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

ROSANE PENHA MENDES

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

ROSANE PENHA MENDES

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

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^a. Maria Izete de Oliveira.

© by Rosane Penha Mendes, 2013.

Mendes, Rosane Penha

A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente. / Rosane Penha Mendes. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013. 203 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Orientadora: Maria Izete de Oliveira

1. Formação Continuada. 2. Prática pedagógica. 3. Educação Infantil - I. Título.

CDU: 373.2

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

ROSANE PENHA MENDES

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Dr ^a . Maria Izete de Oliveira (Orientadora – PPGEDU/UNEMAT)
Dr ^a . Regina Aparecida Marques de Souza (Membro – PPGEDU/UFMS)
Dr ^a . Jaqueline Pasuch (Membro – PPGEDU/UNEMAT)

APROVADA EM: 19/02/2013

Dedico esta dissertação:

À minha mãe, **Adélia**, que me deixou brincar e viver o tempo da infância com plenitude envolta de cuidados, atenção e carinho.

Aos meus filhos **Tiago e Vinicius**, pela alegria contagiante de uma infância feliz.

À todas as **professoras** que educam e cuidam na Educação Infantil, respeitando e permitindo que as crianças sejam crianças.

De maneira especial dedico este trabalho as **crianças** com as quais convivi no tempo da investigação, por cada olhar, cada gesto de carinho e pela curiosidade despertada com minha presença.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de viver, de pensar, pela sabedoria e inspiração para trilhar este caminho, em meio aos desafios, as conquistas e realizações.

No decorrer do mestrado pessoas compartilharam desta trajetória e merecem ser lembradas com carinho.

Agradeço a minha orientadora, prof^a. Dr^a. Maria Izete de Oliveira pela confiança, comprometimento, contribuição científica, pela tranquilidade nos encaminhamentos dos estudos e orientações, pela presença constante e pelo apoio necessário nesta caminhada, compartilhando seus saberes para construção deste trabalho.

Ao professor Dr°. Afonso Maria Pereira, pelas contribuições em várias versões deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da UNEMAT pela oportunidade de tantas aprendizagens, ampliando meus horizontes para a pesquisa, contribuindo para a construção de uma postura mais crítica, ética e sensível na minha trajetória de pesquisadora e profissional da educação.

A professora Emília Darci (*in memorian*) pelas contribuições iniciais com a construção desta pesquisa, pela forma como partilhava seus conhecimentos, pela dedicação e compromisso com a educação. Lembro-me do seu jeito alegre, sensível, carinhoso, atencioso e poético com o qual conduzia suas aulas. Seus ensinamentos foram preciosos e imprescindíveis para minha trajetória acadêmica e profissional. Saudades!

Agradeço as professoras que fizeram parte da banca examinadora, Dr^a. Jaqueline Pasuch (UNEMAT), Dr^a. Regina Aparecida Marques de Souza (UFMS) e Dr^a Tatiane Lebre Dias (UFMT). Obrigada pela leitura cuidadosa e criteriosa e pelas contribuições, indicações e sugestões que foram fundamentais para o enriquecimento desta pesquisa.

As professoras e coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa, pela maneira atenciosa com a qual fui recebida e pelas valiosas contribuições com este trabalho, sem as quais não seria possível de ser realizado.

As colegas da 2ª turma do mestrado em Educação da UNEMAT: Albemary, Ana Paula, Cleuza, Fabiana, Iara, Kelis, Letícia, Roseli e Valci, com as quais compartilhei ideias, experiências e pude vivenciar momentos alegres e fraternos.

As companheiras da Secretaria Municipal de Educação de Cáceres pela torcida e apoio para que este sonho fosse realizado.

A todos os meus amigos por compreenderem minha ausência, pelo estímulo e por estarem do meu lado quando precisei.

À Dulsângela e Ândina, amigas de longa data, parceiras de conversas intermináveis, com as quais dividi alegrias, tristezas, segredos e o encanto desta conquista.

Agradeço em especial a minha família e aos meus filhos, pelo amor, incentivo e apoio nesta trajetória.

Os agradecimentos são formas de demonstrar minha gratidão e carinho pelas pessoas que contribuíram com esta pesquisa. A todos que de alguma forma fizeram parte desta caminhada, o meu terno e profundo reconhecimento. Muito obrigada!

AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

Ao contrário, as cem existem.

A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.

Cem alegrias

para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois cem cem cem)

mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura

lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:

de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça de escutar e de não falar de compreender sem alegrias de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe:

de descobrir o mundo que já existe

e de cem

roubaram-lhe noventa e nove.

Que o jogo e o trabalho a realidade e a fantasia

a ciência e a imaginação

o céu e a terra

a razão e o sonho

são coisas

que não estão juntas.

Dizem-lhe:

Que as cem não existem A criança diz:

ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

Menino Portinari, 1950 (expressão de linguagens)

RESUMO

Esta pesquisa surgiu das inquietações acerca da qualidade do atendimento que é oferecido às crianças que frequentam a pré-escola da rede municipal da cidade de Cáceres-MT. Tal preocupação ocorreu mediante acompanhamento pedagógico realizado nas instituições de Educação Infantil, quando foi possível perceber que algumas práticas desenvolvidas pelas professoras não contemplavam as orientações advindas dos documentos educacionais e leis acerca da Educação Infantil. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar se os estudos realizados durante a Formação Continuada, estes propostos pelas Instituições de Educação Infantil do município de Cáceres, estão repercutindo na prática pedagógica das professoras. Mais precisamente, verificamos se os estudos realizados na formação continuada estão contribuindo para o aperfeiçoamento da prática pedagógica das professoras pesquisadas, de maneira a proporcionar resultados significativos para a qualidade do processo de desenvolvimento da criança. A pesquisa é de abordagem qualitativa, está caracterizada como analítica (ou explicativa) e como caminho metodológico para discussão dos dados privilegiou-se a Análise de Conteúdo, fundamentada nos pressupostos teóricos Bardin (2011) e Franco (2008). A investigação está ancorada nos aportes teóricos de autores como: Imbernón (2010), Gatti e Barreto (2009), Ariés (2011) Kuhlmann Jr. (2011), Didonet (2007), Oliveira (2010; 2011), Oliveira e Carlos (2011), Kishimoto (2010), (Baptista, 2010) (Gobbi, 2010); (Kramer, 2005) e documentos educacionais, cujos temas se relacionam com a Educação Infantil, criança, infância, prática pedagógica e formação de professores. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: o questionário, a observação, a análise dos projetos de formação continuada e a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 07 (sete) professoras e 03 (três) coordenadoras pedagógicas 01 (uma) de cada instituição, totalizando de 03 (três) instituições pesquisadas. O recorte temporal para realização deste estudo foi o 2º semestre do ano de 2011e o primeiro semestre do ano de 2012. Os resultados da análise nos mostraram que os projetos de formação continuada desenvolvidos pelas instituições pesquisadas são construídos dentro de um processo democrático, no qual as professoras participam com suas ideias, sugestões e seus saberes. Foram evidenciadas práticas pedagógicas significativas para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Dentre vários fatores, consideramos que, a formação continuada tem contribuído de alguma forma com a prática pedagógica das professoras. De modo geral, afirmamos que nessas instituições a formação continuada tem tido avanços, isto não quer dizer que em vários pontos não deve ser repensada.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Práticas Pedagógicas. Projetos. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research arose from inquietudes concerning the quality of the service that is offered to the children who attend preschool of the municipal net in the city of Cáceres-MT. Such concern occurred by pedagogic following accomplished in the institutions of Children Education when it was possible to realize that some practices developed by the teachers did not meet the orientations of the educational documents and laws concerning the Children Education. Thus, the current research aims at analyzing the studies accomplished during the Continuous Formation, proposed by the Institutions of Children Education of the municipal district, are rebounding in the pedagogic practice of the teachers. More precisely, we check if the studies accomplished in the continuous formation are contributing to the improvement of the pedagogic practice of the researched teachers, so that we could provide significant results for the quality of the process of the child's development. The research is of qualitative approach is characterized as analytical (or explanatory) and as methodological path for discussion of the data it privileged the Analysis of Content, based on theoretical assumptions Bardin (2011) and Franco (2008). The research is grounded in the theoretical contributions of authors such as: Imbernon (2010), Gatti and Baker (2009), Ariès (2011) Kuhlmann (2011), Didonet (2007), Oliveira (2010, 2011), and Carlos Oliveira (2011), Kishimoto (2010), (Baptist, 2010) (Gobbi, 2010); (Kramer, 2005) and educational documents, whose themes are related to early childhood education, child, childhood, teaching practice and teacher training. The instruments used for collecting of data were: the questionnaire, the observation, analysis of projects of continuous formation and semi structured interview. As for the participants, there were: 07 (seven) teachers and 03 (three) pedagogic coordinators 01 (one) from each institution, totaling 03 (three) institutions surveyed. The time frame for this study was the 2nd half of the 2011e first half of 2012. The results of this analysis showed us that the projects of continuous formation developed by the researched institutions are built within a democratic process, in which the teachers participated with their ideas, suggestions and their knowledge. Significant pedagogic practices were evidenced for the development and learning of the child. Among several factors, we consider that the continuous formation has been contributing in some way with the pedagogic practice of the teachers. In general, we affirm that the continuous formation in those institutions has succeeded. This does not mean that in several aspects it should not be rethought.

KEYWORDS: Continuous Formation. Pedagogic Practices. Projects. Children Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

COEPRE - Coordenação de Educação Pré-Escolar

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

CAPES - Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica do MEC

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CMEC – Conselho Municipal de Educação de Cáceres

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEI – Comissão Nacional de Educação Infantil

COEDI - Coordenadoria Geral de Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FAPAN – Faculdade do Pantanal

FUCUC - Fundação Centro Universitário de Cáceres

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IESC – Instituto de Ensino Superior de Cáceres

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 do Brasil

PAR – Plano de Ações Articuladas

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UES - Universidade Estácio de Sá

UFA – Universidade Federal do Amazonas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESP – Universidade do Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNIMESP – Universidade Metodista de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

UTC – Tempo Universal Coordenado

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figuras
Figura 1 – Mapa de localização do município de Cáceres e Cuiabá106
Figura 2 – Procedimentos relacionados à interação entre os instrumentos de
investigação113
Gráficos
Gráfico 1 – Total de resumos com maior relevância para a pesquisa
Gráfico 2 – Distribuição de crianças em creche e pré-escola
Gráfico 3 – Distribuição dos professores por nível de escolaridade110
Gráfico 4 – Tempo de atuação das professoras na Educação Infantil
Quadros
Quadro 01 – Relações entre o conceito de conhecimento e o de formação
Quadro 02 – Descritores de pesquisa
Quadro 03 – Distribuição da produção acadêmica
Quadro 04 – Quantidade de crianças matriculadas em creche e pré-escola109
Quadro 05 – Formação dos professores quanto ao nível de escolaridade110
Quadro 06 – Demonstrativo das escolas de Educação Infantil de Cáceres-MT – Zona
Urbana
Quadro 07 – Formação acadêmica
Quadro 08 – Sentimento em relação a ser professora de Educação Infantil
Quadro 09 – A formação continuada atende as expectativas
Quadro 10 - A carga horária da formação continuada é suficiente para a compreensão de
cada temática trabalhada
Quadro 11 – Denominação das escolas e professoras na pesquisa141
Tabelas
Tabela 1 – Motivos de satisfação com a profissão
Tabela 2 – Justificativas quanto à formação atender a expectativa
Tabela 3 – Justificativa da contribuição da formação continuada com a prática pedagógica
das professoras

Tabela 4 – Justificativa do tempo de formação continuada as vezes ser suficiente para	
compreensão das temáticas trabalhadas	
Tabela 5 – Sugestão para melhorar a formação continuada da escola	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO16
CAPITULO I
A INFÂNCIA NO BRASIL, TRAJETÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS PELO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO
1.2. Lutas e conquistas no atendimento da criança pequena culminando na Educação
Infantil
1.3. Concepção de criança na atualidade
CAPITULO II
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS48
2.1. Formação inicial de professores da Educação Infantil: desafios e perspectivas49
2.2. Breve trajetória da formação continuada: avanços e desafios
2.3. A identidade do profissional para atuar na Educação Infantil
2.4. Saberes docentes rumo a uma prática pedagógica autônoma71
CAPITULO III
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS ATIVIDADES NORTEADORAS76
3.1. A importância de atividades lúdicas na Educação Infantil
3.2. Rotina pedagógica nas instituições de Educação Infantil: organização do tempo e espaço
3.2.1. O ato de contar história na Educação Infantil
3.2.2. A importância da música para o desenvolvimento da criança90
3.2.3. As brincadeiras no contexto da Educação Infantil
3.2.4. A criança e a escrita: descobrindo palavras
CAPITULO IV
DELINEANDO A PESQUISA: TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA99
4.1. Balanço de Produção
4.2. Contextualização da pesquisa
4.3. O lugar da pesquisa
4.3.1. Local da pesquisa
4.4. A escolha dos sujeitos da pesquisa
4.5. Procedimentos metodológicos

4.6. Aportes teóricos da Análise de Conteúdo	115
CAPITULO V	
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	119
5.1. Análise do questionário	119
5.1.1. Perfil das professoras	119
5.1.2. O que dizem as professoras sobre práticas pedagógicas	123
5.1.3. O que dizem as professoras sobre a formação continuada oferecida pel onde atuam	
5.2. Análise da Observação	
5.2.1. Caminhos percorridos	
5.2.2. Análise da prática pedagógica das professoras	
5.2.2.1. A rotina como elemento integrante da prática pedagógica	142
5.2.2.2. O conto de história na prática das professoras	148
5.2.2.3. A música na prática pedagógica das professoras	151
5.2.2.4. As brincadeiras nos espaços de aprendizagens	153
5.2.2.5. A linguagem escrita: múltiplas possibilidades	159
5.3. Análise dos Projetos de Formação Continuada	164
5.3.1. Análise dos Projetos de Formação Continuada da Escola l (E1)	165
5.3.2. Análise dos Projetos de Formação Continuada da Escola 2 (E2)	168
5.3.3. Análise dos Projetos de Formação Continuada da Escola 3 (E3)	169
5.4. Análise das Entrevistas	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
REFERÊNCIAS	191
APÊNDICE 1	200
Modelo do Questionário	201
Roteiro da Entrevista	203

INTRODUÇÃO

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra...

Guimarães Rosa

Para início deste trabalho, trago uma pequena parte do livro "Grande Sertão: Veredas", de Guimarães Rosa, em epígrafe, a qual me fez refletir o quanto a vida nos ensina a cada dia, quantas certezas se rompem a cada instante e o quanto ainda tenho por descobrir. Esta minha curiosidade é que me move nesta caminhada, em que vários pensamentos, ainda cristalizados, tomaram outras formas e continuaram a se modificar, seja por meio dos conhecimentos científicos adquiridos, das informações recebidas ou, ainda, das descobertas realizadas. Tudo é aprendizado, alguns trazem alegria, outros, tristeza, mas, o importante é que jamais se perca o encanto de viver para descobrir cada vez mais. Assim, fascinada pelos encantos das crianças, nasce em mim um novo olhar para a infância e o desejo de conhecer mais sobre esta fase da vida que tanto marca a existência humana.

Nesta trajetória, surge o interesse pela construção desta pesquisa que está relacionada a minha vivência como professora e ao trabalho realizado junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil do Município de Cáceres-MT. Iniciei minha carreira na docência atuando como professora em uma Instituição de Educação Infantil no ano de 1999, onde tive o prazer de conviver com crianças de várias faixas etárias, as quais me instigaram a buscar novos saberes sobre o desenvolvimento infantil.

No ano de 2003, por meio de concurso público, ingressei como professora na Secretaria Municipal de Educação no Município de Cáceres-MT, vindo, a partir do ano de 2004, a ser responsável pelo trabalho pedagógico desenvolvido diretamente com as professoras e coordenadores pedagógicos das instituições de Educação Infantil. Foi um desafio, mas, esta nova atuação despertou-me o interesse em compreender e conhecer um pouco mais das práticas educativas desenvolvidas pelas professoras que atuam com crianças na Educação Infantil. Assim, ao realizar os acompanhamentos pedagógicos nessas instituições foi possível perceber que algumas práticas pedagógicas das professoras

deixavam de contemplar as orientações estabelecidas em documentos oficiais¹ e leis referentes à Educação Infantil, estas necessárias para o desenvolvimento integral da criança. Essa constatação apontou para a necessidade de aprofundar os estudos e compreender melhor o objetivo daquelas ações pedagógicas.

Outro fator que me instigou a investigar a problemática foi o resultado da pesquisa realizada em duas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Cáceres/MT, pela Profa. Dra. Maria Izete de Oliveira e colaboradoras (2010), que alerta para a realidade educacional vivenciada nessas instituições ao ser constatado

[...] o fato de não haver um direcionamento comum na prática das professoras pesquisadas de modo que essas inconsistências levaram-nos ao seguinte questionamento: apesar do investimento das políticas públicas no desenvolvimento profissional docente (na educação continuada, nas estratégias de atendimento à Educação Infantil criando cargos de coordenadores pedagógicos para acompanhar os profissionais deste segmento), o que leva algumas professoras desenvolverem uma prática pedagógica distanciada daquilo que preconiza a nova concepção de Educação Infantil, conforme constatamos em nossa pesquisa? (OLIVEIRA, 2010, s/p.).

Os acompanhamentos pedagógicos mencionados anteriormente, somando-se ao resultado da pesquisa em sua totalidade nos provocam uma profunda reflexão referente à realidade educacional vivenciada nas instituições de Educação Infantil deste Município, aumentando minha preocupação com a qualidade do atendimento oferecido às crianças. Assim, me preocupa se a prática pedagógica das professoras realmente está contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento pleno da criança, conforme assegura a LDBEN 9.394/1996.

A necessidade de aprofundar os estudos sobre a atuação das professoras me conduziu ao Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Oportunidade em que foi possível dar início a construção deste estudo, sendo definida como temática "A Formação Continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente". Para a problematização deste estudo, a pergunta que me acompanhou nesta investigação foi:

¹ O parecer da CEB nº 22/1998, por exemplo, alerta para que as instituições de Educação Infantil articulem em suas propostas o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças de maneira intencional e com qualidade num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, com brincadeiras, jogos, danças e cantos. Destaca as múltiplas formas de diálogo e interação como eixo de todo trabalho pedagógico.

A formação continuada proposta pelas instituições de Educação Infantil da rede pública de Cáceres tem contribuído para o aperfeiçoamento da prática pedagógica das professoras?

Com base na pergunta elencada foram elaboradas outras questões que nortearam este trabalho. Assim, procuramos saber, se no processo de construção e desenvolvimento da formação continuada as temáticas trabalhadas vêm ao encontro da realidade educacional? Quais instituições têm sido parceiras no desenvolvimento dos cursos de formação continuada? Há participação das professoras na elaboração do projeto de formação continuada? A carga horária designada na formação é suficiente para entendimento e compreensão da temática trabalhada? A instituição educativa tem reservado momentos para que as professoras possam refletir sobre sua prática entre seus pares? As professoras têm demonstrado interesse em participar da formação continuada? As professoras desenvolvem em sua prática o que é estudado na formação continuada?

A partir destas questões norteadoras foi estabelecido o objetivo geral da pesquisa que foi analisar se os estudos realizados durante o desenvolvimento dos Projetos de Formação Continuada propostos pelas instituições de Educação Infantil do Município de Cáceres estão repercutindo na prática pedagógica das professoras.

O foco de investigação é a formação continuada e a prática pedagógica na Educação Infantil. Assim, utilizo como suporte teórico documentos educacionais e autores que defendem a infância, a criança e a Educação Infantil. Para tanto, tomo como referência o trabalho de Kramer (2005), Oliveira (2011), Ariés (2011), Sarmento (2007), Barbosa (2001), Kuhlmann Jr. (2011), Baptista (2010), Kishimoto (2010), Gobbi (2010) Silva; Pasuch e Silva (2012), Oliveira e Carlos (2011), Almeida e Secchi (2007), Ostetto (2012), entre outros autores que valorizam a criança como sujeito histórico, social e cultural, pois estes lutam para que o direito da criança a uma educação de qualidade seja respeitado.

Este estudo também está alicerçado em pesquisadores que discutem a formação de professores, tais como: Imbernón (2010), Nóvoa (1995), Gatti e Barreto (2009) entre outros que tem contribuído de maneira significativa sobre o assunto.

Seleciono este referencial teórico como aporte deste estudo, por encontrar neles os subsídios necessários para uma melhor compreensão das relações dialéticas existentes nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e na formação de professores.

Com a base teórica definida, referente ao objeto da pesquisa, optei por uma fundamentação teórico-metodológica que possibilitasse construir um caminho mais apropriado para alcançar o objetivo aqui apresentado. Desta forma, a metodologia

escolhida para a construção deste estudo foi a pesquisa analítica/explicativa que, segundo Santos (2006), envolve o pesquisador de maneira mais intensa e comprometida com os resultados da investigação, levando-o a aprofundar o conhecimento do fato/realidade para além das aparências. A investigação tem abordagem qualitativa, por compreender que seja a mais adequada para este estudo. Conforme esclarece Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa coloca o pesquisador em contato direto com o ambiente e a situação estudada em um trabalho intensivo de campo.

Para que fosse possível alcançar a resposta ao problema de pesquisa foi preciso utilizar quatro instrumentos para coleta de dados: o questionário aplicado às professoras, a observação da prática pedagógica, a análise dos projetos de formação continuada das instituições pesquisadas e a entrevista semiestruturada com as coordenadoras das instituições. Os sujeitos da pesquisa foram sete professoras de três instituições de Educação Infantil e três coordenadoras das mesmas instituições, totalizando 10 sujeitos que foram selecionados mediante estabelecimento de alguns critérios, conforme descrevemos na metodologia deste estudo no capítulo IV.

Recorremos, também, a alguns autores que discutem assuntos referentes à pesquisa educacional para dar sustentabilidade a este estudo. Assim, lançamos mão das teorias de Santos (2006), Gil (2009), Godoy, (1995) Ghedin e Franco (2008), Ludke e André (1986), entre outros. Para análise e interpretação dos dados coletados, o estudo teve como técnica a análise de conteúdo, considerando-se os pressupostos teóricos de Bardin (2011), Franco (2008) e Triviños (1987).

Quanto à estruturação deste trabalho, optamos por apresentá-lo em cinco capítulos, organizados conforme descrição a seguir. No capítulo I, descrevemos o contexto histórico da infância no Brasil, enfatizando as lutas, as conquistas e as transformações ocorridas no âmbito educacional, político e social neste segmento educacional. Este recorte histórico nos permitiu ampliar os olhares para a significação da infância, tendo em vista sua trajetória dentro de uma sociedade que a concebia a margem das classes sociais, do meio cultural ou das condições socioeconômicas. Ainda neste capítulo, abordamos a concepção de infância que permeia a atualidade e que culmina na exigência de profissionais qualificados para o atendimento adequado às crianças na Educação Infantil. Os pressupostos teóricos que ancoram as discussões apresentadas neste capítulo tem como referência: Kramer (2005), Oliveira (2011), Ariès (2011) Craidy (2007), Sarmento (2007), Kuhlmann Jr. (2010), Stearns (2006), entre outros autores que tem dedicado seu tempo aos

debates, estudos e reflexões em defesa ao direito da criança para uma educação de qualidade.

No processo de construção deste trabalho, a fim de possibilitar melhor compreensão do nosso objeto de estudo, abordamos no capítulo II assuntos referentes à formação de professores no contexto da Educação Infantil, destacando a trajetória marcada por lutas em busca da qualidade dessa etapa da educação básica que abarca diferentes concepções de educação e sociedade. Ainda neste capítulo abordamos a formação continuada de professores, nos pautamos em estudos de Imbernón (2010), Nóvoa (1995), Gatti e Barreto (2009), apresentando uma breve trajetória da formação continuada, a partir da década de 1970 até a atualidade.

As discussões sobre a identidade do professor para atuar na Educação Infantil, abordadas no capítulo II, estão ancoradas na teoria de Micarello (2011), Ostetto (2011), Didonet (2009) e Kramer (2005) e Oliveira e Pereira (2008), Barreto (1994), Kishimoto (2011) e Oliveira (2010) autores que em seus estudos expressam a preocupação com a formação específica para o profissional que atua com crianças pequenas.

Para finalizar este capítulo, trazemos a tona discussões referente a autonomia e saberes docentes, na perspectiva de Garcia (1995), Contreras (2002), Nóvoa (1995), entre outros. Estes autores alertam para a importância da reflexão crítica sobre a atuação docente como forma de levar os professores/as a construir novas formas de atuação prática e a construir métodos educativos que destacam a formação docente no contexto atual, considerando os professores/as como sujeitos de seus próprios processos educativos.

No capítulo III, enfatizamos sobre a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, destacando aquelas que consideramos ser o fio condutor das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças. Assim, descrevemos sobre a organização do tempo e do espaço, por meio de rotina nas instituições de Educação Infantil, discorrendo sobre o ato de contar histórias, as músicas nas práticas pedagógicas das professoras, as brincadeiras nos espaços de aprendizagens e a linguagem escrita na Educação Infantil. Desse modo, utilizamos os estudos de Brito (2010), Valdez e Costa (2007), Barbosa (2010), Gobbi (2010), Oliveira (2010), Baptista (2010), Ostetto (2012), Kishimoto (2010), Kramer (2005), Oliveira e Carlos (2011), Silva; Pasuch e Silva (2012), Almeida e Secchi (2007) dentre outros.

No capítulo IV, traçamos as premissas metodológicas da busca científica, caracterizando a pesquisa como analítica/explicativa, pautada na abordagem qualitativa. Apresentamos o Balanço de Produção realizado no Banco de dissertações e teses da

CAPES com objetivo de identificar o que se tem estudado na área e o que mais se aproxima da pesquisa proposta, verificando sua pertinência e relevância. Em seguida, contextualizamos a pesquisa, descrevemos o lugar e o local da pesquisa, a escolha dos sujeitos e o processo de coleta de dados. Como mencionamos anteriormente, este estudo foi amparado em quatro instrumentos de pesquisa que direcionaram a investigação: o questionário, a observação, a análise dos três projetos de formação continuada das instituições pesquisadas e a entrevista semiestruturada. Estes instrumentos constituíram-se num recurso essencial para análise qualitativa dos dados coletados, uma vez que, de acordo com o foco da pesquisa, na formação e na prática pedagógica, os instrumentos se interrelacionam.

No capítulo V apresentamos e analisamos os dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta, dentre os quais as informações adquiridas nos três projetos de formação continuada. Os dados foram organizados e analisados tendo como referência a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva teórica de Bardin (2011) e Franco (2008). Neste capítulo privilegiamos o questionário como primeiro instrumento a ser analisado, classificamos as respostas dos sujeitos por meio de indicadores em módulo interpretativo. Em seguida, analisamos os dados da observação da prática das professoras destacando a ludicidade na Educação Infantil.

