\_\_\_\_

8.2 - não. ( )

Por que

---

---

**9 – O PROINFANTIL contribui para sua atuação na prática pedagógica?**

9.1- sim ( )

Justificativas:

---

---

9.2 - Não ( )

Justificativas

---

---

**10 – Em que você acha que o PROINFANTIL poderia melhorar?**

---

---

---

---

---