Logo após, no capítulo V, analisamos os projetos de formação continuada das instituições com a finalidade de verificar se a proposta vai ao encontro dos anseios das professoras. Também, analisamos as informações coletadas por meio das entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas das instituições pesquisadas, com a finalidade de obter uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento da formação continuada.

Finalmente, tecemos algumas considerações referentes ao resultado deste estudo trazendo algumas reflexões e abertura de questionamentos que contribuem ou podem contribuir com a qualidade de atendimento às crianças pequenas e aos bebês no Município de Cáceres-MT, que você leitor/a fará sua incursão no caminho traçado e escrito por mim, embebido por tantas outras escritas em defesa de uma Educação Infantil de qualidade e digna para nossas crianças.

CAPÍTULO I

A INFÂNCIA NO BRASIL, TRAJETÓRIA DE LUTAS E CONQUISTAS PELO DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO

A infância tem as suas próprias maneiras de ver, pensar e sentir. Nada mais insensato que pretender substituí-las pelas nossas.

Voltaire

A infância ao longo da história foi marcada por situações de abandono, pobreza e desprezo, tendo no olhar do adulto a expressão da indiferença e da insensibilidade com o jeito de ser e de viver dos pequenos. Desde a Antiguidade até a contemporaneidade houveram longas discussões sobre a concepção de infância que influenciava na forma de atendimento prestado às crianças.

Os registros de teóricos retratam a história da humanidade (Platão, Comenius, Rousseau, Ariés, dentre outros) e nos esclarecem como as crianças eram tratadas em cada tempo, abarcando assim diferentes concepções de infância, estas determinadas e vivenciadas em diferentes épocas. Nesse processo histórico nos é permitido ampliar os olhares para a significação da infância, tendo em vista sua trajetória dentro de uma sociedade que a concebia a margem das classes sociais, do meio cultural ou das condições socioeconômicas. Nesse percurso ocorreram muitas lutas, embates e decisões em prol da infância.

Diante do contexto de mudanças significativas para a educação da criança pequena é que desenvolvemos este primeiro capítulo. O recorte teórico parte de uma breve contextualização da maneira como a criança era tratada em diferentes épocas, mas o foco da discussão será a educação da criança a partir do século XX, período em que ocorreram fatores determinantes que marcaram de maneira significativa sua história no Brasil.

Abordamos de forma sucinta a trajetória histórica da infância. Assim, de acordo com as teorias consultadas, apresentamos algumas das transformações ocorridas no âmbito da Educação Infantil. Dentre os teóricos que sustentam este estudo, destacamos: Kramer (2003), Oliveira (2011), Kuhlmann Jr. (2011), Ariés (2011), Craidy e Kaercher (2001), Sarmento (2007), Didonet (1992), Stearns (2006), entre outros, pois apresentam debates, estudos e reflexões em defesa ao direito da criança a uma educação de qualidade.

Antes de iniciarmos nossas discussões, faz-se necessário definir alguns conceitos que serão utilizados no decorrer deste estudo, dentre os quais:

Infância – para a infância temos como aporte teórico os estudos de Sarmento (2007), ao afirmar que a infância não é a idade da não-fala, pois todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) pela qual se expressam. A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, que faz parte de um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo.

Criança - a concepção de criança a delinear este estudo tem como base teórica as DCNEI (2009) ao considerar a criança como sujeito sócio, histórico e cultural, ou seja, sujeito de direitos que interage com o mundo nas práticas cotidianas, vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva. É um ser que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, desta maneira produz cultura, emite opinião.

Educação Infantil - a concepção de Educação Infantil que direciona este trabalho está pautada na LDBEN 9394/1996, ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, com a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade.

Educador(a) - é importante salientar que comungamos com Paulo Freire quando define que ser educador é ser mais que aquele que ensina e instrui, mas aquele que educa num sentido mais amplo, engajado com a formação integral dos alunos/crianças. A formação docente, além da competência técnica, compreende um aprendizado político inerente a todas as escolhas e decisões. O educador se caracteriza como um profissional comprometido ética e politicamente com a educação de qualidade. Entretanto, para efeito deste estudo, utilizamos a expressão "professor" para nos referimos aos profissionais da Educação Infantil, por entendermos que estamos passando por um momento de luta política pela valorização e reconhecimento deste profissional como categoria docente.

1.1 O sentimento de infância e a educação da criança pequena

Iniciamos nossa discussão acerca da infância, tendo como base os escritos de Ariès (2011). A referida teoria trata sobre a valorização da infância pela sociedade medieval, no entanto é questionada por alguns autores que estudam a temática. Assim, damos início a este processo histórico com as constatações deste autor por considerá-las importante para a discussão que se inicia e, mais a frente, apresentaremos algumas críticas dirigidas às conclusões do mesmo.

Na visão de Ariès (2011), o olhar para a criança como um ser em desenvolvimento, com suas especificidades e características próprias, por muito tempo, foi inexistente, a criança era vista como um adulto em miniatura².

Ariès (2011, p. 17) relata que, "por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la", sendo bem provável que não houvesse espaço para a infância nesse tempo. De acordo com os estudos realizados por este autor, o sentimento de infância surgiu no século XIII, permanecendo limitada a iconografia da época e se estendendo até o século XIV e XV.

O primeiro sentimento de infância, segundo Ariés (2011), foi caracterizado pela "paparicação", que surgiu no meio familiar, onde as crianças pequenas eram vistas como engraçadinhas, tornando-se mera distração para os adultos. O segundo, contrapondo ao primeiro, apareceu de uma fonte exterior à família: dos homens responsáveis pela lei ou dos eclesiásticos e moralistas, que se preocupavam com a disciplina, a saúde física, a higiene e os costumes da época.

Ariès (2011, p. 21) destaca que, devido às condições precárias em que muitas famílias se encontravam, ocorria muito abandono, bem como, a prática de infanticídio era comum, ocorrendo logo após o nascimento da criança. Com a morte de uma criança, essa logo era substituída por outra, "não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança". Na sociedade medieval, o sentimento de infância não respeitava a particularidade que dissociava a criança do adulto, assim, no momento em que a criança tinha condições de viver sem a dependência da mãe ou de sua ama, ela passava a fazer parte do mundo dos adultos.

De acordo com os escritos de Ariès (2011), as mudanças ocorridas acerca do sentimento de infância são percebíveis a cada século. A cada tempo, o olhar para a infância toma novas direções e a sociedade, aos poucos, vai se constituindo de maneira em que esse olhar começa a ser sensibilizado e a infância valorizada. Para este autor, a infância só foi vista em sua particularidade no final do século XVII, quando surge a preocupação com o conhecimento da psicologia infantil e com o método utilizado na educação da criança. "Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente" (ARIÈS, 2011, p. 189). A criança nessa época tornou-se um elemento

-

² Conforme estudos de Ariès (2011), o traje da criança da época, séculos XII e XIII, comprova o quanto a infância era tão pouco particularizada na vida real, logo que a mesma deixava o cueiro era vestida como homem ou mulher, conforme sua condição.

importante da vida cotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação e o futuro.

As contribuições de Ariès foram importantes nos últimos tempos no meio acadêmico para fomentar historicamente discussões acerca do sentimento de infância. No entanto, Stearns (2006) apresenta uma visão heterogênea sobre a infância, a qual contrapõe a visão de alguns historiadores que pesquisaram sobre a infância, ele tece algumas críticas aos resultados dos estudos publicados por Ariès. Destaca que Ariès simpatizou inicialmente com a visão conservadora sobre os acontecimentos acerca da infância, mas também se deu conta de que muitas de suas informações eram vazias, sem base histórica consistente.

Para Stearns (2006), a visão do ponto de vista da história geral pode ser mais fértil do que o tipo de discussão que Ariès desencadeou. Tanto que historiadores, ao examinarem diferentes tipos de evidências nos estudos de Ariès, descartaram algumas informações por serem muito limitadas. Um exemplo disso é que alguns estudiosos descobriram leis que estipulavam a necessidade de proteção às crianças no início da idade média, reconhecendo a infância como uma fase característica e importante da vida. Conforme Stearns, na idade média, os pais ficavam felizes com o nascimento dos filhos, o que é confirmado quando foram examinados os registros pessoais como cartas e diários, deixando evidente que o amor paterno era normal, esperado e natural.

[...] ter amor pelas crianças não é uma invenção moderna; existe na maioria dos lugares e épocas, e de certa forma é natural. De fato, em mães que amamentam, um hormônio liberado promove uma forte ligação emocional. Não devemos exagerar as mudanças e contrastes, pois alguns aspectos da infância podem ser aplicados quase que em todos os lugares. Só que o amor dos pais pode conduzir a tratamentos bem diferenciados, e mesmo a envolvimentos emocionais bem diferentes, portanto não devemos pressupor muita constância também (STEARNS, 2006, p. 16-17).

Para o autor acima citado, a empatia histórica é necessária, não só para compreender corretamente o passado, mas para que se possa evitar auto congratulações sem sentido sobre o presente. De certa forma, as crianças, podem ter perdido algumas vantagens que tinham no passado. É importante reconhecer que algumas coisas relacionadas a infância não deram certo. Mas, os ganhos são reais como os problemas também, pois ainda hoje, há muita preocupação a respeito da criança e da infância.

Corroborando com Stearns, Kuhlmann Jr. (2011) enfatiza que, a construção da infância de Ariès parte de uma visão linear e ascendente que supõe um sentido

unidirecional para o desenvolvimento do sentimento de infância, retratando o seu surgimento somente nas camadas dominantes, mantendo o preconceito em relação às classes populares, desconsiderando a sua presença no interior das relações sociais.

Kuhlmann Jr. (2011) afirma que, o sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, no entanto os resultados de pesquisas proporcionaram o acesso a inúmeras imagens de crianças reveladoras de famílias atenciosas, de roupas para crianças pequenas e da produção de brinquedos. Apresenta, ainda, uma relação de preocupação com a saúde das crianças pelos pais para com os filhos. Desse modo, o sentimento de infância sempre esteve presente em diferentes épocas, mesmo que a criança não fosse considerada em sua condição e não houvesse uma definição desse sentimento.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras de história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas, com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram, da forma como foi possível, irreversivelmente (KUHLMANN JR; 2011, p. 30-31).

Diante do que aponta Kuhlmann Jr. (2011), seria improvável que as famílias permanecessem tantas gerações sem demonstrarem qualquer tipo de afeto pelas crianças. Assim, a maneira de olhar para a infância é evidenciada historicamente com diversas representações da infância e da própria criança. Sendo definida pelas mudanças ocorridas na sociedade, nas diferentes classes sociais, nas quais há variações no que se refere à infância e à criança.

Em cada tempo, os discursos proferidos, revelaram os ideais e as expectativas em relação à criança. Del Priori (1991) enfatiza que, a história da criança fez-se à sombra do adulto, sofrendo a violência e as humilhações, em uma sociedade marcada por contradições econômicas, sociais, políticas e mudanças culturais.

Sarmento (2007, p. 28), em seus estudos sobre a infância afirma que, os séculos XVII e XVIII assistem as mudanças intensas na sociedade,

constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Conforme essa visão, a infância começa a estruturar-se, surgindo novas concepções. Para Sarmento (2007), a variação das concepções da infância surge do contexto das classes sociais, da religião predominante, do nível de instrução da população, etc. Desse modo diversificado de ver a infância, novos olhares surgem em relação à criança. No entanto, na modernidade esse olhar trouxe muitos resultados que marcaram significativamente a infância.

No que se refere à educação oferecida às crianças, podemos dizer que na transição entre a Idade Média e a Moderna, o pensamento de Comenius teve grande influência na educação e na sociedade do seu tempo. Ele defende que a educação nas escolas deve ser universal e enfatiza que é preciso *ensinar tudo a todos*.

Isso não quer dizer que queiramos para todos um conhecimento (exato e profundo) de todas as ciências e artes: isso não seria útil em si mesmo nem possível a ninguém, tendo em vista a brevidade da vida. [...] Todos aqueles, porém, que estão no mundo não só como espectadores, mas como atores, devem aprender a conhecer os fundamentos, as razões, os fins de todas as coisas mais importantes, que existem ou existirão (COMENIUS, 2006, p. 95).

Para o autor, todas as pessoas precisam ter o conhecimento necessário para viverem plenamente sua vida. Para isso, todos deveriam ter as mesmas oportunidades educacionais, pois, de acordo com Comenius, negar essas oportunidades era antes ofender a Deus mais do que aos homens.

Sendo assim, Comenius tem a escola como lugar fundamental para a educação das pessoas e destaca a importância de se adquirir conhecimentos para estar neste mundo como ator de sua própria história. Para ele, o início da educação, ou seja, a educação da criança pequena é responsabilidade dos pais, ressaltando que na família é o lugar mais apropriado para a educação das crianças.

É interessante observar que, já no século XVII, Comenius (2006, p. 100) defendia que, "dos anos da infância e da primeira educação depende todo o resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer". De acordo com esta compreensão,

percebemos que, a criança passa a ter o reconhecimento de sua especificidade, sendo vista como criança e não como adulto em miniatura.

A preocupação com a educação da criança nos leva a recorrer também ao pensamento de Lutero, cujo desejo é de que:

As crianças sejam educadas com um <u>método mais fácil</u>, não só para que não se afastem dos estudos, mas, ao contrário, para que se sintam seduzidas por eles, a fim de que, como se diz, encontrem nos estudos um prazer não inferior ao que sentem quando passam o dia inteiro a brincar com nozes, bolas ou correr (*apud* COMENIUS, 2006, p. 104, grifo nosso).

Conforme Comenius, esse pensamento não passou apenas de um desejo de Lutero, pois no seu tempo, as escolas não eram para todos, apenas para alguns, os mais ricos, nem os métodos utilizados para a aprendizagem eram agradáveis. Naquela época eram adotados métodos rígidos, tanto que, "as escolas eram consideradas espantalhos para crianças e tortura para a mente". Esse tipo de tratamento oferecido às crianças as deixavam enojadas da cultura e dos livros (COMENIUS, 2006, p. 104). O que poderia ser trabalhado com elas de maneira instigante e estimuladora da aprendizagem parecia nesse tempo não ter importância. A escola era constituída num ambiente de estagnação para as crianças.

Comenius procurou trabalhar a escola ligada ao meio familiar, pensando no bom desenvolvimento da criança, reconhecendo o valor e o sentido da educação para ela, já que nada é aprendido somente para a escolaridade, mas para a vida. Desse modo, ele tinha uma visão de educação longínqua para a época, que refletiu fortemente no início do século XVIII, momento em que, na história da educação, surge outro olhar valorizando a infância.

Segundo Oliveira (2011) Rousseau, importante pensador do século XVIII, trouxe grandes contribuições para a educação do seu tempo influenciando de forma considerável o modo das pessoas pensarem e lidarem com a educação da criança. Nesse novo modo filosófico de perceber a criança, a educação volta-se para a preocupação com sua formação.

A autora ressalta que Rousseau criou uma proposta educacional em que proibia qualquer tipo de violência nas instituições sociais, combatendo o autoritarismo e o preconceito. Ele foi precursor do Romantismo do século XIX, marcando as características do Iluminismo da época, sua concepção era de que a sociedade havia pervertido o homem natural, o "selvagem nobre" que havia vivido harmoniosamente com a natureza, livre do egoísmo, da cobiça, da possessividade e dos ciúmes. Sentimentos que foram se perpetuando no decorrer da vida do homem sob a influência da sociedade.

Rousseau também se opunha a forma como ocorria à prática familiar da época e destacava o importante papel da mãe como educadora natural da criança, aproximando-se da ideia de Comenius ao referir-se à família como ambiente apropriado para a educação da criança. Rousseau apresenta em sua obra *Emílio* o modo como as mães, amas de leite e preceptores tratavam as crianças logo após o nascimento, muitas vezes, cedendo aos seus caprichos ou teimosias.

Ao nascer, uma criança grita; sua primeira infância passa-se chorando. Ora sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada, ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às nossas: não há meio-termo, ela deve dar ordens ou recebê-las. Assim suas primeiras ideias são de domínio e servidão. Antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece e, às vezes, castigam-na antes que depois imputamos à natureza, e após nós termos esforçado para torná-la má, queixamo-nos de vê-la assim (ROUSSEAU, 1999, p. 24).

Nessa visão, é importante que a criança seja preservada desde o seu nascimento, sem, no entanto, ceder aos seus caprichos, motivo pelo qual Rousseau (1999, p. 24) enfatiza a importância da criança ter a mãe como educadora natural e aconselha, "assim que nasce, tomai conta dela e não a deixeis até que seja adulta, jamais tereis êxito de outra maneira". Rousseau nos mostra que a atenção dada à criança desde seu nascimento é muito importante, pois a cada fase vivida pela criança há uma nova descoberta, há um mundo que se abre cheio de possibilidades.

Para Rousseau (1999), a educação é um processo que deve ocorrer de maneira natural e começa com o nascimento; antes de falar, antes de ouvir, a criança já se instrui.

A criança aos poucos vai se desenvolvendo, ora mais rápido, ora cautelosamente. No entanto, a criança possui características próprias e precisa ser respeitada no seu jeito de agir, pensar, sentir e ver as coisas do mundo. A infância deve ser vivida pela criança em sua plenitude e sua educação deve contemplar as suas especificidades.

Oliveira (2011, p. 65) em seus estudos acerca da infância nos afirma que:

Rousseau revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez do disciplinamento exterior, propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas religiosos da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos.

Para Rousseau a criança tem capacidades de aprender de sua maneira, não cabendo ao homem impor condições para sua aprendizagem. A criança é para ser educada em liberdade e cada momento da infância ser vivenciado em sua totalidade. Nesse sentido, é importante dar um novo significado para a infância e formar uma nova imagem de homem.

De acordo com estudos realizados percebemos que a concepção de infância defendida por Rousseau abriu caminho para outras teorias educacionais, como a de Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Nessa perspectiva, Suchodolski (2002, p. 32), afirma que:

Pestalozzi dedicou toda a sua vida às crianças pobres; devia providenciar de modo que pudessem encontrar meios de subsistência ao deixarem a infância, mas fundamentalmente preocupava-se em desenvolvê-las de acordo com seus dons, as suas capacidades e sua experiência do mundo e da sociedade.

Nesse sentido, Oliveira (2011) esclarece que, Pestalozzi defendia as causas populares, pois acreditava no poder da educação para melhorar a sociedade. Através do seu método de ensino, procurou inspirar na criança o cultivo de sentimentos de igualdade. Pestalozzi era contra o intelectualismo excessivo praticado na educação tradicional, assim preocupou-se, também, com o desenvolvimento de atitudes morais na criança. Ele considerava que

a força vital da educação estaria na bondade e no amor, tal como na família, e sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, o pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil (apud OLIVEIRA, 2011, p. 65-66).

O princípio educacional para o desenvolvimento da criança, de acordo com Pestalozzi, está na família, sendo ela a mola propulsora que mostrará as direções que a criança tomará e como reagirá diante dos possíveis desafios que enfrentará em sua vida.

Nesse contexto histórico, recorremos à teoria de Froebel, educador protestante alemão que tinha um ideal político de liberdade, no sentido de que, as crianças estariam livres para aprender, aprender tanto sobre si mesmas, quanto sobre o mundo em que vivem. Ele considerava o jogo primordial para o desenvolvimento da criança porque "permite a

expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria; que permite o curso dialético do que é interior e do que é exterior" (*apud* SUCHODOSLKI, 2002, p. 32).

Froebel acreditava na ideia de espontaneidade da criança e valorizava atividades manuais educativas. Conforme Almeida (2002), Froebel teve seu projeto educativo concretizado com a criação do chamado Kindergarten (Jardim de infância) em 1837. Sendo um defensor do jardim de infância, olhava para a infância como uma etapa do processo de desenvolvimento humano, em que havia possibilidades de a criança construir e reconstruir seu mundo.

Froebel elaborou jogos e canções para educar sensações e emoções. Ele enfatizou, "o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversa e poesias e o cultivo de horta pelas crianças" (OLIVEIRA, 2011. p. 68). Para a autora, Froebel considerava que a participação das crianças em atividades diversas permitia que elas se expressassem, seja por meio da música, com gestos, e, também através de construções com papel, argila e blocos. Esses recursos pedagógicos usados em brincadeiras, possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, a fim de que ela pudesse vivenciar situações reais estimulando-as no desenvolvimento de atividades formativas pessoais.

Deste modo, a atenção posta por Froebel na liberdade da criança, segundo Oliveira (2011), passou a ser vista como uma ameaça ao poder político alemão, motivo que levou o autoritarismo governamental da época a fechar os jardins de infância do país por volta de 1851. Entretanto, a proposta de renovação educacional pensada por Froebel que foi proibida na Alemanha, encontrou solo fértil em outros países. Algumas experiências educacionais, nessa mesma época, foram realizadas com crianças pequenas no Brasil, bem como, em outros países da América Latina, sob a influência das ideias de Froebel.

Segundo Oliveira (2011), os modelos pedagógicos, inicialmente voltados para o atendimento das camadas populares socialmente desfavorecidas, de maneira gradativa, foram sendo utilizados para orientar escolas e outras instituições que atendiam os filhos de pessoas pertencentes à classe média e alta de vários países. Todo este movimento contribuiu para que fossem modificados alguns princípios defendidos para a educação fundamental: passaram a aceitar a importância da observação e da pesquisa científica do desenvolvimento infantil, além da elaboração de material educativo que passaram a ser usados livremente pelas crianças.

Com base nos conhecimentos acerca do processo histórico da infância (mesmo sabendo que ainda temos muito a conhecer), é possível afirmar que, refletir sobre o atendimento e a educação oferecida às crianças é buscar as raízes dos acontecimentos ao longo dos tempos, é guiar por caminhos nebulosos em direção aos ideais de uma Educação Infantil que respeite o mundo das crianças.

A seguir apresentamos as lutas e conquistas em prol de um atendimento adequado à criança.

1.2 Lutas e conquistas no atendimento da criança pequena culminando na Educação Infantil

A partir do século XX, conforme literatura consultada, intensificaram-se as mudanças em relação ao tratamento da criança. As modificações anteriormente aconteciam em um processo lento e, aos poucos, a população por meio das suas gerações incorporavam os acontecimentos pertinentes ao trato com as crianças. Nesse contexto, ocorreram debates nacionais e internacionais em torno da educação da criança, tendo sido elaborados inúmeros documentos educacionais com diversas propostas apontando caminhos para a Educação Infantil. Muitas obras literárias sobre a criança foram publicadas e diversos teóricos tiveram seus nomes reconhecidos mundialmente.

As informações encontradas em tais documentos nos fazem refletir sobre as concepções de infância que permearam e que ainda permeiam no meio educacional, social e político. Fato que nos tem levado a profunda indagação sobre: O que se espera para a infância? O que nós adultos conhecemos sobre a infância? O que a criança espera de nós, educadores, pais e governantes? Quando é que paramos para ouvir os sonhos, os sentimentos e os desejos da criança?

A criança está inserida em uma sociedade que, apesar das lutas pela efetivação de seus direitos, ainda nos deparamos com o descaso por parte daqueles que, muitas vezes, na ascensão de seus cargos nada fazem no sentido de contribuir para que a criança tenha uma infância feliz e seus direitos respeitados. A criança vivencia as influências da cultura do meio que oferecemos a ela, desta forma, como podemos almejar um mundo diferente, com pessoas ativas, criativas, seres pensantes, se não respeitamos a infância daqueles que estão em processo de formação e que poderão ser pais, professores e, até mesmo, governantes deste país.

Neste contexto, cabe retomar ao pensamento de Rousseau (1999, p. 26), quando faz a seguinte indagação: "Como é possível que uma criança seja bem educada por quem

não tenha sido bem educado?" É pertinente acrescentar, por quem não tem interesse em modificar-se e tornar-se um ser humano melhor. O atual contexto exige transformações, é tempo de mudanças, é tempo de olhar para a criança e ver um sujeito de direito, que produz e vivencia diferentes formas de cultura.

Sabemos que a infância é construção histórica e, nesse percurso, em diferentes tempos até a atualidade, surgiram muitos acontecimentos que marcaram esse processo de busca pela valorização e respeito à criança. Assim, para melhor compreensão desse processo histórico, cabe fazer um recorte temporal para a discussão aqui proposta. É importante destacar o nosso reconhecimento as grandiosas contribuições de Decroly (1871-1932), Montessori (1879-1952) e Freinet (1896 – 1966) para os avanços dos estudos sobre a educação da criança, mas, para efeito deste trabalho optamos por discutir a trajetória da infância a partir da década de 1970.

Deste modo, no final do século XX começam a surgir outros olhares para a criança, fazendo emergir novas concepções sobre a infância. Em meio às tantas mudanças no contexto educacional, econômico e político, ressaltamos a significativa contribuição teórica dos estudos de Piaget, Vigostky e Wallon, nas questões educacionais que permearam a década de 1970 e de 1980.

No que se refere ao contexto econômico e político, de acordo com Oliveira (2011), nas décadas de 1970 e 1980, houveram vigorosos debates e lutas pela democratização do país, pelo combate às desigualdades sociais e pela qualidade do atendimento à criança, tendo efetiva participação de vários movimentos populares.

Em meio as lutas, até a metade da década de 1970, as instituições de educação infantil passaram por um lento processo de expansão, no que se refere aos sistemas educacionais, atendendo somente as crianças de 4 a 6 anos de idade, a outra parte, vinculada aos órgãos de saúde e de assistência social, tinha contato indireto com a área da educação (KUHLMANN JR; 2000).

De acordo com o autor, embora as creches e pré-escolas para os pobres tenham sido destinadas a parte dos órgãos pertencentes à educação, as suas inter-relações se impuseram, pela própria natureza das instituições. Na década de 1970, foram elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população pobre. Segundo Oliveira (2011), tais propostas visavam à estimulação precoce e ao preparo para alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino.

Kramer (2005) esclarece que, as políticas educacionais da década de 1970 foram baseadas numa abordagem da privação cultural e tinha como proposta compensar carências culturais e afetivas das crianças e, ainda, as iniciativas de políticas educativas para a Educação Infantil, em âmbito federal, só passou a existir há pouco mais de 20 anos, estas voltadas apenas para as crianças de 4 a 6 anos. Segundo Oliveira (2011) em 1974, o Ministério de Educação e Cultura – MEC criou o Serviço de Educação Pré-escolar e, em 1975, foi criada a Coordenação de Educação Pré-escolar.

Nesse mesmo período foram adotadas medidas para ampliar o acesso da população das camadas populares à escola. Em 1974, a Fundação Legião Brasileira de Assistência - LBA propôs executar o Projeto Casulo, tendo como objetivo atender o maior número de crianças possível e liberar as mães para o trabalho, visando o aumento da renda familiar. É válido ressaltar que, o Projeto Casulo fazia parte das estratégias de combate a pobreza e foi desenvolvido fora do MEC, pela LBA, bem característico da época, pois sua ênfase era a assistência as famílias pobres. Conforme estudos de Barreto (2003), o projeto teve significativa expansão na década de 1980, sendo executado por meio de convênio com instituições privadas e/ou prefeituras que mantinham crianças de baixa renda em creches e pré-escolas. Essa ampliação foi realizada com a utilização de espaços disponíveis na comunidade, com pessoal sem formação específica e atuando com condições de trabalho precárias.

O Projeto Casulo, conforme é esclarecido por Kramer (2003), foi implantado em todo território nacional, atendendo crianças por período de quatro e oito horas diárias e não tinha o propósito de compensar as necessidades intelectuais e psicológicas, tinha como finalidade os interesses educacionais. Eram desenvolvidas atividades consideradas adequadas à faixa etária das crianças, buscando atender as suas especificidades.

No final da década de 1970, ocorre um marco histórico na luta pelo atendimento a criança pequena. A crescente industrialização, a entrada da mulher no mercado de trabalho e a falta de ambiente adequado para as mães deixarem seus filhos enquanto trabalhavam, são fatores que contribuíram para o fortalecimento de lutas pelos movimentos sociais em busca de atendimento para a criança.

Kuhlmann Jr. (2006) enfatiza que, as ideias socialistas e feministas deram um novo direcionamento a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança de modo coletivo, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. O crescimento do trabalho feminino leva, também, a classe média a procurar instituições

educacionais para seus filhos e o atendimento de crianças em creches passa a ganhar uma legitimidade social ultrapassando a sua destinação de exclusividade aos filhos dos pobres.

Vilarinho (1976) esclarece que, no início da década de 1980, os documentos elaborados por conselheiros ou membros do Ministério da Educação começaram a tratar de assunto sobre a educação pré-escolar de 0 a 6 anos. No parecer do Conselho Federal de Educação de 1981, são apontadas diretrizes para um sistema público de educação pré-escolar, em que, "incluía as crianças de 0 a 3 anos, mesmo ainda sendo atendidas no âmbito do Ministério da Saúde e da Previdência" (*apud* KUHLMANN JR; 2006, p. 12).

As mudanças começaram a acontecer precedidas de um grande debate nacional. Campos (2002, s/p) afirma que, tudo ocorrera devido à luta encadeada pelos movimentos sociais desde o final do regime militar e durante o período de redemocratização política do país, na década de 1980.

Essas mobilizações partiam de vários grupos sociais, dentre os quais grupos de mulheres que lutavam por creches nos bairros, feministas, sindicalistas, grupos que organizavam creches 'escolinhas' comunitárias, grupos de defesa de crianças e adolescentes em situação de risco, sendo muitos desses movimentos ligados à Igreja Católica. O debate incorporou associações profissionais e acadêmicas, criando-se um consenso sobre a necessidade de definir claramente a natureza educacional do trabalho realizado em todas as modalidades de atendimento coletivo de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

Diante das mobilizações que ocorreram no país, houve avanços significativos na política nacional em favor do direito da criança. Assim, o atendimento à criança, no cenário nacional, teve destaque nas décadas de 1970 e 1980 e, várias conquistas foram regulamentadas nas políticas públicas. Como ressalta Kramer (2003, p. 22), a partir da década de 1980 torna-se mais intensa a luta pelo reconhecimento da escola pública em todos os níveis:

[...] com o processo de abertura política, as eleições diretas e a instalação do Congresso Constituinte, as lutas pela escola pública recrudescem em todo o país. As eleições estaduais e municipais favorecem o delineamento de diversas políticas públicas locais e aumentam as pressões para que o Estado reconheça, cada vez mais, a educação pública em todos os níveis como sua responsabilidade e dever. O direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos é bandeira de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadores e trabalhadores em geral (grifo nosso).

A luta dos movimentos operários e feminista pela democratização do país, pelo combate às desigualdades sociais e pela democratização da educação pública brasileira

possibilitou a elaboração, pelo MEC, do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981 e a conquista da Constituição Federal de 1988, trazendo em seu teor o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança, opção da família e um dever do Estado, além de garantir a valorização profissional e a melhoria na qualidade de ensino.

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar teve como característica principal o compromisso oficial e formal com a educação da criança de 4 a 6 anos de idade, bem como, o estabelecimento de metas de atendimento e, ainda, a alocação de recursos financeiros no orçamento do Ministério. O Programa também definiu objetivos, diretrizes gerais e propôs a elaboração de programas municipais e estaduais de educação pré-escolar. Nos anos de 1981 e 1982, a educação pré-escolar desfrutou de prestígio dentro do MEC, constando em todos os eventos promovidos pelo Ministério (DIDONET, 1992).

As conquistas só foram possíveis mediante o movimento pelo direito da criança à educação, as quais trouxeram muitas discussões no parlamento, mas, o país avançou em suas metas. Com os avanços ocorridos nessa trajetória educacional, novos espaços foram conquistados em prol da criança. Nesse sentido, no contexto político educacional brasileiro, em 1988, a Constituição Federal é promulgada garantindo o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de até 6³ (seis) anos de idade. Este é um marco importante no cenário nacional, pois esta foi uma conquista resultante de lutas, debates e reivindicações de movimentos sociais pela infância e pelo direito da criança.

Conforme esclarece Oliveira (2011, p. 115), as "lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988 (grifo nosso)". Destaca-se também a presença no texto constitucional do princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança, independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, gênero ou necessidades educacionais especiais.

Didonet (1992) esclarece que, o processo de elaboração da Constituição possibilitou amplo estudo e debate acerca da legislação existente, bem como, a proposição de conteúdos importantes para a construção de uma legislação completa e atualizada sobre

-

³ Mesmo sendo conhecedoras de que a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, a idade das crianças para a Educação Infantil fora alterada para 0 a 5 anos, nesta dissertação fazemos referência a criança de 6 anos por considerar que a criança que completa 6 anos de idade depois do corte etário, determinado para o último dia do primeiro mês letivo, continuam frequentando a Educação Infantil, o que representa grande parte das crianças da pré-escola.

a criança no Brasil. Mas, nem tudo o que foi proposto, discutido, consolidado, nas associações comunitárias, nos grupos técnicos e organismos locais e regionais, até a Coordenação Nacional, o foi com a intenção de ser incluído no texto constitucional.

Assim, a década de 1990 anuncia uma nova etapa da Educação Infantil no Brasil. Nessa perspectiva, várias foram as conquistas em prol do direito da criança. Uma das grandes conquistas foi o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990, que fortaleceu alguns preceitos contidos na Constituição de 1988, garantindo os direitos da criança à educação, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, ao respeito, à dignidade e a convivência familiar e comunitária, além disso, prevê a proteção contra qualquer forma de exploração, violência, discriminação, crueldade e opressão. O art. 53 do ECA estabelece que, "a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1990, grifo nosso). O ECA institui à criança e ao adolescente serem sujeitos de direitos, assim, preconiza a garantia de direitos pessoais e sociais, tendo como finalidade a formação de cidadãos plenos.

Em 1993 foi instituída a Comissão Nacional de Educação Infantil – CNEI com atribuição de subsidiar a formulação e implementação de políticas na área de Educação Infantil, assim a proposta do MEC reconhece as instituições de Educação Infantil pelas funções que desempenham, pela qualidade do atendimento oferecido, pela origem econômica e racial das crianças que acolhem, pelo nível de qualificação de seus profissionais.

Após estudos e debates, em 1994 o MEC publicou a Política Nacional de Educação Infantil, em documento que propõe as diretrizes norteadoras voltadas para o desenvolvimento da criança de 0 até 6 anos de idade. Cabe lembrar que, as creches, nessa época, estavam subordinadas à Secretaria de Bem-Estar-Social e as pré-escolas, ainda que fazendo parte do sistema de ensino, necessitavam de mais atenção e de definição legal. Nesse sentido, conforme explicita Rosemberg (1994, p. 51), "constitui uma baliza para que o atendimento oferecido em creche e pré-escola possa ser uma primeira etapa da educação para cidadania [...]".

Em 1995, o MEC publicou os critérios para atendimento em creches, visando respeitar os direitos fundamentais das crianças. O documento diz respeito à organização e ao funcionamento interno das creches, definindo as diretrizes, as políticas, os programas e os sistemas de financiamento para essas instituições.

Outro grande avanço ocorrido na legislação brasileira foi a aprovação da LDBEN nº 9394/96, que institui legalmente a Educação Infantil. Este acontecimento foi especialmente importante para as creches que não faziam parte do sistema educacional. A partir de sua promulgação foi estabelecido no art. 29 a educação infantil como "primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementado a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996).

Frente ao exposto, torna-se evidente a necessidade de se tomar a criança como um todo, oferecendo-lhe condições necessárias para promover seu desenvolvimento, por meio do trabalho conjunto e o compartilhamento da responsabilidade entre família, comunidade e poder público.

Uma contribuição bastante significativa para a Educação Infantil foi a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), que traz orientações importantes para a prática do professor. Conforme afirmam Campos e Rosemberg (2009), "embora o RCNEI não tenha um caráter obrigatório, pela primeira vez estabeleceu-se no país um conjunto de orientações para a educação de crianças para a faixa de 0 a 6 anos". Mesmo cientes das críticas dirigidas por vários autores ao RCNEI, não deixamos de reconhecer sua contribuição teórica para a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

O RCNEI traz em seu bojo objetivos, conteúdos, metodologias e orientações para o trabalho com as crianças de creche e pré-escola, sendo distribuído pelo MEC às instituições públicas de Educação Infantil, assim, favoreceu o acesso dos professores a esse material e, em muitos casos, a sua aplicação nas práticas pedagógicas. No entanto, tal material foi esquecido e hoje pouco observamos o seu uso, como enfatizamos, mesmo com as críticas, encontramos neles um instrumento de reflexão para as práticas docentes na Educação Infantil.

Em 1999 foi aprovada a Resolução CEB nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. As Diretrizes Curriculares é um documento de caráter obrigatório, que juntamente com as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (1999), tem como finalidade a integração das creches e pré-escolas ao sistema educacional. Faz observações referentes a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino, com base em princípios éticos, estéticos e políticos.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelas instituições de Educação Infantil referente o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, nesse mesmo ano, 1999, é realizada a mobilização por partes de profissionais atuantes e militantes que defendem o direito da criança. Surge então, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, que reúne participantes de Fóruns de Educação Infantil de diferentes estados brasileiros na constituição de uma atuação conjunta em torno do fortalecimento da Educação Infantil enquanto campo de conhecimento, de atuação profissional e de política educacional pública. Assim, esse movimento,

[...] tem se configurado como uma estratégia prioritária para que professores, pesquisadores, profissionais e militantes da educação infantil possam desenvolver uma atuação transformadora frente às contradições do mundo social. Este espaço e os espaços criados pelos fóruns, sem dúvida, constituem-se em recusa à submissão ao lugar comum para todos os envolvidos na difícil arte de fazer história da infância através da educação (MIEIB, 2002).

Somos conhecedoras de que todas as conquistas ao longo da história da infância, só foram efetivadas por meio de muita luta em prol desse direito. Se quisermos melhorias para a educação, cabe a nós professores enfrentarmos os desafios que surgem no cotidiano das escolas, unindo forças em torno do fortalecimento da educação da criança de 0 até 6 anos de idade em busca da qualidade do atendimento na Educação Infantil.

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação – PNE, elaborado em 2001, constitui-se num instrumento legal que reconhece a criança como sujeito de direitos. O PNE propõe "fortalecer e impulsionar as mudanças já desenhadas pelas atuais políticas educacionais, assentando em bases sólidas à educação nacional do século XXI" (BRASIL, 2001). O Plano estabelece metas relevantes para melhoria da qualidade da Educação Infantil, visando à expansão para o atendimento do maior número de criança possível na educação básica. No entanto, as metas do PNE 2001-2010 não foram alcançadas.

Outro avanço louvável foi a elaboração da nova Política Nacional de Educação Infantil em 2005, como consta na sua apresentação, ela tem como objetivo propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como, a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos com a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, na formulação das políticas voltadas para Educação Infantil. Este documento tem cunho norteador para implementação das políticas públicas na etapa inicial da educação. É mais uma conquista que vem se firmando, com prestígio político e social.

Nesse mesmo ano, 2005, o MEC lança o Proinfantil⁴, como programa de formação de professores em exercício na Educação Infantil, para aqueles que não possuem a formação mínima exigida pela LDBEN 9.394/1996, qual seja a formação em nível médio, magistério. O Programa surge como proposta emergencial devido a um número significativo de professores leigos que atuam na Educação Infantil em todo território nacional. Nesse viés, Oliveira (2008) salienta que, a Educação Infantil requer profissionais com capacidades necessárias para lidar com as especificidades dessa faixa etária já que é nesta etapa que a maioria das crianças terá o seu primeiro contato com o ensino formal como complemento da educação recebida no contexto familiar e na sociedade.

Dentre os diversos documentos lançados pelo MEC, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), teve um diferencial, sua elaboração contou com a contribuição efetiva de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais. Tanto que o Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, considerou os parâmetros um fato histórico de grande importância para a Educação Infantil, além do conteúdo apresentado, teve um grande significado no contexto da legislação e das conquistas para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). Os Parâmetros são organizados em documento oficial que contribui para a implementação das políticas públicas de Educação Infantil, sendo referência para a organização e para o funcionamento dos sistemas de ensino.

Em 2009, o MEC publicou os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, que é um instrumento de auto avaliação da qualidade destas instituições, seu propósito é contribuir com as instituições de Educação Infantil, orientando para que as práticas educativas sejam direcionadas, de modo que os direitos fundamentais das crianças sejam respeitados e para que seja construída uma sociedade mais democrática.

As temáticas dos indicadores de qualidade à Educação Infantil estão expressas em sete dimensões: 1 planejamento institucional; 2 multiplicidade de experiências e linguagens; 3 interações; 4 promoção e saúde; 5 espaços, materiais e mobiliários; 6 formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Assim, este documento torna-se um orientador de caráter aberto para que as escolas se organizem em um processo democrático, possibilitando a participação da equipe de professores, pais e pessoas da comunidade, para apontarem a real situação que se encontra as instituições educativas, para

.

⁴ Para saber mais consultar o site: www.mec.gov.br

juntas traçarem um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo, sendo, neste processo, a criança o centro de atenção, cuidado e respeito.

Ainda, no ano de 2009, o MEC lançou a 2ª edição dos critérios para atendimento em creches, no sentido de garantir os direitos fundamentais das crianças. Esse documento reforça o compromisso de políticos, administradores e professores pelo atendimento às necessidades fundamentais da criança. Este documento apresenta critérios referentes à organização e ao funcionamento interno das creches, acerca do trabalho que é desenvolvido com as crianças no cotidiano dessas instituições. Define as políticas públicas, os programas e os sistemas de financiamento de instituições para atendimento de crianças em creches, sejam elas governamentais ou não. Os Critérios estabelecidos neste documento pretendem atingir um patamar de qualidade que respeite a dignidade e os direitos das crianças.

Na busca pela qualidade do atendimento na Educação Infantil, no final de 2009, foi aprovada a Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação, que substitui e amplia a Resolução CEB nº 1/99, fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI. Desta forma, o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças ganha novas dimensões no sistema educacional, visando o reconhecimento das especificidades etárias, tendo como eixos norteadores da prática pedagógica as interações e a brincadeira, bem como, orienta as instituições de Educação Infantil na elaboração de suas propostas pedagógicas.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, art. 8°, 2009).

Diferentemente dos Indicadores e de outros documentos referentes a Educação Infantil, as DCNEI são de caráter mandatório que orienta a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, bem como, orienta a formulação de políticas públicas, incluindo a formação de professores e demais profissionais da Educação. A criança é concebida como sujeito histórico de direitos que necessita de atendimento adequado a sua faixa etária para o seu desenvolvimento pleno.

Um avanço mais recente ocorreu com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que introduziu a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil de crianças de 4 até 6

anos de idade, até 2016, esta Emenda foi aprovada sem que houvesse maiores discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional. A Emenda expressa a valorização da educação para a criança de 4 até 6 anos, no sentido de reconhecer esta faixa etária como importante para o desenvolvimento da criança e para a formação da personalidade da pessoa. Mas, por outro lado, há uma preocupação no sentido de como esta Emenda será aplicada na prática, conforme nos alerta Campos (2010, p. 11):

No Brasil, um dos efeitos que o conjunto dessas medidas parece causar é a tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação, sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária.

Concordamos com a autora, pois a obrigatoriedade educativa a partir dos 4 anos de idade é motivo preocupante quando se trata da qualidade do atendimento prestado a essas crianças nas instituições de Educação Infantil, o que provoca reações contrárias a essa medida por parte de alguns estudiosos que defendem os direitos da criança.

Assim, para que a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade [...] contribuam para a democratização do acesso à leitura, à escrita e ao conhecimento, seria necessário no mínimo que: primeiro, as normas legais fossem claras e consistentes; segundo, mudanças urgentes fossem promovidas nas escolas, na formação dos professores e nos currículos. Se isso não for levado a sério pelas políticas educacionais, corre-se o riso de o tiro sair pela culatra (CAMPOS, 2010, p. 13).

Esse momento de mudanças na política educacional do Brasil torna-se delicado, uma vez que a Emenda nº 59/2009 lança dúvidas e incertezas sobre os efeitos que poderão repercutir na vida educativa e na aprendizagem das crianças nessa fase em que elas se encontram em pleno desenvolvimento.

Ao analisar a trajetória percorrida no processo de transformação e valorização da infância, recorremos a Kramer (2005, p. 203), ao argumentar que, "investir na criança é não perder o potencial humano que existe, é investir na construção de um ser humano saudável". Para a autora, uma política de atenção à primeira infância deve ser mais ampla e significativa, procurando adequar-se a realidade educacional e a situação das famílias das crianças. A política de atenção à primeira infância deve ultrapassar os muros da instituição possibilitando o acesso ao emprego, a renda, a saúde e a cultura, ou seja, é preciso levar em consideração o contexto social, econômico e cultural em que a criança está inserida.

Em suma, podemos afirmar que, estas iniciativas trouxeram relevantes contribuições para melhorar os padrões de qualidade dos serviços oferecidos nas instituições de Educação Infantil, embora o país ainda esteja longe de alcançar os padrões ideais de atendimento às crianças de 0 até 6 anos.

Frente a essa premissa, acreditamos que, o atendimento às necessidades educacionais e sociais da criança torna-se possível mediante a valorização dela como sujeito histórico, social e cultural, conforme veremos a seguir.

1.3. Concepção de criança na atualidade

Em tempos passados, como vimos anteriormente, foram vivenciados momentos, em que a criança não tinha reconhecimento como sujeito social, com características próprias. Com a evolução ocorrida nos últimos tempos a ideia de infância foi se se diferenciando da idade adulta. Esse novo olhar para a infância propiciou a valorização, a proteção e a defesa pelo direito da criança. Atualmente, a concepção de infância apregoada nos documentos e literatura da área, busca respeitar a criança em sua integridade.

Nessa perspectiva, Craidy e Kaercher (2001, p. 21), sustentam a ideia que

ao considerarmos que vivemos em contextos culturais e históricos em permanente transformação, podemos incluir aí também a ideia de que as crianças participam igualmente desta transformação e, neste processo, acabam também transformadas pelas experiências que vivem neste mundo extremamente dinâmico.

Na visão das autoras acima citadas, é extremamente importante que tomemos consciência de que mudanças ocorrem com as crianças ao longo da infância, o que requer atenção especial nessa etapa da vida, pois o que acontece com elas ficará registrado em sua memória por toda sua existência. Tanto as experiências negativas quanto as positivas poderão gerar sentimentos decisivos para a sua formação humana.

Nesse viés, a Resolução nº 5/2009, além de outras determinações que valorizam a Educação Infantil, apresenta uma concepção mais ampla de crianças e reconhece suas características específicas. A criança é um ser constantemente ativo, desde que nasce vivencia diferentes situações, e em cada experiência, a cada descoberta atribui significados.

[...] a criança centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia,

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Cada criança possui suas características próprias e se desenvolve conforme seu ritmo, suas possibilidades e interações. É sujeito com capacidades para manifestar seus desejos, sentimentos e curiosidades. Está sempre atenta as coisas do mundo e busca compreendê-lo do seu jeito, atribuindo significados à suas construções e modificando-as a cada nova situação vivenciada. Assim, podemos dizer que criança é sonho, encanto e fantasia.

Para explicitar as DCNEI, no que tange ao desenvolvimento da criança, o Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação menciona que, o período escolar em que a criança é atendida na Educação Infantil é caracterizado por marcantes aquisições de aprendizagens: "a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho [...]" (BRASIL, 2009, s/p.).

Ao fazermos uma retrospectiva no processo histórico da situação vivida pela criança, nos é permitido ampliar os olhares para a significação da infância, tendo em vista sua trajetória dentro de uma sociedade que a concebia a margem das classes sociais, do meio cultural ou das condições socioeconômicas. Mas, é preciso questionar: será que no contexto atual, a particularidade da infância é reconhecida da mesma forma para todas as crianças?

Delgado (2004, s/p) afirma que, mesmo havendo todo um processo histórico até a sociedade valorizar a infância, a especificidade/singularidade da mesma não será reconhecida e nem mesmo realizada para todas as crianças.

Na prática, este caráter universal vai perdendo sua extensão com as diferenças de classe, de gênero e de raça. Todas são concebidas como crianças no que diz respeito ao dado biológico, mas nem todas vivem a infância da mesma forma no que diz respeito às condições sociais, culturais e econômicas.

Para Delgado (2004), é preciso conhecer mais sobre quem são essas crianças, o que elas têm em comum, o que partilham entre si, em vários lugares deste país e fora dele também, e ainda, o que as distingue umas das outras. A autora ressalta que é preciso romper com as representações hegemônicas, pois, segundo afirma, as crianças se distinguem umas das outras nos tempos, nos espaços, nas diversas formas de socialização,

interação, nos trabalhos, no tempo de escolarização, nos tipos de brincadeiras, em seu modo de vestir, nos gostos, ou seja, nos modos de ser e estar no mundo.

Desta forma, reafirmamos que a criança tem suas características próprias, suas singularidades, sua cultura, mas, em qualquer lugar do mundo a criança será sempre criança. É preciso que nós professores aprofundemos os conhecimentos sobre a criança para refletirmos sobre as concepções de infância e de educação que permeiam o contexto educacional para, assim, romper com nossas certezas e compreender que o tempo real é ágil, que as mudanças estão ocorrendo na sociedade e, admitir que ainda se conhece pouco sobre essas crianças.

Ao nos reportarmos à Kramer (2005), vemos que, as transformações ocorridas na sociedade contemporânea têm ocasionado mudanças na concepção de infância, passando a ser considerada uma etapa significativa do processo de construção da cidadania. O reconhecimento da importância da infância e do direito à educação da criança desde os seus primeiros anos de vida vem sendo tratado como assunto prioritário entre governos, bem como, pelas organizações da sociedade civil e por vários países no mundo todo.

Ao refletirmos sobre a concepção de criança que permeia a contemporaneidade, tempo em que ela é considerada como sujeito histórico, cidadão de direito, nos deparamos com a seguinte indagação: O que significa dizer que a criança é um sujeito de direitos? Como, na atualidade, a sociedade olha para essa criança?

Para responder a essas indagações, recorremos aos estudos de Oliveira (2010), ao esclarecer que, considerar a criança como <u>sujeito histórico e de direitos</u> é levar em conta que ela se desenvolve nas interações, nas relações e nas práticas a ela proporcionadas cotidianamente, bem como, nas relações que estabelece com adultos e outras crianças de diferentes idades, nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. O envolvimento com tudo que faz parte de seu contexto: a maneira como é alimentada, o jeito como dorme, as suas reações diante das mais diferentes situações, o reconhecimento das pessoas que a tratam, por meio da voz, dos contatos corporais, do tipo de roupa que usa, os espaços que costuma ficar, os objetos que manipula, o modo como conversam com ela, entre outros. São esses, os elementos da história de seu desenvolvimento em uma cultura do meio social em que a criança vive. De acordo com Vigotski (2007, p. 95), "o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança", o que significa dizer que cada pessoa traz consigo a sua história de vida e de cultura sustentada ao longo dos tempos.

Nessa caminhada, para garantir às crianças o seu direito de viver a infância e o seu desenvolvimento integral na Educação Infantil, Oliveira (2010) enfatiza que, é preciso organizar situações agradáveis, criativas e estimulantes que possam ampliar as possibilidades infantis de cuidar de si e de outrem, de poder expressar, comunicar, criar, bem como, de organizar pensamentos e ideais, de poder conviver, brincar e desenvolver atividades de forma coletiva, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde a criança bem pequena.

O ambiente infantil deve ser rico de experiências significativas, oportunizando às crianças a exploração ativa e compartilhada por crianças e professores que constroem significações nos diálogos que estabelecem. Isso, nada mais é do que garantir à criança os seus direitos que foram conquistados ao longo de sua história.

Face ao exposto, o desafio passa a ser o desenvolvimento de novas práticas educativas com as crianças nas instituições de Educação Infantil, proporcionando-as um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de maneira que tenham condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Cabe ainda, enfatizar que, para tornar essas proposições reais deve haver intencionalidade pedagógica e isso nos remete a qualificação do professor para atuar junto à criança.

Nesse sentido, a educação da criança requer o olhar atento do professor, e Kramer (2005, p. 215) através de seus estudos argumenta que:

A nova institucionalidade da infância implica qualidade de atendimento, que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Implica também a ocorrência simultânea e coordenada de ações que vão da adequação a organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância ao envolvimento e à satisfação dos profissionais, a gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, a um olhar atento e sensível à criança.

A institucionalização da infância como uma conquista das crianças é algo que se faz necessária, se atentando as condições de atendimento, materiais e profissionais, oferecidos a essas crianças nessa fase da vida tão importante para o seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, Tiriba (2010, p. 7) esclarece que,

em 1988, quando foi aprovada a atual Constituição Brasileira, a educação infantil passou a ser um direito das crianças. Mas, se elas chegam às IEI aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir desta idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou

grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade... o que foi conquistado como direito, em realidade se constitui como prisão.

Diante do que a autora apresenta, podemos dizer que, não é isso que está estabelecido nas legislações e nos documentos educacionais a respeito da educação da criança. A conquista do direito da criança à Educação Infantil ocorreu através de muita luta, como já mencionamos anteriormente, a institucionalização da infância significa ter a compreensão dessa etapa como um direito e, deve ser capaz de romper com a história de exclusão da infância para que se configure realmente numa conquista, atendendo as especificidades dessa faixa etária (KRAMER, 2005). No entanto, é preciso contar com ações de profissionais comprometidos com a Educação Infantil e que façam a diferença num mundo de tantas contradições e desigualdades sociais, porque, preocupar-se com a educação da criança é ter esperança de que podemos ter não só um país melhor, mas, um mundo mais digno para se viver.

É nessa perspectiva que consideramos imprescindível uma formação consistente do profissional que atuará junto às crianças nas instituições de Educação Infantil. É necessário que esses profissionais saibam quais são as exigências para atuação nesta etapa da educação básica, sendo estabelecidas pelas legislações e documentos educacionais que tratam do atendimento às crianças na faixa etária de 0 até 6 anos de idade, bem como, estar cientes do que os teóricos e pesquisadores da área defendem sobre como deve ser esse atendimento nas instituições.

Sabemos que a criança possui características próprias, é um ser em pleno desenvolvimento, então, necessita de profissionais formados e qualificados para contribuir de maneira significativa com o seu desenvolvimento pessoal e social. Por acreditar nesta premissa, abordaremos no segundo capítulo a formação de professores com foco na formação continuada e na prática pedagógica na Educação Infantil.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS, AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-se professor, um processo evolutivo, ao longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor.

São Tomás de Aquino

Conforme mencionado no capítulo anterior, nas últimas décadas houve avanços significativos na educação no Brasil, em especial na Educação Infantil. Estes avanços no atendimento à criança pequena, valorizando esta etapa da infância como essencial para o aprendizado e para a formação humana, fez com que o profissional para atuar na Educação Infantil também fosse valorizado. Assim, a formação de professores passou por muitos debates que se refletiram em avanços às políticas educacionais acerca da Educação Infantil, o que culminou em vários documentos educacionais e implementações das políticas públicas.

Face ao surgimento e ao avanço nas políticas educacionais no país, visando um atendimento de qualidade nas instituições educativas, nos últimos anos ocorreu grande interesse pelo tema *Formação Continuada*. No entanto, a formação de professores no Brasil tem construído uma trajetória marcada por diversas lutas em busca da qualidade na educação, abarcando diferentes concepções de educação e sociedade, conforme as épocas determinadas de cada reforma educativa.

Gatti e Barreto (2009) ilustram o crescente interesse de pesquisadores pela formação continuada que tem como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço do conhecimento, da mudança no campo das tecnologias, dos rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Em busca da qualidade do ensino, os investimentos realizados exigem cada vez mais o aperfeiçoamento da prática docente.

Cabe ressaltar que, os cursos de formação inicial de professores, em épocas anteriores, não davam base suficiente para uma prática pedagógica de qualidade, o que ainda ocorre nos dias atuais, pelo menos ao nível em que almejamos. Diante dessa situação surge a formação continuada como aprimoramento profissional, sendo aos poucos

compreendida por muitos educadores como formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. A formação inicial de professores tem sido longamente debatida por políticos, professores e pesquisadores, entretanto, pensamos ser necessário refletir a profissão docente dentro de uma perspectiva da formação inicial (nível superior) e continuada.

Partindo desse viés, abordamos neste capítulo assuntos referentes à formação de professores no contexto educativo da Educação Infantil, com ênfase na formação inicial e continuada. O estudo está ancorado em teóricos que discutem a formação de professores, tais como: Imbernón (2010), Kramer (2005), Oliveira (2011), Nóvoa (1995), Kishimoto (2011), Gatti e Barreto (2009), Charlot (2003) e Didonet (2009).

2.1. Formação inicial de professores da Educação Infantil: desafios e perspectivas

A formação específica de professores quanto à preparação desse profissional para atuar diretamente com crianças de 0 até 6 anos de idade, é um desafio para as universidades, políticas públicas municipal, estadual e federal.

De acordo com Kramer (2005), a ideia de formação específica para professores foi um passo necessário para assegurar o direito de todas as crianças à educação com qualidade, trazendo recomendações às políticas de Educação Infantil e de formação de profissionais. Assim, as formações docentes para atender crianças na Educação Infantil foram ao longo do tempo amplamente discutidas em diversos segmentos por teóricos e pesquisadores.

É nesse caminhar que surge o documento: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994), composta por uma coletânea de textos de diversos autores que enfatiza a importância da formação docente para o trabalho com crianças. Nesse documento Pimenta (1994, p. 44) relata que, "historicamente a formação do professor para Educação Infantil em nosso país foi institucionalizada na Escola Normal e Instituto de Educação até os anos de 1970 e, após, na Habilitação Magistério".

O documento citado anteriormente reconhece que a formação de professores é um dos fatores determinantes para atingir os padrões de qualidade adequados na Educação Infantil além de trazer informações importantes referentes a acontecimentos na formação de professores. Conforme relata Oliveira (1994), nos anos de 1985 e 1988 em encontros realizados na ANPEd, quando se reuniam para construção de uma proposta básica para definições de uma política nacional para as creches e pré-escolas, a ser efetivada na

Constituição de 1988, já se tinha como elemento fundamental a ser garantido a melhoria da formação profissional de todos que trabalhavam com crianças de 0 até 6 anos de idade.

No Brasil, a formação educacional de quem trabalha com Educação Infantil, principalmente das profissionais que atuam em creche, nas décadas de 1970 e 1980, era inexistente como habilitação profissional e insuficiente para o desenvolvimento do trabalho com crianças. A insuficiência da formação educacional e profissional destas educadoras foi reconhecida com a promulgação da LDBEN nº 9394/1996, artigo 62, quando preconiza que

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior [...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Diante de tal exigência, o desafio passa às transformações das práticas culturais tradicionais e burocráticas das instituições, proporcionando às crianças um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de maneira que tenham condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

A Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, também assegurada pela LDBEN 9394/1996, fortaleceu as discussões e a elaboração de diversos documentos educacionais que subsidiaram as políticas públicas municipais, visando a qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil e exigindo qualificação profissional. No contexto histórico em que vem ocorrendo às discussões a respeito do atendimento à criança é apontado por estudiosos à importância da *profissionalização docente* para atuar nessa faixa etária, tema amplamente debatido desde as discussões que antecederam a aprovação da LDBEN 9394/1996.

Nessa perspectiva, exige-se um trabalho de ações conjuntas entre todos os profissionais da instituição, pais das crianças, sindicatos e governantes. Nesse entendimento, Oliveira (2002, p. 12) salienta que, "esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentando pelas políticas de governo. Todavia, os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola".

Sendo o docente a mola propulsora para as mudanças significativas no contexto educativo, então é necessário que receba uma formação adequada para sua atuação profissional, onde as universidades e os sistemas de ensino precisam estar preparados em seus currículos e propostas pedagógicas, de maneira que possam oferecer uma formação com base sólida e consistente, visando à qualidade da educação.

Nessa visão, Gatti e Barreto enfatizam que:

Há um consenso, nos dias atuais, sobre a necessidade de se elevar o nível do desenvolvimento profissional dos professores integrando atualização teórico-científica e fortalecimento da prática profissional. Cobram-se das instituições formadoras a concepção e o desenvolvimento de programas de formação continuada que articulem de forma orgânica o aprofundamento no campo dos fundamentos políticos, sociais e pedagógicos da educação escolar, o domínio dos conteúdos das áreas de conhecimento e suas didáticas especiais, com temáticas relevantes e desafiadoras da realidade escolar, identificadas mediante um trabalho conjunto com os sistemas de ensino e seus professores (GATTI; BARRETO, 2009, p. 227).

A intensa caminhada em direção às mudanças na ação docente está direcionada para uma aproximação das instituições responsáveis pela formação inicial e continuada, construindo elementos necessários para o fortalecimento e para o desenvolvimento de ações integradas na busca de novas alternativas pedagógicas. Estas ações devem contar com a participação ativa dos professores na elaboração da proposta de formação, tendo à liberdade de expressar seus pensamentos e refletir sobre saberes da prática, discutir estratégias pedagógicas inovadoras pertinentes a necessidade da realidade educativa.

Ao pensar em práticas de formação para professores da Educação Infantil, é necessário conhecer e considerar os saberes construídos a partir das dimensões da profissão docente, para que tais práticas sejam capazes de promover a autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, Kramer (2005) enfatiza que a formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é direito de todos os professores e um dos principais passos por uma educação pública de qualidade.

Nessa busca pela qualidade na educação, nos deparamos com inúmeras situações que acabam deixando os professores desestimulados no desenvolvimento da sua prática. Conforme estudos realizados, percebemos que a formação de professores tem uma história marcada pela desigualdade, condições de trabalho precárias e desvalorização profissional que permanecem até os dias atuais no Brasil, sendo estes, motivos que não contribuem para o avanço na educação.

No Brasil se tem vivido uma conjuntura de mudanças na Educação Infantil, digna e de qualidade para todos, já que é direito estabelecido em lei, mas, não é fato quando analisado as condições de seu funcionamento. Os documentos elaborados e encaminhados para as Secretarias Municipais de Educação estabelecem exigências para o funcionamento de instituições de qualidade, porém, a realidade que elas apresentam contradiz tais documentos, funcionando precariamente em suas estruturas físicas, em muitos Estados,

ainda se vê a baixa formação de professores que atuam com crianças, contradizendo as exigências estabelecidas na LDBEN 9394/1996, na Política Nacional para Educação Infantil (2005) e nas DCNEI (2009) quando, no Parecer do CNE/CEB nº 20/2009, o qual é parte integrante das Diretrizes, explicita:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades (BRASIL, 2009, p. 13).

A formação do profissional tem sido alvo de discussões, desde tempos passados, em decorrência da falta de clareza referente a definições sobre a identidade do profissional desejado nos cursos de formação existentes. Kishimoto (2011, p. 107) ressalta que, "as contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil".

Para Kishimoto (2011), apesar da pedagogia da infância representar um momento de acerto, ao exigir conhecimentos capazes de perceber as especificidades das crianças de 0 até 6 anos e das de 7 até 10 anos, por outro lado, as práticas revelam desencontros de concepções e de ações, uma vez que, a Educação Infantil é conduzida de maneira inadequada, seguindo o caminho da escolarização.

Assim, é fundamental a qualificação profissional para quem atua com crianças no sentido de conhecer as especificidades de cada faixa etária, as suas características próprias de maneira que possa contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A contemporaneidade exige, para atuar na Educação Infantil, um profissional com formação específica, nesse sentido Kramer (2005, p. 225) enfatiza que:

A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, de modo que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas e posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar

os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância.

A autora salienta ainda que, o valor do saber que se constrói a partir dos desafios que os profissionais enfrentam em seu cotidiano abre caminhos para a autonomia docente, o que requer o reconhecimento de que o professor constrói, em sua trajetória de vida, saberes presentes em sua atuação profissional.

Conforme aponta Oliveira (1994), historicamente a formação para professores de Educação Infantil era extremamente pobre ou inexistente, principalmente no que se refere à creche, área de muito trabalho leigo, onde se observava a dicotomia entre o cuidar e o educar, havendo pajem, monitoras, recreacionista para trabalhar com os pequenos que, muitas vezes, estavam ali apenas para serem cuidados. Outra pessoa era, algumas horas por dia, professora das crianças maiores trabalhando com elas atividades entendidas como preparatória para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, Cerisara (2002, p. 334) nos alerta que, as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças nas instituições de Educação Infantil não podem ser confundidas com as do ensino fundamental.

Falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado sejam respeitadas e garantidas.

A Educação Infantil requer o olhar atento do professor, mas, para isso, é importante ter conhecimentos teóricos e práticos para melhor compreensão da realidade educacional e das necessidades específicas de cada faixa etária, respeitando assim, o processo de desenvolvimento da criança.

Kishimoto (2011, p. 109) enfatiza a importância do brincar no desenvolvimento da linguagem na criança, "mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem [...]".

Desse modo, torna-se difícil para o profissional que atua com a faixa etária de 0 até 6 anos de idade a compreensão de que a criança aprende de modo integrado se as universidades oferecem cursos com disciplinas que não tratam da teoria específica desse conhecimento e, ainda, dispensam pouco tempo para condução da prática pedagógica.

"Estes cursos, muitas vezes, não preparam o futuro educador para desenvolver seu trabalho pedagógico tendo em vista a realidade concreta dos educandos [...]" (OLIVEIRA, 2005, p. 66).

Mais uma vez, retomamos a importância da formação inicial e continuada para qualificação do profissional que atua com crianças. Mas, o que a formação deve abranger de maneira emergencial para que o professor ou professora responda adequadamente e imediatamente às necessidades da criança? Nesse processo é importante considerar que,

as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (OLIVIERA, 2010, p. 6).

Refletir sobre o que a autora aponta, leva-nos a pensar que, se a formação que os professores recebem não os levam a reflexão crítica sobre a prática e, ainda, não oferece conhecimentos teórico e prático suficiente para uma boa atuação profissional, então, os mesmos não podem ser considerados os únicos responsáveis pela situação em que se encontra a qualidade da Educação Infantil. Assim, a formação recebida pode ser outro fator que influencia negativamente a prática pedagógica impedindo um atendimento de qualidade para as crianças.

É importante para o professor a construção dos saberes ao longo de sua carreira profissional, no exercício da profissão docente, assim como, é importante que os saberes construídos estejam alicerçados em uma formação que assegure momentos de reflexão sobre a prática educativa. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 25) defende que,

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao saber da experiência (grifo do autor).

Nessa visão teórica, Kramer (2005), esclarece que a ideia de investir na pessoa está ligada à perspectiva de que a formação envolve aspectos da vida social, pessoal entrelaçados à vida profissional, conferindo-lhe então autonomia docente.

Corroborando com Nóvoa e Kramer, Charlot (2003) enfatiza que, o ser humano não pode se apropriar de tudo que a espécie humana criou, em todos os tempos em todos os lugares, ou seja, a educação é hominização (tornar-se humano) e socialização. Assim, a

base de toda teoria da educação, segundo o autor, induz os princípios fundamentais de uma teoria da relação com o saber. Desta forma, "aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo em si mesmo" (IBIDEM, 2003, p. 32).

Nesse viés teórico, tanto a formação inicial quanto a formação continuada oferecida nas escolas, representam um grande desafio no processo de qualificação dos professores, uma vez que, sua trajetória no Brasil foi marcada por diferentes tendências pedagógicas e, ainda hoje, emergem das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

Para Freire (1996), a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, sendo a reflexão crítica sobre a prática fundamental para aprimoramento da ação docente. O pensamento de Hameline (apud NÓVOA, 1995, p.28) vai ao encontro de Freire e nos mostra que, "o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica", tendo os professores que se assumirem como produtores de sua profissão.

Entretanto, o processo de democratização do ensino passa pelos professores, por sua valorização profissional, suas condições de trabalho, sua maneira de ver, sentir e pensar as coisas do mundo e também por sua formação. Então, é fundamental o investimento na profissão docente.

Estudos sobre a profissão docente apontam que formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, com postura necessária ao ofício, desenvolvendo competências profissionais, visando práticas de formação fundamentada e refletida, constitui elementos fundamentais para o progresso do ensino. Com esses saberes se constroem, através da experiência, dos conhecimentos teóricos, responsabilidade pessoal e autonomia, bases necessárias que interferem em tomadas de decisões conscientes, podendo contribuir significativamente com as transformações na prática docente.

Para Perrenoud (2001, p.12), "não é simples formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, sobretudo se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentadas e refletidas".

O desafio por uma educação de qualidade é grande, principalmente quando falamos em Educação Infantil, apesar dos avanços consideráveis nas políticas de formação, estas ainda não refletem significativamente na prática quando confrontados com a

realidade brasileira. Assim, vivemos um dilema: será que temos hoje uma política de Educação Infantil que assegure o fortalecimento de concepção de infância e promoção da melhoria da qualidade, como apresentavam os documentos⁵ que o Ministério da Educação elaborou no decorrer da década de 1990? Será que tais documentos foram colocados em prática pelas gestões educacionais?

É muito preocupante a realidade da Educação Infantil, principalmente quando se encontram nestas instituições profissionais egressos das universidades, ou de institutos superiores, que não receberam os conhecimentos necessários para uma boa atuação com crianças, sendo esta fase a base da formação humana. Esta fase tão importante na vida da pessoa foi, por muito tempo, negligenciada pelas políticas públicas.

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009), enfatizam a necessidade de apoio aos que iniciam na docência e que é preciso haver um elo entre a formação inicial e a continuada. A partir do momento que essa preocupação se amplia passamos a compreender que a trajetória profissional do professor é, aos poucos, constituída de momentos em que se faz necessário apoio e orientação de ordens diversas por parte daqueles que tem a responsabilidade de formar e de estender essa formação ao longo da carreira docente.

É importante destacar que, tanto a LDBEN 9394/1996 quanto os diversos documentos educacionais publicados pelo MEC e estudiosos da área enfatizam a necessidade de formação adequada para os profissionais que atuam com crianças. Desse modo, precisamos então, na formação inicial, ter um olhar diferenciado para "o que" e "para que" se está formando.

A prática de se formar, ao mesmo tempo, profissionais para a educação infantil e para as séries iniciais, utilizada desde a época das escolas normais, necessita ser imediatamente revista. Os profissionais acabam conhecendo muito pouco do desenvolvimento da criança entre 0 a 6 anos, o que leva à propositura de trabalhos ineficazes, quando forem lidar com crianças pequenas. Portanto, esse modelo acaba não sendo muito adequado para a formação do profissional da educação infantil (LEITE, 2011, p. 192).

Para a autora, faz-se urgente uma formação específica para os professores que atuam ou que desejam atuar na Educação Infantil. Perguntamos então, até quando vamos permitir que crianças sejam atendidas nas instituições de Educação Infantil por pessoas que não foram preparadas para tal função?

_

⁵ Estes documentos podem ser encontrados no site: www.mec.gov.br

É certo que este não é um problema de fácil solução, mas precisamos lutar no sentido de melhorar o atendimento na Educação Infantil. Neste contexto, reconhecemos a grandiosa luta do MIEB pela melhoria do atendimento às crianças, mobilizando os diferentes Estados brasileiros em busca de que os pequenos sejam atendidos por profissionais com formação adequada para a função. Mas, é preciso que esta luta seja fortalecida cada vez mais, que as universidades também se mobilizem em prol deste atendimento, todos os esforços devem estar voltados para uma ação coletiva.

Não basta ficar apenas no campo teórico, é preciso colocar a práxis em prática para que as mudanças aconteçam. Repensar a matriz curricular das universidades é um passo importante, porém, é preciso agilidade, persistência, interesse e vontade para que isso realmente se constitua em parte integrante do currículo acadêmico dos cursos de pedagogia. É válido ressaltar o empenho de algumas universidades para tornar isso uma realidade acadêmica em seu Município, em seu Estado.

Segundo Didonet (2009), a educação pré-escolar era vista por muitos professores como de menor importância. Tendo até mesmo surgido oposição casualmente ao esforço técnico e político para conseguir espaço na política educacional, no orçamento e no planejamento da educação. Entretanto, "esse panorama mudou de tal forma que, hoje, temos várias faculdades de educação oferecendo habilitação em educação infantil, grande número de universidades com cursos de mestrado e doutorado nessa área e inúmeras teses sendo defendidas e publicadas" (DIDONET, 2009, s/p).

Concordamos com Didonet (2009), quanto a notável contribuição das universidades com a educação de crianças, mas há de se observar que na graduação, não basta apenas oferecer a licenciatura em Pedagogia, ainda há um número bem reduzido de universidades no Brasil que oferecem **formação específica** para professores que atuam com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Nesse sentido, Barreto (1994, p. 12) enfatiza que:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação [...]. No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento.

Para Barreto (1994), a formação de professores na área específica de atuação, influencia de forma positiva para a qualidade da educação oferecida às crianças.

Entretanto, Oliveira (2010, p. 15) esclarece que, quando se pensa na necessidade de outra forma de trabalho junto às crianças, se depara com a "ausência de uma política de formação específica para os profissionais da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia com uma explicitação clara de suas atribuições junto às crianças, particularmente em relação aquelas com idade entre zero e três anos".

A ausência de uma política de formação é um dos fatores que impede a criança a vivenciar as mais diferentes linguagens na Educação Infantil de maneira ativa e intensa, deixando assim, de oferecer contribuições significativas para a aprendizagem da criança.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, no art. 5°, inciso II, estabelece que o egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a: "compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual, social".

Para que essa exigência, dentre tantas outras que são elencadas na Resolução se efetivem na sua íntegra, é necessário a implantação de um novo modelo de educação no país, em que a formação de professores para atuar com crianças seja prioridade nas universidades e nas ações governamentais. Enquanto isso não acontecer, continuarão as condições desiguais da qualidade na Educação Infantil, impedindo que os direitos constitucionais sejam garantidos a todas as crianças, com direito a uma educação que atenda aos padrões de qualidade, com professores bem remunerados e bem preparados para desempenhar essa tão importante função.

É válido destacar que em janeiro de 2009 foi editado o Decreto nº 6.755, que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada. Este Decreto tem como proposta "organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica" (art. 1°). Um dos princípios dessa Política é a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de professores ofertados pelas instituições formadoras.

De acordo com os estudos de Gatti e Barreto (2009) a proposta contida nesse documento visa responder a alguns dos problemas que foram apontados por décadas pelas análises realizadas no país sobre o processo de formação de professores, entre eles, conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre intrainstituições, bem como, a

articulação destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; e ainda, dar organicidade à matriz curricular e processos formativos, repensando currículos e suas formas de implementação.

Entretanto, conforme tem ocorrido o cumprimento das leis neste país, ainda, será preciso aguardar algum tempo para que se possa avaliar a efetividade e a concretização do que é proposto no Decreto nº 6.755/2009.

Em suma, é fundamental continuar investindo na formação continuada de professores, enfrentar os desafios na busca de soluções aos problemas vivenciados no ambiente educativo, promovendo, estudos, debates, seminário, troca de experiências entre profissionais, a fim de buscar alternativas educativas para que a criança se aproprie das aprendizagens de maneira que promovam o seu desenvolvimento pleno.

2.2. Breve trajetória da formação continuada: avanços e desafios

De acordo com os estudos de diversos autores⁶ da área de educação foi possível perceber que os últimos trinta anos foram tempos marcantes para a educação e para a formação de professores, pois avanços ocorreram nas políticas de formação, mas, na realidade, com pouco efeito. No final da década de 1970, no Brasil, devido às pressões populares, as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos na educação básica começam a crescer e a demanda por professores também aumentou consideravelmente. Segundo Gatti e Barreto (2009), a formação de professores no país sofre os impactos do crescimento ativo tão recente e rápido das redes públicas e privadas.

O percurso da formação, desde os anos de 1970, busca por alternativas e mudanças da instituição educacional que se encontrava presa a posições autoritárias, uniformizadoras, seletivas e classistas. Assim, houve "a **necessidade de formação** em aspectos diferentes daqueles que eram propostos pelas administrações ou universidades [...]" (IMBERNÓN, 2010, p. 16, grifo do autor). Nessa época ocorreram fortes pressões sobre as instituições educacionais da Espanha por parte dos movimentos sindicais, políticos, de renovação pedagógica etc., onde se defendia a importância e a transcendência

_

⁶ No decorrer deste item lançamos mão dos estudos de Imbernón (2010), Nóvoa (1995), Oliveira (2011) e Gatti e Barreto (2009), sobre formação de professores, por considerar que suas análises se complementam, possibilitando uma visão holística da formação continuada para além da realidade brasileira. Imbernón (2010) descreve em contexto global a formação continuada, partindo da realidade educativa da Espanha e apresentando resultados de estudos realizados por pesquisadores em diversos países. Nóvoa (1995) descreve sobre estudos realizados em contexto educativo português (Lisboa). Oliveira (2011) e Gatti e Barreto (2009) apresentam análises e resultados de estudos no Brasil.

da formação do professor, visando uma verdadeira transformação destas instituições. O que não foi diferente no Brasil, conforme Gatti e Barreto (2009), nos anos de 1960 a 1980, estudos já apontavam problemas nos cursos de formação de professores no país, e denunciavam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional. Com base nas discussões e estudos esse modelo de formação era fortemente questionado.

Parafraseando Imbernón (2010), a década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada vivenciou um momento que prevaleceu um modelo individual de formação, cada um buscava para si a vida formativa, primando pela formação inicial, que apresentava ser boa ou ruim, segundo a época e o território, tempos que se aplicava à formação continuada à ideia 'forme-se onde puder e como puder'. Esse modelo de formação predominante nessa época fazia com que os professores seguissem as atividades de formação que pudessem lhes facilitar algum aprendizado.

Com os crescentes problemas nos cursos de formação inicial de professores, a iniciativa de formação continuada como aperfeiçoamento profissional foi se deslocando para uma concepção de formação compensatória (GATTI; BARRETO, 2009). Dessa forma, intensificaram-se os debates sobre formação de professores, representando um desafio para as políticas públicas no Brasil.

Segundo Imbernón (2010), foi um tempo de inquietudes, em diversos países, tanto por parte de estudantes como de professores, em que diversos tipos de leitura, inclusive algumas proibidas, permearam o meio universitário. Formavam-se poucos professores, mas, o esforço desse pequeno grupo, com iniciativas renovadoras e com compromisso educacional, deu vigor às práticas educativas da época.

Assim sendo, a baixa qualidade da formação de professores foi um dos motivos de a formação continuada não alcançar resultados satisfatórios para o ensino na década de 1980. Segundo Gatti e Barreto (2009), entre as razões invocadas estão: à dificuldade da formação em massa de professores para atender o acesso acelerado da população às escolas brasileiras; a brevidade dos cursos oferecidos nos limites de recursos financeiros destinados e/ou pelo nível de preparação das instituições formadoras e, a dificuldade de fornecer os instrumentos e o apoio necessário para realização das mudanças esperadas.

Outro fator que tem contribuído para que a formação continuada não alcance resultados significativos é a ausência da participação dos professores como categoria profissional na definição das políticas de formação docente e na formulação de projetos que têm a instituição educativa como o lugar central do seu fazer pedagógico. Gatti e Barreto (2009) salientam que, nas condições dadas, os professores não se envolvem, não se

apropriam dos princípios elencados pelas reformas e, por fim, não se sentem motivados a mudar a forma como vêm desenvolvendo a sua prática educativa.

Oliveira (2011, p. 9) ressalta que, pesquisas recentes na área apresentam que os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. "Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares [...] por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos sobre a sociedade". Nesse sentido, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

O envolvimento dos profissionais nas decisões e elaboração de políticas públicas para formação de professores é fundamental para melhoria da qualidade na educação, que automaticamente, reflete em mudança na sociedade, tornando-a mais justa e igualitária, tal como, conhecedora de seus direitos e deveres para com a educação deste país.

Nesse sentido, estudos realizados por vários autores nos últimos anos apontam que houve na educação de modo geral avanços a serem considerados sobre a formação de professores, mas que ainda não refletem significativamente na prática quando confrontados com as expectativas de melhoria da qualidade da educação oferecida para elevar o nível de desempenho dos alunos.

De acordo com Imbernón (2010, p. 14), "durante os anos de 1980, 1990 e 2000, realizaram-se centenas de programas de formação continuada de professor, cuja análise rigorosa desqualifica alguns, mas mostra que outros apresentam novas propostas e reflexões que podem ajudar a construir o futuro dessa formação".

Vários processos de formação continuada permearam as políticas e as práticas que foram adotadas pelos sistemas educativos de diferentes países, porém, nem sempre foram bem-sucedidas. "Ao contrário, não raramente foram recebidos com ceticismo e mesmo severamente criticados pelos professores" (AGUERRONDO apud GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

As críticas à formação continuada aconteciam devido a não participação dos professores nas definições políticas educacionais, conforme apontado por Gatti e Barreto anteriormente, assim, os programas de formação continuada eram aceitos pelos professores sem maiores questionamentos e, também, os resultados não refletiam em mudanças significativas.

Imbernón (2010) apresenta uma pequena genealogia do conceito de "conhecimento" e sua relação com a formação ao longo das décadas, conforme demonstrado no quadro a seguir.

QUADRO 1 – RELAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE CONHECIMENTO E O DE FORMAÇÃO

	Formas de ver o	Formas de ver a formação	
Anos	conhecimento formador nos	dos professores	Metáforas
	professores		
1980	Uma informação científica,	Um produto assimilável de	Metáfora do produto que se
	cultural ou psicopedagógica	forma individual, mediante	deve aplicar nas salas de aula.
	para transmitir.	conferências ou cursos	Época de busca de receitas. A
		ditados.	formação "salva tudo".
1990	O desenvolvimento de	Um processo de assimilar	Metáfora do processo. Época
	conhecimentos, habilidades,	estratégias, para mudar os	curricular que inunda tudo.
	destrezas e atitudes	esquemas pessoais e práticos	
	profissionais para mudar as	da interpretação dos	
	salas de aula.	professores, mediante	
2000	C (11 : 'C' 1	seminários e oficinas.	N
2000	Compartilhar significados no	Criação de espaços e recursos	Metáfora da construção.
	contexto educacional para mudar as instituições	para construir aprendizagem,	Época de novas redes de
	mudar as instituições educacionais.	mediante projetos de inovação e intercâmbio nas escolas.	formação presenciais e virtuais.
	educacionais.	Processos de prática reflexiva.	virtuais.
Rumo ao	Construção coletiva com	Elaboração de projetos de	Metáfora da subjetividade, da
futuro	Construção coletiva com todos os agentes sociais, para	transformação, com a	intersubjetividade, do
(ou ao	mudar a realidade educativa e	intervenção da comunidade, e	dialogismo. Época de novas
desejado)	social.	pesquisas sobre a prática.	alternativas e participação da
uesejauo)	social.	pesquisas soore a pratica.	comunidade.
			comanda.

Fonte: Imbernón, 2010, p.24.

Em análise ao quadro é possível observar que houve avanços nas últimas décadas na formação continuada. Partimos de uma formação nos anos de 1980, de transmissão do conhecimento, assimilação individual e do autoritarismo para, na atualidade, uma formação que busca a construção coletiva na elaboração de projetos, se preocupando com a realidade educativa. Mesmo que tal avanço na prática ainda, não seja realidade em alguns lugares, é essa a concepção que prevalece na atualidade, uma formação realizada na coletividade, concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente.

A década de 1980, segundo Imbernón, vivenciou um modelo hegemônico de educação e formação, marcando uma geração de professores que foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Época em que se começam os questionamentos sobre *autoridade do professor* e seu *monopólio do saber*, mas, não pelas novas tecnologias, que se iniciam na educação, mas, sim, pelo acesso massivo da população à cultura.

Na visão de Nóvoa (1995), essa época também foi marcada pelo signo da profissionalização em serviço, profissionalização em exercício e formação em serviço dos professores, que trouxe para as instituições educativas muitas pessoas sem as habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrio extremamente graves.

A formação continuada foi destaque nos anos 1990, tendo como desafio a qualificação para o desempenho das funções docentes. Segundo Imbernón (2010), foi uma época fértil na formação continuada dos professores, quando surgiram novas modalidades, dentre elas, a formação em escolas ou em seminários permanentes e, também, apareceu a figura do assessor. Apesar desse período ter apresentado muitas mudanças produtivas referentes à formação de professores, ocorreram muitos conflitos. Conforme ressalta Imbernón (2010, p. 21), "foi uma época de grandes confusões, de discursos simbólicos, de um modelo de formação baseado no 'treinamento' dos professores mediante os planos de formação institucional. Uma época de ascensão dos movimentos de renovação pedagógica".

Nesse mesmo viés, Gatti e Barreto (2009, p. 203) afirmam que, nos anos de 1990 ocorreu o "desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas". Esse período foi de muitas mudanças, a sociedade começou a ter consciência da evolução acelerada nos diversos aspectos, estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência em sociedade. Foi uma época importante no desenvolvimento da formação continuada para a educação, cujas contribuições e reflexões ainda repercutem nos dias atuais; vivemos situações semelhantes, entre idas e voltas, em busca de uma formação que respeite o direito da criança.

A formação de professores, no ano 2000, enfrenta uma série de situações conflituosas devido ao avanço na tecnologia, a nova economia e a busca de novas alternativas para a formação de professores. Para Imbernón (2010, p. 23), nesse momento de tantas modificações, começa a surgir uma crise institucional da formação, em que os professores sentem a necessidade de um novo jeito de ver a educação e de uma nova maneira de ver a formação, bem como, o papel dos professores e das crianças.

Sempre é bom e necessário refletir e buscar novos caminhos que nos conduzam a novos destinos, mas, atualmente, quando a maioria anuncia uma nova sociedade baseada no conhecimento ou na informação, é possível que seja ainda mais um bom momento (IBIDEM, 2010, p. 23).

Imbernón (2010), em seus estudos, aponta poucas mudanças na concepção dos professores sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas. Para ele a prática pedagógica está aquém do esperado, mesmo que o momento vivenciado exija reflexão e mudanças na ação educativa. No século XXI, em meio há tantas mudanças na educação,

deparamos com a não aceitação e com a resistência por parte de professores em inovar a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Imbernón (2010) ressalta que, devemos analisar o passado para não cair nos mesmos erros vivenciados, precisamos descartar aquilo que não funcionou, temos que olhar adiante com a finalidade de criar novas alternativas de transformações educacionais, mas para isso é imprescindível a participação dos professores em qualquer processo de inovação.

Cabe-nos enfatizar a importância da participação ativa dos professores na construção do processo de formação continuada desenvolvida nas instituições. Apesar de ainda encontrarmos no campo educacional, certa resistência em aceitar a mudança ocorrida no mundo social, a maneira como se olhava para a educação há 30 anos é diferente do olhar que se tem hoje, pelo menos por parte de alguns educadores, que se propõem a refletir e a buscar novos caminhos que possam conduzir a novas alternativas para a melhoria da educação.

A importância da formação continuada nas instituições educativas para se ter o conhecimento científico e compreender as diversas situações vivenciadas na educação, nos faz ir e vir na teoria em busca de algo que responda as nossas inúmeras indagações sobre a atuação profissional no mundo de tantas informações, mudanças e exigências no campo político, econômico e social.

Para Oliveira (2011, p. 30-31), a demanda por qualificação profissional tem crescido nos últimos anos, em se tratando de Educação Infantil, além do conhecimento científico para melhor compreensão da prática educativa:

O professor deve ter formação ética e competência na especificidade de sua tarefa em determinado momento sócio-histórico de um mundo complexo, contraditório e em constante mudança. Isso envolve capacidades para tomada de decisões com base em permanente reflexão acerca de sua própria prática pedagógica.

Desse modo, a formação continuada está relacionada com o desenvolvimento da capacidade de avaliar situações e comportamentos e deve integrar ao projeto pedagógico constituído na Educação Infantil com participação dos professores.

Hoje é possível constatar a relação existente entre a formação continuada e a prática pedagógica desenvolvida pelo professor. Neste sentido, Gatti e Barreto (2009), alegam que alguns estudos examinam a presença de conteúdos e atividades que orientam o professor para uma prática bem-sucedida no espaço educativo. Os estudos nessa área

apontam que, em muitos casos, ocorrem transformações almejadas pelo professor durante o processo de formação, mas, conforme o término do processo, ainda há uma forte tendência de pensamento reduzido em relação às novas práticas e aos novos conhecimentos.

A LDBEN 9.394/1996 explicita que, cabe às universidades formarem os professores nas diferentes áreas de conhecimento e, ainda, colaborarem para a formação contínua deles. No entanto, ainda há um distanciamento das universidades com a formação continuada desenvolvida pelo sistema de ensino municipal e estadual, não se percebe interesse das universidades com as dificuldades vividas pelos seus alunos egressos, hoje docentes em tais sistemas de ensino. O fato (é que) de muitos professores, em sua formação inicial, não (tenham) terem conseguido assimilar com propriedade as teorias estudadas, ou não tiveram a oportunidade de estudá-las enquanto frequentavam a universidade, dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica condizente com a faixa etária com a qual atuam.

Nóvoa (1995, p. 30) corrobora com esta premissa ao defender que, "é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação realizadas pelas escolas e instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura de formação de professor". Desta forma, é preciso que aconteçam ações conjuntas entre as entidades responsáveis pela formação inicial e continuada, com acompanhamento, apoio e atualização contínua dos profissionais docentes, para que haja um processo de formação que assegure mudanças na prática pedagógica dos professores.

Segundo Gatti e Barreto (2009), o processo de formação é definido como um movimento orientado a responder diversos desafios que se sucedem e que se poderiam identificar nas diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Nessa perspectiva, a formação continuada precisa ter uma atenção voltada para os estudos da realidade educacional dando ênfase aos problemas concretos do cotidiano escolar, com ações integradas dos educadores, visando à construção de novas alternativas de ação pedagógica. Para que haja construção de alternativas inovadoras para ação docente, há necessidade de articulação entre as instituições educacionais e o poder público a fim de encontrar meios para tornar mais atrativa e interessante a formação de professores desenvolvida tanto nas instituições educativas como nas universidades.

Em 2004 o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisa de várias universidades. Segundo Gatti e Barreto (2009), a Rede nasceu em função da constatação de que a formação continuada vem se integrando cada vez mais às perspectivas dos professores e dos gestores educacionais em diferentes níveis, e também das análises sobre formações continuadas que mostravam a dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade.

Esta iniciativa do MEC foi plausível, pois, segundo Gatti e Barreto (2009), propiciou a elaboração de diversos materiais didáticos destinados a professores em serviço, trazendo contribuições para a prática educativa. Ainda hoje, ocorrem avanços na articulação de ações de educação continuada e, também, devido a expansão do Plano de Ações Articuladas — PAR, vários municípios brasileiros tem organizado a formação continuada, sendo, muitas vezes, a formação demandada e realizada pelos Centros da Rede Nacional.

Como vimos, a formação de professores em sua complexidade é demarcada por diferentes trajetórias formativas, seja no campo pessoal ou profissional, sempre possibilitando aos professores caminhos para a construção de novos saberes que possam levá-los a ressignificar a sua prática existente. Neste sentido, Rego e Mello (apud GATTI; BARRETO, 2009, p. 203) salientam que:

A expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientam e apóiam o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, dêem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais.

Da maneira como está sendo articulada a formação de professores visa-se a aproximação das universidades com as instituições educacionais. É importante destacar que essa relação de proximidade entre escola e universidade promove o fortalecimento da formação continuada de maneira que atenda as necessidades específicas vividas pelos professores em ambientes educativos e que realmente esses momentos da formação possam ser bastante produtivos entre os professores, com troca de experiências, discussões de temáticas sugeridas pelos próprios docentes, oficinas pedagógicas e reflexão acerca da prática docente.

No que se refere a Educação Infantil, em tempos atuais, o aprimoramento da formação de professores requer muita ousadia e criatividade.

Tal formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento a elas, mas também em relação aos objetivos defendidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano (OLIVEIRA, 2011, p. 24-25).

Pensar em formação continuada para professores que atuam na Educação Infantil é pensar em um atendimento que respeite as especificidades de cada faixa etária, é pensar na qualidade da educação, é pensar em práticas pedagógicas que contemplem as características próprias da criança e de seu desenvolvimento e, por fim, é pensar em um profissional que desempenhe bem a sua função junto à criança.

2.3. A identidade do profissional para atuar na Educação Infantil

Há muito tempo se discute a identidade do professor para atuar na Educação Infantil, em meio a tantas discussões, são poucos os documentos que trazem informação a respeito de quem ou como deve ser esse profissional para trabalhar com crianças. "Documentos oficiais que apresentam as diretrizes para a formação de professores, por sua vez, também não contribuem muito para explicitar qual seria o perfil desejado para esse profissional" (MICARELLO, 2011 p. 213).

No entanto, ao pensarmos, ou ao idealizarmos esse profissional, Campos (1994, p. 32) alerta que "é preciso antes caracterizar os objetivos que queremos alcançar com a criança".

Refletir sobre o que pretendemos que a criança aprenda na idade de Educação Infantil está inteiramente ligado com a formação que se pretende para o professor que irá atuar junto a essa criança, ou seja, são temas indissociáveis. Se pretendermos que haja resultados significativos na aprendizagem da criança, o professor precisa ter um olhar profícuo naqueles que ele tem a responsabilidade de cuidar e educar.

A necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem-se convertido em princípio educativo. Porém mirar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já 'descobriu' a criança e 'celebra' a infância (OSTETTO, 2011, p. 129).

Trabalhar com os pequenos requer atitude de sempre rever o que deu certo e o que precisa melhorar, é aprender estando com o outro, é olhar e poder enxergar o que a criança espera de nós professores, mas, isso não acontece como um passe de mágica é tarefa que exige dedicação, compromisso, afetividade e respeito, ética, sensibilidade, é tarefa para uma vida profissional educativa.

Esse processo do professor conhecer a criança em suas particularidades deve caminhar paralelo a sua qualificação profissional, pesquisas revelam que:

[...] a tendência tem sido focalizar a atuação dos docentes em referência aos saberes que ensinam, ou deveriam ensinar. Percebe-se que a ausência de referências mais precisas à formação dos profissionais pode ser compreendida como uma consequência da indefinição do que seriam as especificidades do trabalho com a criança pequena e dos saberes que devem fundamentar esse trabalho, principalmente porque, ao longo do percurso da educação infantil na realidade educacional brasileira, várias e diferentes têm sido as formas de atendimento em contextos institucionais, assim como têm sido diversas as funções atribuídas aos profissionais responsáveis por esse atendimento (MICARELLO, 2011, p. 214).

Se ao profissional que atua na Educação Infantil, ao longo de sua história, foi lhe atribuída as mais diferentes funções, este fato pode ser a causa da indefinição do verdadeiro papel do professor nessa faixa etária. Nesse sentido, Kishimoto (2011, p. 113) salienta para o fato de que é preciso, "pensar em outra modalidade de formação que respeite a organização da área da infância, uma pedagogia da infância com novos pressupostos e formas alternativas de organização curricular". Enquanto não houver formação adequada para quem atua na Educação Infantil, teremos diversos perfis profissionais. Dessa maneira, pensar em uma identidade para o professor infantil, nos permite pensar em currículo e práticas que garantam condições adequadas ao desenvolvimento infantil de forma integrada nos mais diferentes aspectos.

A definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar. [...] a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade (ANGOTTI, 2010, p. 19).

O trabalho que deve ser desenvolvido com crianças requer práticas pedagógicas em que o lúdico seja contemplado cotidianamente nos espaços de aprendizagens e o olhar do educador precisa ir além de um simples enxergar o outro, deve ser um olhar que busca entender as diferentes linguagens da criança. Nessa perspectiva, Assis (2010, p.102) reforça que:

A professora de Educação Infantil precisa de uma formação inicial de qualidade que lhe permita o desenvolvimento de uma prática que integre o cuidar-educar-brincar de maneira indissociável. Não se pode mais aceitar amadorismo num trabalho cujo fim é a formação de pessoas.

Nessa mesma direção teórica, o documento publicado pelo MEC, Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998, vol. 1, p. 18) estabelece que, "as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática [...]".

Em consonância com esse documento, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2005, p.18) determina que, "as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos".

Como podemos perceber, os documentos, a legislação referente à Educação Infantil e os estudiosos da área ressaltam o quanto é imprescindível à formação do profissional para atuar na Educação Infantil, então, a qualificação e/ou formação específica representa um desafio para as instituições educacionais e órgãos responsáveis pela formação do profissional. Por outro lado, cabe aos professores exigir e participar de formações tendo em vista a melhoria da prática pedagógica e, assim, garantir à criança o direito à uma educação que possa contribuir para a sua formação como cidadão crítico e criativo.

Nesse viés, Kramer (2005, p. 225) enfatiza que, "a educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância".

O professor que atua na Educação Infantil precisa ter consciência de sua responsabilidade e de seu compromisso com a educação dos pequenos, especialmente ter clareza da importância do seu papel de professor. Entretanto, conforme afirma Oliveira e Pereira (2008, p. 155).

O mais preocupante é 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 sem refletir sobre sua prática pedagógica. Um dos motivos dessa postura é a defasagem na formação desses profissionais já que não receberam orientações adequadas para atuar com a infância, o que significa dizer que, salvo algumas exceções, não possuem esclarecimentos necessários que os habilite para trabalhar com a educação infantil.

A reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental para o aprimoramento das ações educativas futuras. O professor infantil precisa ter consciência que essa fase do desenvolvimento da criança, se não for bem trabalhada, poderá comprometer o todo seu processo de formação humana.

São muitos os desafios que surgem no cotidiano das instituições, mas, cabe aos professores olhar para criança como cidadão de direitos, com características próprias, ser que pensa, tem sentimentos, ideias, capacidades para opinar, aprender e fazer. Ao professor de crianças cabe respeitar o processo de desenvolvimento dos pequenos e as suas necessidades específicas. A organização do trabalho pedagógico de forma lúdica, o planejamento e acompanhamento das atividades são elementos importantes para o bom desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes com crianças.

Nesse sentido, Kramer (2005, p. 215) chama-nos a atenção para o fato de que desenvolver uma prática consistente na Educação Infantil exige profissional, cuja identidade seja específica e abrangente.

O planejamento, a organização, a execução, o acompanhamento, a avaliação do trabalho e a atenção individual às crianças exigem profissionais de educação infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão sobre a sua prática.

Com esta citação, retomamos o item anterior deste trabalho sobre a importância da formação inicial para uma prática pedagógica que atenda as necessidades da criança. Conforme explicita Kramer (2005), a Educação Infantil precisa de profissionais preparados para atuar com essa faixa etária e que esteja em constante atualização pedagógica para que possa garantir às crianças uma educação que contemple suas especificidades.

Nessa perspectiva, no próximo item, discutiremos sobre os saberes docentes com vistas à autonomia profissional.

2.4. Saberes docentes rumo a uma prática pedagógica autônoma

As transformações no contexto escolar trazem mudanças na concepção de educação e de infância, sendo uma etapa importante do desenvolvimento humano e social, com vista à construção da cidadania. No entanto, contribuir para a formação de cidadãos autônomos, responsáveis, críticos etc; parte do princípio da democracia, pois vivemos em um mundo pluralista, dividido em grupos com diferentes classes sociais. Para Contreras (2002), devido as injustiças e as desigualdades sociais presentes neste mundo, somos submetidos a pressões, vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair ou superar visões reducionistas sobre educação.

Para reverter este quadro, a educação deve ser constituída em prol de uma prática libertadora, visando à formação de cidadãos para o exercício da democracia, para que possamos nos tornar autônomos, pertencentes a uma sociedade mais igualitária e equitativa. No entanto, é preciso que tenhamos a clareza de que as relações de autonomia envolvem as esferas sociais como um todo.

É necessário que estejamos sempre na busca de um processo educativo como algo democrático para que possamos construir uma autonomia profissional e social, e que no âmbito da sociedade possamos compreender o professor como um intelectual crítico, e profissional reflexivo. Neste sentido Pimenta, salienta que

nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Há uma série de ações que realizamos espontaneamente sem parar para pensarmos nelas antes de fazê-las (apud CONTRERAS, 2002, p. 106).

Nessa visão, o professor precisa ser visto como alguém que faz reflexão sobre sua prática, mas uma reflexão pautada em teorias, com capacidade de superar o modelo de formação no qual é considerado como um mero transmissor de conhecimento, sendo compreendido como alguém que reflete na ação e busca mudanças na prática. É por meio da reflexão que o educador aprende a buscar e a encontrar as respostas para os seus problemas.

Pimenta, faz uma abordagem interessante, ressaltando que:

Discutir o problema de uma nova forma não significa que a solução seja diferente, mas que o *problema é outro*, que deve ser visto de uma nova maneira, mas que devem ser atendidos outros aspectos não considerados ou interpretar-se de forma diferente. Diante de conflitos de valor, diante da

incerteza das conseqüências de determinadas atuações, não é só um problema de técnicas que deve ser resolvido, mas do que está em jogo. Por isso, deve-se construir uma compreensão do caso que seja simultaneamente uma construção do que se pretende e não só do que se deve fazer. (apud CONTRERAS, 2002, p. 109).

A partir dessa perspectiva é perceptível que o profissional deve ir além do que é apresentado no cotidiano educativo e construir um modelo de trabalho intelectual visando a transformação social, haja vista que, o professor precisa ser estimulado a romper com os velhos paradigmas e enfrentar os desafios do cuidar-educar-brincar, na busca de uma nova compreensão da realidade vivenciada, a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, a conscientização do professor, referente ao seu comprometimento e responsabilidade com a educação, a participação na construção e elaboração de projetos de formação de professores e da instituição, o levará a adquirir novos conhecimentos. É essa aproximação dos problemas da escola que faz com que o docente adquirira autonomia frente ao seu fazer pedagógico.

Para que o docente adquira novos conhecimentos, Pimenta (2005, p. 96) salienta que, "é preciso agir conscientemente, de acordo com finalidades, sobre a realidade prefigurando em ideias os resultados proveitosos e esperados". A partir daí, o professor passa a conhecer o mundo de maneira mais profunda e terá condições de repensar a sua prática com novos objetivos. Quanto à reflexão crítica, Contreras (2002, p. 125), entende que

a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós sustentamos, em um auto-engano.

Dessa forma, entendemos que é preciso que os professores façam constantemente reflexão sobre sua prática de forma crítica, percebendo o que consideram como adequado e repensando o que não tem tanto significado, partindo para reconstrução da própria prática.

A reflexão crítica sobre a prática docente pode levar o professor a construir novas formas de atuação e métodos educativos. Nessa linha de raciocínio, há a necessidade de o profissional estar revendo a todo tempo os conceitos ultrapassados e propor transformação no seu fazer pedagógico, em busca de melhoria na qualidade educacional. Nesta direção teórica, Libâneo (2007, p. 61) afirma que:

O professor deve ser um profissional competente e compromissado com seu trabalho, com visão de conjunto do processo do trabalho escolar. Deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar os que os outros concebem.

Mais uma vez, podemos ver que cabe ao professor atribuir ao seu trabalho um significado pedagógico, utilizando novas metodologias, desenvolvendo uma prática pedagógica que vise a capacidade crítica do educando. Agindo assim, os docentes se tornam profissionais autônomos, exercendo sua autonomia de maneira responsável. Entretanto, sabemos que a formação, tanto inicial quanto continuada, por si só, não proporciona tal dinamismo já que, romper com os velhos paradigmas, significa dar oportunidade para si mesmo de construir algo diferente e ter atitude para colocar em prática aquilo que se pretende alcançar. Os desafios enfrentados diariamente pelos professores devem ser motivo de reflexão acerca da realidade pedagógica vivenciada, levando-os a questionar sobre o que querem, o que pretendem e o que devem fazer para que haja mudanças significativas na educação do nosso país.

No cenário nacional brasileiro a educação tem avançado em aspectos referentes à formação de professores e, com isso, tem-se ampliado a atenção para com a educação e a qualidade do ensino. A valorização da formação de professores prescinde de um planejamento consistente para elaboração e execução dessa formação de maneira que contemple o contexto educacional em sua totalidade. Nessa direção, Garcia (1995) entende a formação como algo que valoriza o caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

O interesse de pesquisadores e teóricos pela formação de professores gera também a preocupação em analisar dentro de uma perspectiva global a profissão docente, procurando entender o professor como pessoa e como profissional, dotado de saberes que precisam ser valorizados, desde seu pensar, seu sentir, suas crenças e valores.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 28), a formação de professores, "passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com práticas educativas".

As discussões referentes à formação docente, no contexto atual, nos fazem refletir sobre a necessidade de considerar os professores como sujeitos de seu próprio processo educativo, em que na sua prática educativa possam envolver-se em situações formais de

aprendizagem. Nóvoa (1995, p. 27) em seus estudos acerca da profissão docente afirma que

a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigma de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Na perspectiva apontada por Nóvoa há a necessidade da participação dos professores na organização dos processos de formação. É preciso que os mesmos ampliem suas experiências profissionais e reflitam sobre as mudanças no campo educacional.

Os desafios presentes no cotidiano educativo são motivos que levam os professores a frequentar os espaços destinados a formação continuada, a realizarem estudos, discussões e debates, refletindo sobre a real necessidade da instituição em que atuam. O desafio enfrentado na formação de professores "deriva da necessidade de formar professores que venham refletir sobre sua própria prática, na expectativa de [...] desenvolvimento do pensamento e da ação" (GARCIA, 1995, p. 60).

Refletir sobre a ação, conforme aponta Garcia, conduz o professor à compreensão de que o seu papel como educador, como sujeito que ocupa espaços determinantes na sociedade, seja de real compromisso com a educação. De acordo com Dewey (apud GARCIA, 1995, p. 62), há três atitudes necessárias para um ensino reflexivo, sendo eles: a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo.

Mentalidade aberta se define como ausência de preconceito, de parcialidade e de qualquer hábito que limite a mente e impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias (em que) integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos.

Responsabilidade trata-se sobre tudo, de responsabilidade intelectual, e não de responsabilidade moral: Ser intectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projetado, significa ter vontade de adaptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende.

Entusiasmo descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Segundo o autor, somente o conhecimento de métodos que visem a melhoria da educação não basta, é preciso que exista o desejo e a vontade de os colocarem em prática. Assim, ter atitudes implica em saber escutar e respeitar diferentes perspectivas, indagar quando preciso, refletir sobre a forma de melhorar o que já existe, bem como, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente. Essas atitudes constituem objetivos que desejam alcançar por meio da formação de professores, mediante estratégias que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva.

A docência se constitui de forma integrada, dentro de um contexto histórico e social, passando por diversos espaços vivenciais, adquirindo nova visão de mundo e compreensão do ser professor. Nesse sentido, o docente é um profissional que, aos poucos, vai refletindo sobre a sua atuação, de forma a reconhecer-se como produtor de saberes.

As atitudes apresentadas por Dewey constituem valores que partem de desejos, vontade e mudança no contexto educacional, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento profissional, possibilitando-lhe a construção de um pensamento crítico-reflexivo.

Nessa mesma linha de compreensão, pensar a prática pedagógica de forma crítica é pensar alternativas para uma formação sólida de professores, contribuindo significativamente para que seja efetivado um trabalho pedagógico mais comprometido com a ação educativa no cotidiano da instituição.

É necessário que a sociedade como um todo compreenda melhor o papel institucional da Educação Infantil para evitar consequências como: curso que forma com defasagens profissionais, falta de garantia de infra-estrutura adequada, não cumprimento de políticas educacionais, entre outros problemas que se refletem diretamente na formação e na profissão docente.

O desafio é superar as práticas pedagógicas tradicionalmente cultivadas que não tenham uma intencionalidade de mudança no processo educativo e buscar a autonomia docente visando a transformação da prática dos professores. Assim, aos poucos os educadores vão conquistando o seu espaço. Mas, é preciso entender que, é o professor quem deve assumir o papel decisivo para a constituição de sua própria autonomia. Desse modo, pensando em superar as práticas pedagógicas ainda cultivadas no meio educacional, e que não contribuem para o desenvolvimento da criança, é que no Capítulo III enfatizamos a importância das atividades lúdicas como elemento imprescindível no cotidiano da Educação Infantil.

CAPÍTULO III

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS ATIVIDADES NORTEADORAS

Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.

Manoel de Barros

Na Educação Infantil é fundamental propor atividades que possam desenvolver na criança sua capacidade cognitiva, criativa, expressiva, estética, interativa e emocional. Nesse sentido, alguns estudos tem comprovado a importância de trabalhar essas atividades de maneira lúdica, assim promovendo nas crianças o desenvolvimento de sua autonomia, a construção da identidade pessoal e as diferentes aprendizagens. É importante oportunizar aos pequenos situações que proporcionem novas descobertas em meio aos encantamentos, ao prazer, a alegria e as emoções. Oportunizar atividades que promovam a ludicidade na Educação Infantil é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança. Por outro lado, Martins (2007) faz o seguinte alerta:

A importância conferida ao lúdico na Educação Infantil não pode ficar circunscrita ao fato de a criança gostar e se divertir, uma vez que essas atividades comportam amplas possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, para que se efetivem é imprescindível a participação do adulto; no âmbito escolar, do professor, elo insubstituível entre a criança e o patrimônio cultural a ser conquistado. Urge a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes sobre o brincar e sobre as brincadeiras para que, aí sim, elas se coloquem a serviço do desenvolvimento infantil (MARTINS, 2007, p. 66).

Corroborando com Martins, Kishimoto (2010, p. 1) salienta que:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com objetos e brinquedos certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim elas vão garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

É importante as crianças brincarem, pois esse ato em si já promove o desenvolvimento, no entanto, é preciso que os professores tenham em mente que é por

meio das interações que a criança constrói significações para as diferentes situações vivenciadas. Assim, conforme as autoras, é fundamental que a relação entre o adulto, o professor e a criança se efetive de maneira a contribuir para a formação do pensamento, da autonomia, da imaginação, etc.

Sendo assim, é necessário que as atividades a serem desenvolvidas na Educação Infantil sejam planejadas de maneira que proporcionem condições para a criança interagir, aprender e a desenvolver as habilidades necessárias para o desenvolvimento humano. Nesse sentido Oliveira e Carlos (2011, p. 283) destacam que, "em função da importância de se desenvolver diversas habilidades na criança, o professor da Educação Infantil não pode agir no espontaneísmo, as atividades propostas devem ter uma **intencionalidade**" (grifo das autoras).

Toda atividade proposta para criança tem que ser pensada, refletida, com vistas a atender sua especificidade, de maneira que possa sentir-se estimulada, no ambiente educativo, a expressar as mais diferentes linguagens.

Assim, pensar a Educação Infantil é pensar possibilidade de proporcionar espaços e atividades para que os bebês e as crianças pequenas possam utilizar movimentos e deslocamentos amplos na instituição, em áreas internas e externas. Que elas se sintam integradas, apropriem-se do espaço e façam deles seus territórios de cidadania (SILVA, PASUCH e SILVA, 2012, p. 123).

Pelo fato de comungar com as premissas expostas anteriormente, esta pesquisa busca, entre seus objetivos, verificar se as temáticas acerca das atividades lúdicas discutidas na formação continuada das instituições de Educação Infantil tem implicação na prática pedagógica das professoras. Assim, abordaremos, mesmo que sucintamente, a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, bem como, a presença de rotinas nas práticas pedagógicas das professoras como elemento estruturador do cotidiano educativo, envolvendo a música, as brincadeiras, os contos de história, a leitura e escrita, enquanto atividades lúdicas necessárias na Educação Infantil.

Para tanto, ancoramos nossos estudos nas teorias de Gobbi (2010), Barbosa (2010), Brito (2010), Kishimoto (2010), Oliveira (2010), Ostetto (2011), Pasush; Silva (2012), Almeida e Secchi (2007) Oliveira e Carlos (2011) dentre outros que defendem a importância da presença do lúdico nos ambientes educativos.

3.1. A importância de atividades lúdicas na Educação Infantil

A infância é uma fase da vida em que a ludicidade se faz presente de maneira mais ativa e intensa, é a fase das descobertas, da alegria inesperada, da aprendizagem e da apropriação dos conhecimentos por meio de atividades lúdicas. Luckesi (2005) defende a ideia de que a ludicidade é um estado de consciência, em que uma experiência é vivenciada em sua plenitude. Para ele, o ser humano ao agir ludicamente vivencia momentos plenos sentindo-se inteiros, e isso ocorre por meio de uma atividade lúdica. O autor ressalta que "enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis" (LUCKESI, 2005, s/p).

Desta forma, a vivência de uma atividade lúdica a maneira como o ser humano interage, o jeito de agir, sentir e pensar o torna pleno em suas realizações e isso se inicia desde o seu nascimento.

Sabe-se que a criança desde bebê começa a conhecer o mundo das mais diversas maneiras. E nesse processo, iniciam-se as relações com as pessoas interagindo com quem está a sua volta. Esse momento de interação leva a criança a manifestar seus desejos, afetos e preferências por aquilo que mais lhe atrai e isso acontece por meio das brincadeiras. Segundo Dornelles (2001, p. 104), "é pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam. É através das brincadeiras que elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta".

Dornelles (2001) nos mostra que é pelo ato lúdico que a criança se expressa. Nesse sentido, todas as pessoas que atendem, cuidam e educam crianças devem estar atentos e aproveitar todas as situações do dia a dia para realizarem brincadeiras das mais variadas formas, utilizando sons, brinquedos, expressão corporal, gestual, mímica, fantasias, entre outros. O lúdico começa a tomar novas dimensões à medida que a criança cresce. Para Vigotski (2007), quando a criança chega à idade pré-escolar é o momento que surge uma grande quantidade de tendências e desejos, muitas vezes, não possíveis de serem realizados de imediato.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados [...] (IBIDEM, 2007, p. 108).

Entendemos, então, que se na pré-escola a fantasia toma conta do imaginário da criança, então, torna-se imprescindível que as atividades lúdicas façam parte do cotidiano dessas instituições e sejam asseguradas em seu projeto político pedagógico. Dessa forma Silva; Pasuch e Silva (2012, p. 110) esclarecem que:

A criança está inteira em todos os momentos da instituição, aprendendo, elaborando hipóteses, sentindo e conhecendo o mundo com todo o seu corpo, com fantasia, imaginação, razão, criatividade e afetividade. As experiências diversificadas que lhes possibilitamos viver necessitam promover a relação da criança de modo integrado com múltiplas linguagens, objetos e conhecimentos.

Para tornar a instituição um ambiente lúdico é preciso que os educadores assumam uma postura sensível para compreender que a ressignificação da prática pedagógica é algo importante e necessário, isso implica romper com um modelo arraigado que acompanha as práticas educativas impedindo as crianças de vivenciarem situações de aprendizagem de modo interativo, dinâmico e prazeroso.

Nessa perspectiva Gobbi (2010, s/p) esclarece que:

A dimensão lúdica e a dimensão estética são fundamentais para a formação humana. A associação da dimensão lúdica às demais atividades expressivas das crianças tem encontrado seu fundamento quando se destaca a expressão de sentimentos, invenções, imaginação, bem como, o desenvolvimento da sensibilidade, concebida como capacidade para sentir, procurar e exteriorizar sensações, o que por vezes, são roubados da crianças, quando se tem os espaços das creches e pré-escolas organizados de modo empobrecedor. A sensibilidade tem um papel importante quando pensamos na construção de nossas concepções de mundo e sobre o mundo, incidindo no modo como o projetamos e o construímos.

A autora enfatiza que para a criança ter uma infância plena é importante que tenha oportunidade para expor suas ideias, argumentar, criticar, interagir com o outro, conhecer as diferentes formas de representar o mundo, e que sejam criados espaços favoráveis às expressões infantis, seja por meio do pensamento, das ideias ou das emoções. É preciso, neste contexto, considerar as crianças como sujeitos que se encontram em processo de formação humana, construindo sua identidade e autonomia nas relações que estabelecem com o outro e o meio social, histórico, cultural no qual estão inseridas. Sendo assim, essa a fase de desenvolvimento da criança implica na vivência de situações lúdicas.

3.2. Rotina pedagógica nas instituições de Educação Infantil: organização do tempo e espaço

A Educação Infantil é um espaço educativo que, se bem organizadas as ações pedagógicas, as crianças poderão ampliar seus conhecimentos de mundo e ter a possibilidade de construção de novos saberes. Portanto, para que isso ocorra é necessário que as ações pedagógicas sejam planejadas levando em conta as necessidades específicas de cada faixa etária. Nesse sentido, Barbosa e Horn (2001, p. 67) nos alertam para a importância dos professores estarem atentos em relação aos movimentos da criança, observando o como as crianças brincam,

como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado.

A observação do que desperta o interesse da criança é fundamental para o planejamento das ações educativas, uma vez que, sua constatação poderá ajudar o professor a direcionar suas ações com segurança. Isso também facilitará a compreensão das crianças para as diversas situações organizacionais do contexto educativo. Neste sentido, é viável o estabelecimento de rotinas nas instituições de Educação Infantil, pois poderá contribuir para melhor organização do tempo e espaço para realização das atividades pedagógicas.

Conforme Zabalza (1998, p. 158), criar uma rotina diária é "fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas". Desse modo, a rotina e a organização das ações educativas, contribuem para que o professor faça inserção de variadas atividades, experiências e possibilidades educativas diferenciadas a cada tempo. Para o autor é importante organizar o tempo para que a criança tenha oportunidade de vivenciar experiências significativas para a construção de sua aprendizagem. A rotina diária permite dar mais oportunidades a todas e a cada uma das crianças.

Para maior aprofundamento teórico, no que refere-se a rotina em ambientes escolares, recorremos a Zanini e Leite (2011, p. 82-83) que apresentam dois tipos de rotina, a *rotina rotineira* e a *rotina viva*.

Na *rotina rotineira* a aprendizagem só ocorre na chamada hora da atividade pedagógica, sob o controle do educador, e a ênfase está nos

aspectos físicos do desenvolvimento da criança, satisfazendo suas necessidades básicas de higiene e alimentação [...]. Nessa rotina mais rígida, a criança está sempre esperando, pois está organizada do ponto de vista do adulto. Já na *rotina viva* articula aspectos físicos, cognitivos e sócio-afetivos da criança, satisfazendo suas necessidades socioculturais: interação, linguagem e brincadeira (grifos das autoras).

As autoras consideram a *rotina viva* essencial para as instituições de Educação Infantil, pelo fato da maneira como são organizadas as atividades, respeitadas as necessidades socioculturais da criança, e, também, a forma como acontece a organização dos tempos e espaços, oferecendo segurança aos pequenos, mas com abertura para o novo, o imprevisto.

Assim, tendo em vista a maneira com que as autoras conceituam os dois tipos de rotina, nos posicionamos a favor do estabelecimento de uma *rotina viva* nas instituições de Educação Infantil, na qual os aspectos socioculturais são privilegiados. Entretanto, entendemos também que para um bom funcionamento dessas instituições é necessário uma organização do tempo para melhor funcionamento dos espaços educativos, ou seja, o momento para refeições, descanso, banho, entre outras.

Desse modo, defendemos a rotina pedagógica como elemento importante para a organização do tempo e espaço na Educação Infantil, respeitando os direitos da criança, o ritmo de sua aprendizagem e suas necessidades de modo geral. Não se pode permitir que a rotina seja rígida, controladora do tempo, disciplinadora, com base no poder do adulto, com propostas pedagógicas ultrapassadas e na submissão infantil.

Para melhor compreensão de como deve ser planejada as atividades e rotinas na Educação Infantil, recorremos ao pensamento de Luz (2010, s/p), ao esclarecer que:

As atividades e rotinas devem ser planejadas de modo a assegurar que essas ações sejam promotoras do processo de desenvolvimento dessas crianças, considerando seus interesses, desejos e capacidades atuais, ações que devem ter sentido para essas crianças e não para os adultos ou para o modelo de adulto que se pretende atingir. Com isso não estamos dizendo que os adultos não devam colocar limites a ação das crianças, quando essas se colocam em risco ou desrespeitam outras pessoas. O que se coloca como relevante é o modo como esse limite deve ser colocado.

Como podemos perceber, na organização da rotina, é fundamental que as atividades sejam planejadas levando-se em conta as necessidades da criança, o que realmente lhe desperta interesse e o que será importante para a sua formação. Nesse sentido, a autora ressalta que o diálogo, a explicação, a orientação de como a criança deve

agir, comportar-se em determinada situação, deve ser o ponto de partida da atitude educativa. Sendo assim, as estratégias devem ser pensadas considerando o momento de cada criança. No entanto, as atividades propostas pelos professores devem ter sentido para os pequenos e devem ser planejadas visando o desenvolvimento infantil.

Apesar de sermos favoráveis a organização do trabalho pedagógico por meio de rotinas, devemos ficar em alerta quanto a determinadas práticas que não coloca a criança como o centro do planejamento curricular. Nesse sentido, Almeida e Secchi (2007, s/p) enfatizam que:

Não devemos fazer da Educação Infantil uma dura canção, repetitiva, mecânica, rígida. Entendemos que na Educação Infantil a rotina ajuda, tanto ao professor quanto à criança, uma programação estruturada contribui para as crianças entenderem a sistemática do trabalho e para conciliar o tempo externo, definido pelas necessidades institucionais, com suas demandas internas (preparar-se para as atividades preferidas, aguentar a espera do horário do lanche, decidir quando irão à biblioteca etc.). Refere-se agui a rotina que não seja macante, nem cerceadora das manifestações das crianças. É necessário lembrar que as crianças necessitam de horários flexíveis, que atendam suas necessidades, e de atividades potencializem sua variadas que aprendizagem desenvolvimento.

Este alerta nos faz refletir sobre o fato de que organizar o tempo destinado à realização de atividade é algo que requer muita atenção, cuidado e compreensão da criança como sujeito histórico, social e cultural, para que não sejam determinadas somente ações repetitivas, mas que abra espaços e possibilidades de realizar atividades inovadoras e inesperadas com a criança.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 149), consideram "as rotinas como um aspecto central no processo de desenvolvimento da pessoa, sobretudo, nos primeiro anos de vida", já que os seres humanos desde que nascem estão inseridos em uma sociedade conduzida por leis, regras, normas, papéis sociais e, aos poucos, na vida cotidiana vão interagindo com o meio social e constituem um novo olhar sobre o seu modo de vida. Assim, a interação com o meio social, com as coisas do mundo inicia-se quando a criança é bem pequena, quando é tempo de aprender as regras, costumes e hábitos socioculturais do seu grupo.

É importante garantir que no cotidiano das instituições de Educação Infantil sejam realizadas atividades que possam contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, que, como vimos, Zanini e Leite (2011) denominam de rotina viva.

Sendo assim, as professoras ao propor atividades pedagógicas devem estar atentas para que não sejam atividades cerceadoras do conhecimento infantil e que

[...] as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência, que nada tem a ver com o grupo de crianças com o qual interagimos diariamente. A forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, que terá dimensões diferentes se tomarmos como referência a idade das mesmas (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Nesse viés teórico, Almeida e Secchi (2007, s/p) enfatizam que:

Só tem sentido uma Educação Infantil que não desqualifique o trabalho da criança; que compreenda o seu modo de ser, pensar e se desenvolver; que abra espaços para a criança usar, praticar, experienciar todo o seu potencial inventivo, expressivo e curioso. Sabemos que mudar é difícil, porém difícil não significa impossível. A Educação Infantil, como constituidora de saberes e cultura, vê a criança como sujeito, como o ponto de partida para o trabalho realizado que articula cuidado e educação das crianças de zero até seis anos. A valorização e o respeito à criança é o ponto de partida para a constituição de projetos educativos que primem pelo estabelecimento de pactos de consolidação de vínculos entre o cuidar e o educar. As crianças precisam de contextos de vidas que promovam as relações humanas, as trocas sociais e, sobretudo, as condições de vida plena.

Defendemos a indissociabilidade entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, sendo fundamental ao professor propor atividades pedagógicas para a turma articulando cuidado e educação de maneira a proporcionar situações novas e atrativas para a aprendizagem, assim como, oportunizar a criança vivenciar momentos de encanto e magia no cotidiano educativo, buscando elementos inovadores para o contexto educacional modificando, sempre que preciso a rotina pedagógica.

De acordo com o Parecer do CNE/CEB nº 20/2009, é estabelecido que:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (IDEM, 2009, p.14).

Desta forma, fica então evidente que os professores devem reservar um espaço maior na rotina pedagógica para as atividades lúdicas; histórias, jogos, faz de conta, canções e brincadeiras, são algumas atividades que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança ao mesmo tempo em que "cria um espaço para realização de

desejos, que não podem ser satisfeitos imediatamente na situação real [...]" (CARVALHO; RUBIANO, 2010, p. 127).

É essencial que nas instituições de Educação Infantil sejam planejadas, preparadas e desenvolvidas atividades que proporcionam à criança o encantamento, que possa levá-la a realização de seus desejos, mesmo que em situações imaginárias, em que tudo é possível. Para tanto, destacamos a importância do planejamento na Educação Infantil a partir da organização da rotina.

Esclarecemos que, o nosso entendimento sobre planejamento educativo é aquele que parte da reflexão, tendo em vista "o que", "para que" e "para quem" planejar, buscando conhecer as crianças, seus gostos, suas preferências, seus desejos, o que as deixam alegres e tristes, bem como, permitir que os pequenos deem sugestões do querem realizar. Este planejamento exige que o professor dê voz e vez para as crianças, que observe a suas diversas maneiras de se expressar, tanto individual quanto no coletivo, a fim de perceber o que realmente lhes desperta interesse, para que a partir daí se pense em planejar as ações que serão desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, planejamento este, flexível.

Para aprofundar mais nossa concepção de planejamento, recorremos aos estudos de Ostetto (2012, p. 177) ao enfatizar que:

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro pra empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

Ao refletir sobre a visão da autora, na maneira de conceituar o ato de planejar, ampliamos nosso olhar para o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil no momento em que a autora expressa que "planejar é atitude", mas, questionamos, quantos professores ainda estão aprisionados, ou acomodados, em uma prática de realização de atividades sem intencionalidade pedagógica, que não proporciona a interação, a brincadeira e a aprendizagem? Estes continuam seguindo uma rotina rígida, propondo atividades que pouco desperta a atenção e interesse da criança, entendendo que seu papel é o de ensinar e o da criança é de aprender.

Nesse sentido, Machado (1996) afirma que, "o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos" (apud OSTETTO, 2012. p. 191-192).

Diante do que a autora explicita, é preciso construir outro olhar para o planejamento, é urgente os professores reconhecerem a instituição de Educação Infantil como um espaço de produção de conhecimento do universo infantil e darem outro sentido para as práticas pedagógicas, sendo planejadas com uma nova visão do processo educativo.

Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. [...] Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade (OSTETTO, 2012, p. 178).

Esse olhar atento ao contexto educativo é fundamental para que as atividades sejam planejadas, respeitando a criança na sua integralidade. O professor ao propor atividades desafiadoras da aprendizagem para a criança oportuniza vivenciarem as descobertas, o encantamento, a fantasia e a apropriação de conhecimentos sobre o mundo. Então, como afirmou a autora anteriormente, planejar é atitude! Atitude de buscar o que vai fazer a criança ficar alegre e satisfeita, e o que vai despertar a sua curiosidade em querer saber mais sobre as coisas que estão à sua volta e o mundo em que vive. Desta forma, cabe a todos aqueles que atuam com crianças, repensar sua maneira de agir, se a prática pedagógica não condiz com o que os pequenos desejam, é preciso modificá-la, visando o desenvolvimento da criança em sua plenitude.

Os cuidados e atenção conferidos a maneira como as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas são reforçadas pelas DCNEI no Art. 9°, inciso I, ao destacar a garantia de que a prática pedagógica promova à criança "o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança". No inciso V, as DCNEI estabelecem que se "ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas" e, no inciso VIII,

preconiza que sejam incentivadas experiências que levem "a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza".

Nessa mesma perspectiva de mudanças nas práticas pedagógicas, conforme estabelecem as DCNEI, Barbosa (2010, s/p) ressalta que:

Se temos um ambiente acolhedor e desafiante, se já pensamos em modos cotidianos de organizar o tempo através de rotinas, se selecionamos os recursos e materiais necessários para o trabalho pedagógico, é hora de pensar como encaminhar o trabalho com as crianças afinal, as bases do trabalho pedagógicas estão postas.

As DCNEI fortalecem o quanto os contextos educativos são importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com as crianças enquanto espaços privilegiados de aprendizagens, por isso necessitam de maior atenção do poder público na elaboração de projetos políticos pedagógicos que atendam o que as Diretrizes propõem.

Oliveira (2010) expressa que, os estudos das DCNEI pode ser algo motivador para o envolvimento dos professores, na reflexão sobre as práticas cotidianas vividas pelas crianças nesses contextos educativos e pela busca de uma nova direção e organização para o trabalho pedagógico.

Deste modo, tendo esclarecido nossa concepção de rotina como sendo um conjunto de atividades e de temáticas que devem estar presentes cotidianamente no planejamento das instituições de Educação Infantil, de modo a proporcionar o desenvolvimento integral da criança, partimos, então, a apresentar algumas temáticas que julgamos fundamentais para formação de crianças felizes e autônomas.

3.2.1. O ato de contar história na Educação Infantil

A iniciativa de contar história para crianças deve ter como propósito abrir caminhos para inúmeras possibilidades de descobertas, de magia, de curiosidades, de emoções que vivemos a cada instante com as narrativas que nos levam a viajar no mundo imaginário.

Para Paiva (2009, p. 28), "o mais importante seria pensar na contação de histórias como um recurso educativo, capaz de promover mudanças significativas naqueles que as ouvem com regularidade". Desta forma, a instituição infantil é um dos lugares apropriados para promover ações educativas que privilegiem o ato de contar história como prática

constante e significativa nos ambientes escolares. Nesse sentido, Gobbi (2010, s/p) destaca que "temos que garantir que as histórias sejam contadas às crianças, fazendo-se presentes em suas vidas. Para isso, é necessário criticidade e sensibilidade. Vale lembrar que se trata de uma forma de se compreender o mundo e representá-lo".

Desse modo, a professora ao contar história deve ter intenção e preocupação com a aprendizagem da criança e preparar esse momento de forma a propiciar um ambiente agradável e convidativo para os pequenos despertando, assim, o interesse e curiosidade pela leitura. As histórias são fontes preciosas de aprendizagem e podem transformar o real em imaginário, ampliando o horizonte da criança, construindo saberes significativos para sua vida educativa e social.

Para Corsino (2011, p. 256), é na Educação Infantil o momento importante para a formação do leitor que se inicia

nas suas primeiras leituras de mundo, nos significados e sentidos produzidos com base no que vê, ouve, percebe, sente, imagina do mundo ao redor, na participação ativa das crianças em situações diversas de interação verbal, nas práticas de ouvir histórias narradas oralmente [...].

A autora enfatiza a importância da leitura na vida da criança, sendo fio condutor na constituição do sujeito, produtora de cultura que possibilita às crianças registrar o que vivem, sonham, pensam e imaginam nas situações que só elas são capazes de construir em um mundo que todas as realizações são possíveis.

Para Abramovich (1997, p. 16), "é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo".

Contar histórias para a criança é despertar a curiosidade, imaginação e fantasia que fazem parte do seu mundo. É uma possibilidade de a criança viajar por terras desconhecidas, sentir emoções, conhecer pessoas diferentes e seres espetaculares, de maneira a vivenciar plenamente o encanto e magia que a história proporciona. Neste sentido Brandão e Rosa (2011, p. 39) enfatizam que ao

ouvirem histórias, as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve história a um estado de contemplação, de fruição, de 'viagem', de evasão da realidade, revela

apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância.

Kishimoto (2010, p. 6) corrobora com o pensamento de Brandão e Rosa, ao expressar que:

Ao ouvir histórias, a criança experimenta o prazer de falar sobre o que viu na TV, o que conversou com o amigo ou com os pais, incluindo suas experiências e outras histórias que conhece. Contribuem para as experiências narrativas livros de pano, de papelão, plástico, com imagens para a criança 'ler' sozinha, com um amigo ou com a professora e seu agrupamento, em um espaço aconchegante da sala, com tapetes e almofadas para sentar-se, um baú com os tesouros, os livros, que podem ser levados para as casas das crianças para os pais continuarem a experiência da leitura.

De acordo com as autoras, o impacto das histórias na infância leva a criança a vivenciar situações encantadoras e significativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. O conto de história, como já mencionamos anteriormente, deve acontecer em um ambiente agradável, aconchegante, com materiais pedagógicos atrativos, de maneira a proporcionar experiências de interação entre colegas, professora e pais, tornando a criança protagonista da história.

Por meio da história a criança é movida pela fantasia, embarcando num mundo imaginário e, nessa viagem, seus sonhos são possíveis de serem realizados. Assim, "o contar e recontar histórias em um ambiente que acolhe a criança e lhe dá voz é essencial para o desenvolvimento do pensamento infantil [...]" (KISHIMOTO; SANTOS; BASÍLIO, 2007, p. 440). O que fortalece ainda mais a ideia de que o ato de contar histórias seja prática constante nas instituições infantis, sendo escolhidas e contadas de maneira que possa provocar nas crianças diferentes emoções e sensações.

Ao fazermos uma reflexão referente a grande contribuição da história como prática diária nas instituições de Educação Infantil, nos reportamos ao documento Indicador da Qualidade na Educação Infantil que apresenta parâmetros para avaliar essas instituições. Neste documento, na dimensão "Multiplicidade de experiências e linguagens", são apresentados diversos indicadores, dentre eles um nos chamou atenção pelos itens de avaliação que apresenta: "As professoras leem diariamente livros de diferentes gêneros para as crianças? As professoras contam diariamente histórias para as crianças? As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?" (BRASIL, 2009, p. 40).

Estes indicadores nos levam a uma conclusão importante e significativa, nos parece que há, por parte dos elaboradores das políticas de Educação Infantil, certa preocupação com as atividades trabalhadas junto às crianças. Parece considerarem a história um componente significativo para construção do conceito de qualidade na Educação Infantil.

É importante ressaltar que a atenção dos professores no momento das escolhas dos livros, a forma como será apresentada a história, o conto, o reconto, os gestos, o tom da voz, o manuseio dos materiais pelas crianças, poderá ou não contribuir para a sua formação global. É válido ressaltar que pesquisas realizadas em várias capitais do Brasil revelam ausência da utilização de livros em turmas de Educação Infantil.

Nessa compreensão Valdez e Costa (2010, p. 168) enfatizam, em sua pesquisa, a relevância de contar história na Educação Infantil de maneira a despertar o gosto e o prazer pela leitura.

É importante destacar que, de maneira geral, os dados reforçam a relevância de se contar, ouvir e vivenciar histórias na Educação Infantil. As justificativas variam entre o prazer e o gosto das crianças em ouvir histórias, do conhecimento que essa prática propicia, do estímulo para a imaginação e criatividade, incentivo ao "gosto" da leitura, do estímulo para o olhar e a linguagem etc.

Abramovich (1997, p. 18) reforça esse pensamento ao afirmar que, "quando se vai ler uma história [...] não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante. É preciso pensar previamente o que queremos alcançar ao contar uma história, qual é a nossa intenção, os nossos objetivos com o conto, ou seja, temos que planejar. Assim, reportamo-nos novamente a Brandão e Rosa (2011 p. 43) quando afirmam que:

Promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental. De fato, se para nós, adultos, um texto que nos parece truncado, hermético, acaba sendo desagradável, nos afastando da obra porque não compreendemos o que lemos, por que esperar, então, que, ao ouvir a história, todas as crianças naturalmente entendam e apreciem o texto?

Deste modo, cabe ao professor, preparar esse momento da história, buscar material atrativo, interessante e significativo para a aprendizagem da criança. Em meio a tantos compromissos, às vezes, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, professores se esquecem do quanto é importante ouvir e contar histórias para as crianças, transformando

esses momentos em apenas atividades rotineiras. Portanto, fazer fluir a imaginação criadora na criança, requer dedicação, comprometimento, responsabilidade e muita criatividade.

Quem de nós não lembra de uma história em particular, contada por alguém querido, de um modo especial que, talvez por isto mesmo, até hoje somos capazes de relembrar: fadas, reis e rainhas, florestas mágicas, loucas aventuras, romances, histórias familiares, poderes gigantescos que, por alguns instantes eram nossos... faziam parte do nosso mundo. Eram histórias que nos faziam acreditar e realizar tudo, ou quase tudo... Se fizermos um esforço de memória, perceberemos que não eram apenas os textos que prendiam nossa atenção: o tom de voz de quem contava a história (enchendo de vida cada personagem), o local onde nos instalávamos (a cama quentinha, o sofá, uma almofada macia), a chance de ouvirmos novamente as partes (ou histórias) de quem mais gostávamos eram elementos que nos cativavam, que nos faziam desejar ouvir mais. Todos estes elementos, e muitos mais, tornavam o momento de ouvir histórias um momento especial (KAERCHER, 2001, p. 81-82).

Nessa perspectiva devemos tornar o momento da história muito especial e prazeroso. Para a autora, somente iremos formar crianças que gostem de ler se tivermos uma relação prazerosa com a literatura e se, desde cedo, for-lhes oportunizado o contato frequente e agradável com o livro e com o ato de ouvir e contar histórias.

3.2.2. A importância da música para o desenvolvimento da criança

A música desperta emoções e sentimentos, de acordo com a capacidade de percepção e atenção que a criança possui em assimilar os diversos gêneros musicais. Além disso, desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para o corpo e a mente, facilitando a aprendizagem e o convívio social com o outro. Gobbi (2010, s/p) enfatiza que, a música "se constitui como um meio de orientar a reflexão do ouvinte sobre o mundo, pode-se afirmar que sua presença entre as crianças é fundamental para que possam compreender e construir seu cotidiano e seu mundo a partir da linguagem sonora".

A criança tem necessidade de ser sensibilizada para o mundo dos sons, quanto maior for à sensibilidade para o som, maior será a integração, o desenvolvimento motor, a memória e a atenção. Cabe ao professor criar situações de aprendizagens para que as crianças possam vivenciar esses momentos de maneira a contribuir com sua formação humana. Segundo Brito (2010), as músicas que formam o repertório das crianças devem dar prioridade à expressividade infantil, oportunizando-as uma variedade de canções para

que elas mesmas possam escolher as que mais lhes agradam, ensinando-as de uma forma prazerosa e confortável.

Conforme Gobbi (2010, s/p), ao pensar na aprendizagem da criança envolvendo a música, devemos levar em consideração que "as crianças estão envolvidas no universo sonoro desde tenra idade". Então quando a criança chega à instituição de Educação Infantil traz consigo um repertório de conhecimento musical que precisa ser valorizado pelos professores, a fim de contribuir com o processo de desenvolvimento da musicalização na criança.

Sabe-se que a criança é um ser brincante e que a música é criada ao brincar, os sons, são transformados e recriam ambientes. É necessário que nossos ouvidos estejam atentos para perceber o modo como bebês e crianças maiorzinhas se expressam musicalmente em cada período de suas vidas. Estamos ainda habituados, no interior das creches e préescolas, ao trabalho com canções que apresentam versos em canções com valores morais e com refrões sugestivos de certos comportamentos, música entendida apenas como canção e não como som e melodia (GOBBI, 2010, s/p).

Esse interesse em perceber a expressividade musical dos bebês e das crianças, deve ser algo constante no cotidiano da instituição infantil e, a partir desse olhar atento por parte dos professores, deve ser propiciado a elas contato com outros gêneros musicais, de outras culturas, que possam estimular a curiosidade, despertando a imaginação, favorecendo a movimentação, repetição e invenção de novas músicas. Sendo importante, conforme GOBBI (2010), considerar na criança as suas experiências musicais vivenciadas no contexto social, familiar e cultural.

Nesse sentido Maffioletti (2001, p. 134) faz o seguinte alerta:

Embora os professores tenham formação suficiente para discernir sobre o que é adequado à formação das crianças, no que se refere à música essa capacidade fica subestimada. As atividades musicais são aprendidas e multiplicadas tradicionalmente, sem a devida reflexão sobre seus reais objetivos.

Assim, repensar a prática pedagógica desenvolvida nas instituições de Educação Infantil torna-se algo necessário, assim como, buscar novos saberes para melhor compreensão do processo de desenvolvimento da criança, são fatores importantes para a melhoria da qualidade na Educação Infantil.

O papel dos professores é, portanto, o de propor e facilitar a construção dessa linguagem, oportunizando a criança vivenciar momentos de descobertas, experimentando diversas vezes os diferentes tipos sonoros, proporcionando objetos para que a criança possa

perceber as diferenças e façam suas escolhas. Assim, é importante que professor esteja atento ao processo de desenvolvimento da expressão musical infantil.

Nessa compreensão, Brito (2010, p. 45) enfatiza que, "o professor deve atuar sempre como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças".

Dessa forma, quanto mais à criança for estimulada a desenvolver atividades com os diferentes tipos musicais, seguido da expressão oral, gestual e corporal, melhor será o seu desenvolvimento integral. A música deve ser compreendida como estando em um processo contínuo de construção, que envolve a percepção, a emoção, a imitação e os sentimentos que contagiam a criança com sua melodia, som e ritmo.

A música contagia o ser humano de maneira irresistível. "É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos em diversas razões". (BRITO, 2010, p. 31).

A música faz parte da vida do ser humano e, consequentemente, da criança, envolvendo-a de tal maneira que, muitas vezes, sem perceber, se deixa levar pelo ritmo, pela melodia e pela harmonia existente nas canções. A música mexe com os aspectos afetivo, emocional, cognitivo e psicológico, fato que reafirma sua importância para a formação da criança, ao desenvolver a sensibilidade, provocar sensações, emoções e ampliar os conhecimentos do mundo social. Assim, podemos dizer que, a música se torna um elemento capaz de promover a transformação na criança se as informações sonoras forem significativas para o processo de desenvolvimento infantil.

3.2.3. As brincadeiras no contexto da Educação Infantil

Estudiosos defendem que a realização de brincadeiras na Educação Infantil são atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança nos mais diversos aspectos. "No ato de brincar as crianças desenvolvem diversas habilidades, como o movimento, a socialização, a compreensão de mundo, o desenvolvimento da linguagem, hábitos e atitudes, dentre outros" (OLIVEIRA; CARLOS, 2011, p. 264).

A brincadeira contribui para construção da identidade pessoal e social da criança, desenvolve a autonomia, além de outros benefícios que o ato de brincar proporciona na vida dos pequenos. Tanto que as DCNEI (2009), no art. 9°, determina como eixos norteadores da prática pedagógica dos professores, a interação e a brincadeira e, ainda, no

inciso I, garante experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação das diversas experiências. Ainda no inciso VIII, das DCNEI propõe-se que os professores "incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza".

Nessa perspectiva, a brincadeira, assim como outras linguagens com as quais a criança se expressa e vivencia momentos interativos, são elementos imprescindíveis para a constituição de uma prática docente que realmente possa atender as necessidades da criança. Desse modo, o Parecer do CNE/SEB nº 20/2009, explicita que a brincadeira é uma atividade importante para a criança.

Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz.

As crianças aprendem brincando. É por meio da brincadeira que ela cria situações imaginárias, vivenciando experiências em diferentes situações do cotidiano. Para Vigostki (2007, p. 117), "a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais". Desse modo, os professores devem oportunizar às crianças momentos lúdicos, em que a brincadeira se faça presente de maneira que possa enriquecer as capacidades imaginativas e organizacionais da criança.

Frente a importância da brincadeira fazer parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil é que recorremos a teoria de Bomtempo (2011), ao esclarecer o quanto a brincadeira pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento infantil, criando novas relações entre situações imaginárias e reais. Para a autora só por meio da brincadeira é que a criança começa a perceber o objeto, não da maneira que ele é, mas como desejaria que fosse. "Na aprendizagem formal isso não é possível, mas no brinquedo isso acontece, porque é onde os objetos perdem a sua força determinadora. A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe confere um novo significado" (IBIDEM, 2011, p. 68).

Kishimoto (2010, p. 11) reforça esse pensamento ao afirmar que

o brincar desperta a curiosidade das crianças na exploração de objetos e brinquedos e leva-as a verem o que se pode fazer com cada objeto: uma bola pode rolar, pular, mas pode-se morder para ver a textura. A criança encanta-se, quando descobre o botão que aciona o som da caixa de música e repete pelo prazer de ouvir o som. Encanta-se, quando vê

reaparecer um objeto que enfiou na abertura de uma caixa. Questiona a razão da água não parar na peneira, o que faz emergir a hipótese de 'segurar' a água com a mão debaixo da peneira. Assim, vão aprendendo, experimentando e repetindo várias vezes, em contato com os objetos do mundo físico, o que as coisas fazem e o que se pode fazer com cada coisa.

Nesse prisma, as crianças ampliam seus conhecimentos quando utilizam de objetos que possam despertar sua curiosidade, assim como, encantá-las e levá-las a novas descobertas. Para Kishimoto (2010), as instituições de Educação Infantil devem privilegiar, primeiramente, as atividades lúdicas em suas propostas pedagógicas e organizar-se de maneira que os professores tomem isso como algo indispensável em sua prática cotidiana, como se fosse o motor de um veículo, sem o qual, não chega a lugar nenhum.

Assim, as experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesmo enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis (OLIVEIRA, 2010 p. 6).

Segundo a autora, não se trata de transmissão à criança de uma cultura considerada pronta, mas de propiciar condições para que ela possa se apropriar de conhecimentos e de aprendizagens que lhe sejam significativos, isso promoverá desenvolvimento em sua forma de agir, sentir e pensar. Assim, quando o professor se propõe a ajudar as crianças a compreender os saberes de determinadas atividades pedagógicas, como recontar histórias, escutar uma canção, consolar outra criança que chora, empilhar blocos, entre outras, são criadas condições, favoráveis para o desenvolvimento de diferentes habilidades na criança.

É importante enfatizar que o desenvolvimento das atividades lúdicas deve acontecer de maneira que proporcione à criança interação com os professores, com outras crianças e também com brinquedos e materiais. Nesse sentido, reportamo-nos novamente a Kishimoto (2010), ao destacar que os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser a interação e a brincadeira, apontando que não se pode pensar no brincar sem as seguintes interações:

Interação com a professora: o brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês são essenciais ações lúdicas que envolvem turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças: o brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais: é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanho, espessura, cheiros, e outras especificidades dos objetos são importantes para a criança compreender esse mundo.

A interação entre criança e ambiente: a organização do ambiente facilita ou dificulta a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança;

As interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança: a relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão da cultura popular que inclui os brinquedos e brincadeiras que a criança conhece no projeto pedagógico (IBIDEM, 2010, p. 2-3).

Diante dos eixos norteadores das práticas pedagógicas apresentados por Kishimoto (2010), não podemos pensar no atendimento das crianças em instituição de Educação Infantil que não privilegie as interações e as brincadeiras como elemento central para constituição da ação pedagógica. Sendo assim, cabe aos gestores, aos professores e aos educadores de maneira geral, construir propostas pedagógicas nas quais o currículo tenha como base o que propõe as DCNEI, não esquecendo de ver a criança como o centro do planejamento curricular.

3.2.4. A criança e a escrita: descobrindo palavras

Outro tema importante a ser aqui abordado é referente a leitura e a escrita no contexto da Educação Infantil. Partimos do princípio de que a criança ao chegar na instituição traz consigo o conhecimento de mundo e sua capacidade e potencialidade para a aprendizagem, então, não podemos levá-la a apropriar-se de novos conhecimentos sem considerar seu conhecimento prévio de leitura e de escrita. Nesse sentido, Oliveira e Carlos (2011) enfatizam que, é essencial propiciar, nessas instituições, um ambiente letrado em que as crianças possam ter contato com os mais diversos gêneros discursivos, incentivando-as a interagir com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, levando-as a compreender a função social de cada um deles.

Cabe destacar que, "a escrita, antes de estar no espaço educacional, seja na escola ou na educação infantil, está no mundo, e as crianças estão desde cedo em contato com ela, uma vez que interagem com livros, revistas, comerciais, produtos, brinquedos..." (FARIA; KUHNEN, 2011, p. 98). Assim, defender o trabalho com a linguagem escrita na Educação

Infantil não significa que somos favoráveis a alfabetização, mas, que a criança tem o direito de conhecer as mais diferentes linguagens nos espaços de aprendizagens.

O que precisamos é conhecer as diversas maneiras da criança apropriar-se desse conhecimento, para que possamos oportunizar situações motivadoras, seja por meio de textos literários de narrativas visuais, poemas, livros de arte, entre outras. Atividades que instigam o interesse da criança pela leitura, também são aquelas que fazem emergir a hipótese de que se pode "escrever".

De acordo com Baptista (2010, p. 3), as crianças que ainda não possuem o domínio do sistema de escrita alfabética, brincam imitando a escrita e, assim, criam histórias a partir de textos verbais e visuais.

A criança reelabora, reconstrói, reformula elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências muito próprias sobre o mundo. Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Nesse viés teórico, a autora aponta que para a criança poder compreender e se apropriar do sistema de escrita, necessita que haja interação da criança com a cultura escrita. A partir de momentos interativos a criança vai elaborando seu conceito de língua escrita, e passa a compreender as diferentes funções do ler e do escrever, dessa forma, vai ampliando seu conhecimento de letras e números e, aos poucos, aprende a distinguir gêneros e portadores de textos (SOARES, apud BAPTISTA, 2010). Assim, a linguagem escrita na Educação Infantil deve assegurar o direito da criança à produção de cultura por meio das interações, reconhecendo a infância como construção social.

A criança precisa vivenciar situações de aprendizagens interessantes e significativas em relação a cultura letrada e a cultura infantil, o que torna inconcebível a escrita ser explorada como uma habilidade motora e, principalmente, se o objetivo for "fazer com que as crianças decorem alfabetos e copiem nomes e palavras sem significados" (FARIA; KUHNEN, 2011, p. 99).

Nesta perspectiva, Ferreiro (2011, p. 49) destaca que, é possível aproximar a criança da língua escrita de maneira que ela possa transformá-la e recriá-la.

[...] as crianças de 4 e 5 anos que participam de experiências educativas em que ninguém as obriga a alfabetizar-se, mas onde se oferece todo tipo de estímulos para entrar em contato e interessar-se pela língua escrita, avançam muito rapidamente e iniciam em excelentes condições a escola de 1º grau.

Corroborando com Ferreiro, Baptista (2010, p.13) sustenta que:

As situações nas quais a criança é desafiada a perceber a pauta sonora das palavras, a interagir com os sons que produzem um vocabulário são fundamentais para que ela perceba o que a escrita representa. A oportunidade de escrever livremente, buscando a melhor forma de fazêlo, mesmo que ainda não seja capaz de compreender as regras da escrita alfabética, é importante para que a criança reflita e construa suas hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita.

Conforme as autoras, as crianças na Educação Infantil necessitam de atividades desafiadoras da aprendizagem, para que se possa promover o desenvolvimento infantil. Assim, os professores ao propor atividades com a leitura e a escrita, estas, devem ser coerentes com o universo infantil, com a forma lúdica de a criança construir significados para aquilo que faz, para o que vê e para o que experimenta.

É preciso esclarecer que a Educação Infantil não tem como finalidade iniciar a alfabetização. "A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita; fazer com que ela deseje aprender a ler e escrever; e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo" (BAPTISTA, 2010, p. 15).

Desse modo, para a autora, o direito dos pequenos ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança. Isso remete ao fato de os professores embarcarem numa intensa reflexão sobre os acontecimentos realizados na instituição com a finalidade de modificar a concepção de Educação Infantil e dar outro sentido ao fazer musical, ao conto de histórias, as brincadeiras e as atividades escritas, organizando a rotina da instituição de maneira que possa proporcionar a criança o contato com as diferentes linguagens.

Desta forma, discutir sobre a leitura e escrita na Educação Infantil é algo que nos instiga pensá-las no contexto das "cem linguagens da criança" de Malaguzzi, o que torna imprescindível oportunizar as crianças, nas instituições educativas, a vivência de experiências significativas com a leitura e escrita, não como preparação para o Ensino Fundamental, mas para sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Assim, para conhecer um pouco da realidade vivenciada no Município de Cáceres-MT, no que se refere a prática pedagógicas na Educação Infantil, no capítulo IV, apresentamos a base metodológica que delineará este estudo, utilizando instrumentos para coleta de dados que nos ajudará a conhecer as práticas pedagógicas dos professores e a relação desta com a formação continuada proposta pela escola.

CAPÍTULO IV

DELINEANDO A PESQUISA: TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Não se pode realmente conhecer o que se é sem levar em conta aquilo que se faz.

Ghedin; Franco

A trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento da pesquisa nos levou a definir teorias e métodos de investigação para compreender como se realiza uma pesquisa em ambiente educacional.

Para Ghedin e Franco (2008, p. 72), "a pesquisa em educação possui uma particularidade incomparável com as outras ciências, especialmente porque os objetos das ciências da educação e seus métodos implicam processos diferenciados de acesso ao real". Nessa perspectiva teórica, os autores apontam que a investigação na área da educação faz com que o sujeito tenha maior aproximação do objeto, nesse processo é possível uma interpretação do objeto, que não fala por si, mas pela relação estabelecida entre o sujeito, o objeto e os conceitos que possibilitam sua comunicação como realidade cognoscível.

O pesquisador reatualiza o mundo no objeto que investiga. A investigação é uma forma de ação que procura tornar visível o invisível, fazendo perceber o que não se percebe e ver o que normalmente não se vê. Esse exercício de desvelamento do mundo é o que permite o avanço no processo de humanização por meio do conhecimento sistemático e assistemático (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 78).

Nesse processo de investigação o que se busca, são aproximações da realidade de maneira consistente e consequente. De acordo com Gatti (2007, p. 57), pesquisar "é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não". Para a autora, só há pesquisa se o pesquisador estiver consciente e atento a modos específicos de se situar na pesquisa, ou seja, ter clareza e domínio metodológico.

Partindo dessas premissas, conforme aponta Ghedin e Franco (2008, p. 82), "o mundo humano é significante quando o sujeito se torna hábil em explicá-lo; nessa explicação é que se fundamenta a possibilidade de compreensão do que se é ou do que se projeta para si mesmo [...]".

Desta forma, temos clareza e compreensão de que a pesquisa desenvolvida em ambientes escolares, com participação de professores, mais especificamente envolvendo formação e práticas docentes, nos instiga a optarmos pela abordagem qualitativa. A definição por esse tipo de abordagem nos permite vislumbrar novas perspectivas, uma vez que o sujeito, no caso o professor, passa a fazer parte da pesquisa como construtor de inteligibilidade, como ser reflexivo.

Nessa nova dimensão, é possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele; ao conceber a subjetividade como um fator inevitável na pesquisa entre seres humanos em ação, passa a ser possível estabelecer contatos mais profundos, adentrar nas esferas do desejo, das emoções, das frustrações do sujeito, de suas representações, dos questionamentos de sua identidade (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 61).

Nessa visão teórica, Godoy (1995) afirma que, a pesquisa qualitativa é reconhecida entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Para o autor um fenômeno pode ser melhor compreendido, interpretado, no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada.

Corroborando com Godoy, Bogdan e Biklen (1982), salientam que a pesquisa qualitativa "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

De acordo com as autoras, a pesquisa qualitativa, exige do pesquisador que o trabalho de campo seja intensivo, devendo se ater a tudo que acontece no ambiente, preocupando-se em presenciar o maior número de situações possíveis, pois são os acontecimentos que ocorrem no processo que ajudarão a compreender e explicar o comportamento humano.

Nesse processo, as abordagens teóricas e metodológicas que apresentaremos estão ancoradas em autores que discutem assuntos referentes a "pesquisa educacional". Dentre eles citamos: Santos (2006), Gil (2009), Godoy, (1994), Bardin (2011), Ghedin e Franco (2008), Ludke e André (1986), teóricos que contribuíram de maneira significativa com este capítulo que se inicia.

Neste capítulo, inicialmente faremos a apresentação do Balanço de Produção realizado no Banco de dissertações e teses da CAPES. Dedicamo-nos, logo depois, a

contextualizar a pesquisa de maneira a explicitar o lugar da pesquisa; as razões que nos levaram a escolher os sujeitos da pesquisa; e, por fim, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para coleta de dados.

4.1. Balanço de Produção

Como mencionado no decorrer deste estudo nosso objeto tem como foco a formação continuada de professoras que atuam na Educação Infantil e na prática pedagógica desenvolvida no âmbito educativo. Assim, primeiramente, realizamos um Balanço de Produção para conhecimento da relevância sobre a temática a ser pesquisada.

No levantamento realizado no Banco de dissertações e teses da CAPES procuramos observar atentamente como a temática vem contribuindo com a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Infantil, de maneira a identificar o que se tem de estudo na área e que mais se aproxima da pesquisa proposta, a fim de verificar sua pertinência e relevância.

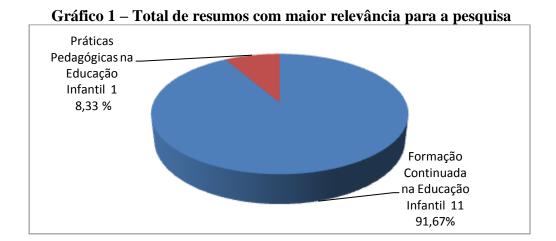
O período estipulado para a realização do balanço foi entre os anos de 2000 a 2009, sendo que, em primeiro lugar, pesquisamos as dissertações de mestrado e, posteriormente, as teses de doutorado. Durante esse balanço, não consideramos o trabalho realizado pelos pesquisadores na íntegra, mas, apenas os resumos que, de acordo com o título e área à qual era destinado o trabalho, tinham relação com o tema proposto neste estudo.

Para realização da primeira etapa deste balanço foi preciso fazer a escolha dos descritores, e, as palavras-chave utilizadas para filtrar as produções foram escolhidas de acordo com a temática do projeto, conforme quadro a seguir.

Quadro 2 – Descritores de pesquisa

Descritor 1	Educação Infantil
Descritor 2	Formação Continuada
Descritor 3	Práticas Pedagógicas

A estratégia utilizada para refinar esta seleção, foi feita pelas buscas das palavraschave. Como resultado da primeira seleção, com o descritor "Educação Infantil", foram localizados 1.843 títulos. Houve, então, a necessidade de fazermos outro recorte temático direcionado para o objetivo da nossa pesquisa, utilizamos, agora, os descritores, "formação continuada" e "práticas pedagógicas", havendo um total de 12 resumos, conforme gráfico abaixo.



Como podemos observar no descritor "Formação Continuada na Educação Infantil", foram filtradas 11 referências e, no descritor "Práticas Pedagógicas na Educação Infantil", encontramos um único trabalho. Foram estes os resumos analisados. Vale destacar que entre os títulos selecionados, não foi encontrado trabalhos nos anos de 2002, 2007 e 2008, e nos anos de 2000, 2001, 2005 e 2006, apenas 1 a cada ano, ficando os demais concentrados nos anos de 2003 (3), 2004 (2) e 2009 (3).

A partir da seleção destes materiais, fizemos a leitura dos resumos e verificamos a natureza das instituições e as áreas as quais os trabalhos estão vinculados. Nos trabalhos analisados, os autores estão vinculados a 11 diferentes instituições que estão concentradas na região sudeste do país e são de universidades particulares com 05 (cinco) produções e públicas com 06 (seis) produções. Nota-se que a UNIMESP possui duas produções e as demais instituições apenas um trabalho. Dentre as produções selecionadas apenas duas são teses e referem-se ao descritor "Formação Continuada", as demais são dissertações e apenas uma refere-se ao descritor "Práticas pedagógicas". O quadro a seguir indica os autores e os títulos das produções, além de outros dados que consideramos ser importantes para melhor identificação dos trabalhos.

Quadro 3 - Distribuição da produção acadêmica

Descritores – Formação Continuada e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil								
Descritor	Tipo	Instituição	Ano	Área	Autor	Título		
Práticas Pedagógicas	Dissertação	USP	2000	Psicologia do Desenvolvimento Humano	Marli Lúcia Tonatto Zibetti	Analisando a Prática Pedagógica: uma experiência na formação de professor na educação		
		UNIMEP	2001	Educação	Adelci Hilda Mendes Marques	Da orientação oficial à Prática Efetiva: O Percurso de Ações e Ideias sobre Formação Continuada da Educação Infantil		
		UFA	2003	Educação	Sonia Maria de Araújo Peixoto	Histórias, estórias e memórias: Professoras da Educação Infantil		
		UCDB	2003	Educação	Maria Christina de Andrade Zanforlin	A Formação Continuada de professores na Dimensão da Interdisciplinaridade: Análise de uma experiência na Pré-Escola		
	Dissertações	UNESP	2004	Educação	Marisa Oliveira Vicente dos Santos	Contribuições da Formação Contínua em serviço para a construção da identidade do profissional de educação infantil		
Formação Continuada		UNIMESP	2004	Educação	Beatriz Roberto de Lima Cardoso	Políticas Municipais de Formação Contínua de Professores na Educação Infantil: Estudo de caso		
		UNIMESP	2005	Educação	Fabíola de Fátima Andrade	Uma polêmica: A formação continuada de professores da Educação Infantil em São Bernardo do Campo		
		UFSC	2006	Educação	Rejane Teresa Marcus Bodnar	A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: Um estudo sobre as relações teórico práticas com professoras da Educação Infantil		
		UES	2009	Educação	Soraia Coelho Bruno	Representações sociais dos professores de educação infantil sobre a formação continuada		
		UNESP	2009	Artes	Fernanda Sgarbi	Entrando na Dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil		
	Teses	UFSCar	2003	Educação	Maria Inês Crnkovic Octaviani	As concepções de "educar" das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural.		
		UFES	2009	Educação	Iguatemi Santos Rangel	Contando história, fazendo história: formação continuada com os professores		

O referido balanço possibilitou perceber que há pesquisas que tratam de assuntos semelhantes pertencentes a áreas distintas da educação, como Psicologia e Artes, mas, que trazem contribuições significativas para esta pesquisa, cujos interesses estão concentrados na formação continuada e nas práticas pedagógicas. Na organização dos resumos, observamos que 09 (nove) trabalhos ficaram concentrados na área de Educação, havendo 01 (um) na área de Psicologia do Desenvolvimento Humano e 01 (um) na área de Artes.

O exposto até o momento indica que apesar de existirem produções acerca da temática na qual se insere a nossa pesquisa elas ainda são poucas, indicando que a temática não tem sido suficientemente explorada pelos educadores. Consideramos que 11 produções

são números inexpressivos, tendo em vista a importância dos temas para a Educação Infantil.

Este balanço de produção possibilitou ampliar os conhecimentos sobre o tema em estudo, bem como, levou-nos a conhecer outras teorias sobre Educação Infantil que ajudaram no desenvolvimento desta pesquisa. Mostrou-nos, ainda, que nosso estudo configura-se como relevante vez que os estudos encontrados, por meio dos nossos descritores, abordam realidade de outros contextos.

É importante ressaltar que no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em toda região centro-oeste, há apenas uma produção (na UCDB) referente a formação continuada e a prática pedagógica na Educação Infantil. Esta constatação aponta para a relevância da temática, no sentido de que há necessidade de aprofundar os estudos acerca do tema na busca de melhor compreensão da realidade das professoras da nossa região e, consequentemente, do município de Cáceres.

4.2. Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo analisar se os estudos realizados durante o desenvolvimento dos Projetos de Formação Continuada, propostos pelas Instituições de Educação Infantil do município de Cáceres, estão repercutindo na prática pedagógica das professoras. Para realização deste estudo adotamos como recorte temporal para coleta de dados o 2º semestre do ano de 2011 e o 1º semestre do ano de 2012. Desse modo, buscamos verificar *in loco* se os resultados das ações educativas realizadas com crianças nestes estabelecimentos são reflexos dos estudos realizados nos cursos de formação continuada.

Nesta relação entre formação e a prática, nossa investigação busca identificar e analisar as práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil e se essas profissionais fazem relação entre os saberes adquiridos na formação continuada, oferecida pelas instituições e suas práticas pedagógicas.

Esta pesquisa está caracterizada como **analítica** (ou explicativa) que, de acordo com Santos (2006), são aquelas que buscam explicar e criar teoria aceitável a respeito de um fenômeno e ocupa-se com o "por quê" dos fatos, identificando os fatores que contribuem para sua ocorrência. Além de envolver o pesquisador em um nível mais elevado de investigação e de comprometimento com os resultados da pesquisa, visa ainda, aprofundar o conhecimento do fato/realidade para além das aparências.

Para melhor elucidar o objetivo da pesquisa, proposto no início deste tópico, foi preciso realizar estudos sobre que caminho trilhar, para que se efetivasse a investigação. Conforme esclarece Ghedin e Franco (2008, p. 106),

[...] fazer pesquisa científica em educação implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa um caráter implicitamente político e aos produtos de pesquisa um conhecimento datado, situado, histórico e provisório.

Partindo desse contexto teórico, a seguir, vamos descrever os caminhos percorridos neste processo de investigação, visando atingir nosso objetivo. Neste processo foi preciso cautela e um olhar crítico à realidade onde estão inseridos os participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, poder observar as particularidades, diferenças e expressões de cada sujeito. Assim, é preciso direcionar o olhar para "aprender a pensar melhor e não se deixar enganar pela imagem construída para iludir o pensamento e alienar o espírito humano" (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 80). Desse modo, os caminhos percorridos nos possibilitaram a enriquecer nossos conhecimentos, realizar descobertas que nos levaram a romper com as nossas certezas e a ter um olhar para além das aparências.

4.3. O lugar da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Cáceres, localizada a oeste no Estado de Mato Grosso, a 210 quilômetros da capital Cuiabá, e faz fronteira com a Bolívia. A cidade tem uma população de 88.897 habitantes e possui extensa área territorial, conforme características geográficas apresentadas na figura 1, a seguir.

Figura 2 - Mapa de localização do município de Cáceres e Cuiabá ⁷



Características geográficas⁸

Área: 24.398,399 km²

População: 88.897 hab. *est. IBGE/2012*

Densidade: 3,55 hab./km² **Altitude:** 176 m metros

Clima: Tropical sub-úmido Aw

Fuso horário: UTC-4

Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778, por Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, então Governador e Capitão-General da Capitania de Mato Grosso, com o nome de Vila Maria do Paraguai, em homenagem à Rainha Maria Primeira. Em 1860 constam registros de que foram empossados os primeiros vereadores de Vila Maria. Em 1874 Vila Maria do Paraguai foi elevada à categoria de cidade, com o nome de São Luiz de Cáceres, em homenagem aos nomes do Santo Padroeiro e do fundador. Em 1883 foi transladado o Marco do Jauru para a Praça Barão do Rio Branco. O Decreto-Lei n.º 208 de 26 de outubro de 1938 altera o nome do município para Cáceres. Em 1929 o prédio onde se instala o Governo Municipal é inaugurado (hoje prédio da Câmara Municipal de Cáceres).

A partir de 1950 Cáceres experimenta crescimento mais rápido e eufórico. Já nesta época a pecuária era a principal atividade econômica da cidade que possui ainda hoje, um dos maiores rebanhos de gado bovino do Brasil.

No início dos anos 60, foi construída a ponte Marechal Rondon, sobre o rio Paraguai, que facilitou a expansão em direção ao noroeste do Estado. A chegada de uma nova leva migratória, causada pelo desenvolvimento agrícola que projetou polo de produção no Estado e no país, mudou o perfil de Cáceres, cuja ligação com a capital, Cuiabá foi se intensificando à medida em que melhoravam as condições da estrada ligando as duas cidades.

Em 1978, cria-se o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC), vinculado à Secretaria Municipal de Educação e à Assistência Social, com a meta de promover o ensino superior e a pesquisa. Passa a funcionar como Entidade Autárquica Municipal. Em 1984, foi autorizado o funcionamento dos cursos ministrados pelo Instituto. Em 1985,

⁷ Fonte: http://rmtonline.globo.com/noticias.asp?em=2&n=464471&p=2.

⁸ Os dados apresentados estão disponíveis no site da Prefeitura de Cáceres-MT. http://www.caceres.mt.gov.br/?pg=caceres&id=geografico. A população foi atualizada, conforme IBGE/2012, no site consta informação do IBGE/2008.

_

institui a Fundação Centro Universitário de Cáceres (FUCUC), entidade funcional, autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso, que visa promover a pesquisa e o estudo dos diferentes ramos do saber e a divulgação científica, técnica e cultural. Em 1999 a Universidade é credenciada pelo Conselho Estadual de Educação por cinco anos, passando então a gozar de autonomia didática, científica e pedagógica. Em 30 anos, cresceu, diversificou-se e concretizou-se como Universidade do Estado de Mato Grosso: instituição pública, gratuita e de qualidade.

Na educação pública de Cáceres, além da UNEMAT, encontra-se 01 campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 13 escolas estaduais funcionando na zona urbana e 2 na zona rural e, ainda, 22 escolas municipais localizadas na zona urbana e 17 na zona rural. Além da rede municipal, até o ano de 2011, existiam, também, 8 (oito) escolas privadas que ofereciam atendimento à Educação Infantil e 1 (uma) creche filantrópica.

4.3.1. Local da pesquisa

As escolas pesquisadas estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Cáceres-MT e atendem a uma população de baixo poder aquisitivo. A E1 encontra-se com infraestrutura precária, não oferecendo condições mínimas de trabalho para as professoras. Mais precisamente, a E1 possui espaço externo amplo, mas não tem coberturas e/ou arborização que proporcione sombra. Não possui brinquedos no local destinado ao parque, o refeitório não é adequado para as refeições das crianças, as salas têm pouca ventilação e uma delas (na qual fizemos a observação) foi preciso dividir o espaço para atendimento de outra turma. As mesas e cadeiras encontram-se em bom estado de conservação, mas é preciso a aquisição de mais materiais pedagógicos para atender a todas as crianças. É válido registrar que a E1 possui Decreto de criação desde o ano de 2005, e no momento encontra-se com a autorização para funcionamento vencida desde o ano de 2010. Diante desta situação, o CMEC providenciou um termo de compromisso, em que os diretores das instituições que se encontram na mesma situação da E1 assinassem, com prazo até 31 de dezembro de 2012, para que a situação fosse regularizada. A E1 está atendendo crianças desde o ano de 2005.

A E2 é uma escola com boas condições em sua infraestrutura e as professoras demonstram satisfação com a organização, o espaço e a estrutura do ambiente educativo.

As salas são bem ventiladas e de bom tamanho, possui espaço externo amplo e arborizado, o parque infantil está em bom estado de conservação, bem como, há mesas e cadeiras adequadas nas salas de aula. Podemos perceber também a quantidade suficiente de brinquedos na turma que observamos. Entretanto, a E2 não possui refeitório, as crianças fazem as refeições na sala. O espaço construído para ser o refeitório com área ampla, coberta e bem ventilada, por motivos de ser afastado da cozinha, dificulta à transposição da alimentação, então, a escola optou-se em servir as refeições nas salas. No entanto, este espaço tornou-se ambiente para os professores realizarem atividades lúdicas e outras programações. É válido ressaltar que, esta escola passou por ampla reforma a pouco mais de dois anos.

A E2 possui Decreto de criação desde o ano de 1999 e, encontra-se com a autorização para funcionamento vencida desde 31 desde o ano de 2009, estando no momento com o processo para autorização e credenciamento em fase de análise no CMEC.

A E3 possui boa estrutura física, porém, o que percebemos é que a escola precisa da atenção por parte do poder público, pois aparenta ter muito tempo que não ocorre manutenção, pintura ou reforma no estabelecimento, apresentando aparência de abandono. As instalações elétricas estão em situação precária, possui pouca ventilação, a área externa é ampla, mas não é arborizada, o parque infantil não possui cobertura, impossibilitando as crianças de brincar nesse espaço em dias quentes. O refeitório possui espaço amplo, mas é pouco ventilado, as salas são de bom tamanho, as mesas e cadeiras encontram-se em bom estado de conservação. É válido ressaltar que a E3 possui sala específica para atividades de leitura e uma profissional disponível para acompanhar as crianças nesse momento. O que não impede as professoras de desenvolver atividades de leitura com a turma.

A E3 possui Decreto de criação desde o ano de 2001, mas, iniciou seu funcionamento no ano de 1997. Atualmente está regularizada para funcionamento até o ano de 2015, conforme o parecer técnico do CMEC, possui 8 (oito) salas amplas para atividades, todas com banheiros adequado para crianças, área independente para banho de sol, 1 (uma) sala para professores, 1 (uma) sala para secretaria e direção, 1 (uma) cozinha, não possui espaço para biblioteca e não existem adequações às barreiras arquitetônicas para atender pessoas com necessidades especiais, exceto rampa no portão principal.

4.4. A escolha dos sujeitos da pesquisa

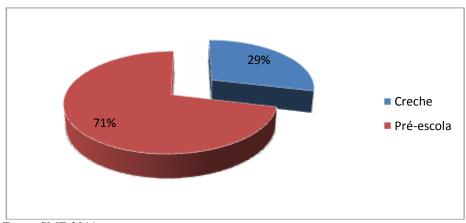
Conforme esclarecido no item anterior, existe uma grande quantidade de instituições municipais que atendem a Educação Infantil na cidade de Cáceres, tanto na zona rural quanto na zona urbana. Esta realidade do Município fez com que recorrêssemos a um primeiro critério para seleção dos nossos sujeitos, que foi a localização das escolas. Por motivo de dificuldades de acesso e locomoção às escolas do campo em função do município possuir geograficamente uma área territorial de 24.398,399 km² (IBGE 2008), optamos, então, por trabalhar apenas com instituições localizadas na zona urbana. Assim, apresentamos o número de crianças matriculadas em turmas de creches e pré-escolas na zona urbana e, também a formação acadêmica desses profissionais, conforme dados dos quadros e gráficos a seguir:

Quadro 4 – Quantidade de crianças matriculadas em creche e pré-escola

Educação Infantil	Nº de crianças
Creche - (2 e 3 anos)	678
Pré-escola - (4 à 6 anos)	1.677
TOTAL	2.355

Fonte: SME 2011.

Gráfico 2 – Distribuição de crianças em creche e pré-escola



Fonte: SME 2011

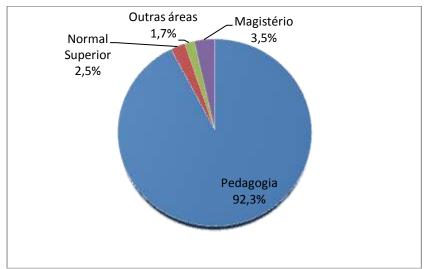
Conforme podemos perceber no gráfico, o Município de Cáceres atende um número bem maior de crianças na pré-escola, perfazendo 71% do total de matrículas enquanto na creche temos apenas 29% de crianças matriculadas.

Quadro 5 – Formação dos professores quanto ao nível de escolaridade

Educação Infantil	Nível de escolaridade			
Zaucuşuo munun	Pedagogia	Normal Superior	Outras áreas	Magistério
Creche (2 e 3 anos)	43	1	1	-
Pré-escola (4 a 6 anos)	65	2	1	4
TOTAL	108	3	2	4

Fonte: SME 2011

Gráfico 3 – Distribuição dos professores por nível de escolaridade



Fonte: SME 2011.

Considerando o grupo de professores quanto à formação acadêmica, a maior parte é constituída por aqueles que cursaram pedagogia, representando 92,3%, seguida pelos que fizeram o magistério, com 3,5%. O quadro docente é composto ainda por aqueles que fizeram Normal Superior, 2,5% e, por fim, com menor representatividade, está os que possuem graduação em outras áreas da educação. É válido ressaltar que, das 04 (quatro) professoras com formação em nível Médio Magistério, 02 (duas) delas, no ano de 2011, encontravam-se cursando licenciatura para Educação Infantil, 01 (uma) em pedagogia e somente 01 (uma) não estava frequentando curso superior. Assim como, 01 (uma) das professoras de outras áreas, também se encontra cursando licenciatura em Educação Infantil.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SME, o número de instituições permaneceu bastante amplo, conforme podemos observar no quadro 6 a seguir. É importante ressaltar que os dados fornecidos pela SME referem-se ao ano de

2010 e 2011, já que nosso recorte temporal para coleta de dados foi o segundo semestre de 2011 e o primeiro semestre de 2012.

Quadro 6 - Demonstrativo das escolas de Educação Infantil de Cáceres-MT – Zona Urbana

		Número d	le Turmas
Nº	Escolas de Educação Infantil	Creche	Pré-escola
1	E. M. Buscando o Saber	06	08
2	E. M. Gotinhas do Saber	05	05
3	E. M. Pequeno Sábio	07	06
4	E. M. Fazendo Arte	06	07
5	E. M. Brincando e Aprendendo	09	10
6	E. M. Província de Arezzo	03	02
7	Centro Municipal de Educação Infantil	09	09
8	E. M. Santos Dumont	-	01
9	E. M. Novo Oriente	-	02
10	E. M. Tancredo Neves	-	01
11	E. M. Prof ^o . Eduardo Benevides Lindote	-	02
12	E. M. Vila Real	-	02
13	E. M. Garcês	-	02
14	E. M. Vitória Régia	-	01
15	E. M. Jardim Paraíso	-	03
16	E. M. Duque de Caxias	-	02
17	E. M. Prof ^a . Erenice Simão Alvarenga	-	06
18	E. M. Vila Irene	-	03
	Sub-Total	45	72
	Total Geral	1	17

Como se vê, a quantidade de instituições que atendem a creche e a pré-escola na zona urbana é muito grande, apresentando um total de 117 turmas (entre instituições específicas de Educação Infantil e salas de Educação Infantil funcionando em escolas com atendimento ao Ensino Fundamental). Esta constatação nos fez recorrer a um segundo critério para seleção dos nossos sujeitos, assim, optamos, agora, por trabalhar com as professoras que atuam em turmas de pré-escola, por entender que esta faixa etária da Educação Infantil tem sido alvo de grandes debates quanto a sua finalidade, bem como, quanto à prática pedagógica do professor, o que vem ao encontro do nosso objeto de estudo.

Mesmo adotando esses dois critérios anteriores, que nos levaram a optar pela zona urbana e pela pré-escola, ainda permaneceram 72 turmas e, consequentemente, 72 professoras, um contingente muito amplo de sujeitos para o propósito da nossa pesquisa. Esta nova constatação nos fez recorrer a um terceiro critério de seleção das professoras que

fariam parte desse estudo. Desta vez, decidimos por selecionar apenas as professoras efetivas pelo fato de entender que estas possuem maior tempo de atuação na Educação Infantil e maior tempo de participação nos projetos de formação continuada.

Após adotar este último critério obtivemos um total de 07 (sete) professoras que atendiam a todos os requisitos estabelecidos, ou seja, são efetivas e atuam com turmas de pré-escola localizadas na zona urbana. Estas professoras estão distribuídas em (03) três instituições de Educação Infantil. Além das professoras serão sujeitos desse estudo 03 (três) coordenadoras pedagógicas, sendo 01 (uma) de cada escola pesquisada. Totalizando, então, 10 (dez) sujeitos.

Ao final da seleção dos professores foi constatado, quanto ao gênero, que apenas (01) um dos profissionais que participou da pesquisa é do sexo masculino⁹. Este fato vem ao encontro do que Gatti e Barreto (2009) esclarecem em sua pesquisa quando afirmam que a docência continua sendo a oportunidade de emprego para as mulheres.

4.5. Procedimentos metodológicos

O primeiro passo para iniciar os procedimentos foi visitar as escolas a fim de contatar as professoras, coordenadoras pedagógicas e as diretoras das 3 escolas para explicar a importância da pesquisa e solicitar a participação e assinatura no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, conforme exigência do Comitê de Ética da UNEMAT. Foi também, explicado aos participantes que após conclusão dos trabalhos retornaremos as escolas para apresentar o resultado do estudo. A pesquisa foi bem aceita pela equipe pedagógica da escola que demonstrara interesse em participar da pesquisa.

Assim, seguimos com nosso trabalho e, para chegar a uma resposta mais precisa deste estudo, nos amparamos em quatro instrumentos para coleta de dados que direcionou a investigação: a observação, o questionário, análise dos três projetos de formação continuada das instituições de Educação Infantil e a entrevista semiestruturada.

Estes instrumentos de investigação constituíram-se num recurso essencial para análise qualitativa dos dados, uma vez que, de acordo com o foco da pesquisa, formação e prática pedagógica, os instrumentos estão relacionados entre si. A utilização destas técnicas inter-relacionadas nos proporcionou maior abrangência na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Na figura 02, é possível visualizar este inter-relacionamento.

-

⁹ Por este motivo optamos, neste estudo, tratar os nossos sujeitos no gênero feminino por representar a maior parte deles.

QUESTIONÁRIO

ENTREVISTA

OBSERVAÇÃO

PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Figura 02: Procedimentos relacionados à interação entre os instrumentos de investigação

Fonte: Construção própria, a partir de estudos para elaboração da pesquisa.

A figura representa a interlocução entre os instrumentos utilizados na coleta de dados. Desta forma, os dados coletados em um instrumento não excluem os dados do outro, assim permanecem integrados na pesquisa, possibilitando a triangulação das informações e uma visão mais precisa dos dados.

Nesse viés, sabemos que na pesquisa qualitativa ocorre o contato direto do pesquisador com o ambiente e com a situação que está sendo investigada, nesse sentido, Lüdke e André (1986) enfatizam que, "o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado" (IBIDEM, 1986, p. 12).

Partindo desses pressupostos e com vistas a compreender e interpretar o fenômeno estudado a fim de elucidar a nossa problemática de maneira consistente é que optamos por iniciar a coleta de dados utilizando a **observação** da prática pedagógica das professoras. A observação efetivou-se com mais frequência na sala de atividades ¹⁰ do que em outros espaços escolares e teve por objetivo compreender como, ou se, os conhecimentos aos quais as professoras tiveram acesso na Formação Continuada estão sendo aplicados na prática pedagógica com crianças, bem como, nos possibilitou ter uma visão mais

_

¹⁰ Utilizamos este termo por entender que na Educação Infantil existem espaços de aprendizagens e que "sala de aula" é um termo relacionado à escolarização.

compreensível da realidade educacional onde as ações pedagógicas estão sendo desenvolvidas com essa faixa etária.

De acordo com Gil (2009, p. 100), a observação se "apresenta como principal vantagem em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação". Nesta mesma direção, Triviños (1987, p. 153) sustenta que:

Observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um 'fenômeno social' significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc.

Ao refletirmos sobre a visão teórica do autor, nos faz reportar ao que diz Ghedin e Franco (2008), quando mencionam a respeito do olhar dos pesquisadores sobre o cotidiano do ambiente escolar.

O olhar sério, comprometido, constante dos pesquisadores sobre o cotidiano das práticas educacionais permitiu-lhes, por certo, liberar seu pensamento de muitos raciocínios supostos e defrontar-se com realidades jamais suspeitadas, embora sempre presentes. Com efeito, não existe pesquisador que, ao adentrar a cotidianidade de qualquer prática educacional, não tenha realizado descobertas fascinantes e, à primeira vista, não imaginadas (IBIDEM, 2008, p.62).

Com interesse em aprofundarmos as informações acerca dos dados coletados na observação, foi realizado a aplicação de um questionário com as 07 (sete) professoras participantes da pesquisa. O **questionário** na visão de Gil (2009) pode ser definido como uma técnica de investigação, com propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamentos, etc. Assim, este instrumento de pesquisa teve por finalidade conhecer um pouco mais sobre a atuação profissional das professoras, a participação na formação continuada da escola, bem como, levantar alguns dados preliminares sobre a formação acadêmica das mesmas.

No questionário foram contempladas 13 (treze) questões, sendo 10 (dez) abertas e 3 (três) questões fechadas. A aplicação do questionário ocorreu após conversa com cada professora a fim de esclarecer a importância de sua participação neste trabalho e garantir o retorno da pesquisa de maneira geral. Cada participante da pesquisa respondeu ao questionário individualmente e em dias alternados, conforme disponibilidade dos sujeitos.

Uma terceira técnica de coleta de dados foi a análise dos **Projetos de Formação Continuada** de cada escola pesquisada, a fim de conhecer a proposta de formação, as temáticas contempladas, os palestrantes e, ainda, verificar como está ocorrendo à execução da formação continuada oferecida pela escola. Pretendemos fazer uma relação com o que foi proposto no projeto de formação continuada e o que foi executado nos encontros de formação, bem como, se atentar como se encontra a frequência dos sujeitos da pesquisa nos dias em que é realizada a formação.

Por último, será analisada a **entrevista semiestruturada** com as 03 (três) coordenadoras pedagógicas, contendo 6 (seis) perguntas. A entrevista, segundo Triviños (1987), oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação (p.146). Dessa forma, a entrevista com as coordenadoras teve como finalidade obter melhor compreensão sobre o processo de desenvolvimento da formação continuada nas instituições de Educação Infantil, a fim de esclarecer com mais consistência o objeto de pesquisa.

4.6. Aportes teóricos da análise de conteúdo

Para análise dos dados, escolhemos a técnica de Análise de Conteúdo, na perspectiva teórica desenvolvida por Bardin (2011, p. 37), ao afirmar que:

A análise de conteúdo é um *conjunto de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um legue de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (grifo da autora).

A análise de conteúdos é uma técnica que se aplica a todas as formas de expressões, podendo ser as mensagens expressas verbalmente, de forma escrita, gestual, silenciosa, figurativa ou documental.

Nesta mesma ótica, Franco (2008, p. 12), corrobora com Bardin ao sustentar que, essa técnica está assentada nos "pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem". A linguagem é entendida pela autora como expressão da existência humana em diferentes momentos históricos, sendo construída na base real de uma sociedade no dinamismo interacional existente entre linguagem, pensamento e ação.

Desta forma, podemos dizer que a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que busca dar sentido teórico às expressões, sendo a mensagem o decodificador fundamental

para uma análise mais precisa, em que as respostas podem ligar-se uma a outra, e cabe ao pesquisador esse ir e vir com olhar de muita sensibilidade.

Para esclarecer a intenção desta técnica acerca dos dados obtidos pelo pesquisador por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, Bardin (2011, p. 44) ressalta que, "a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (grifo da autora). Inferir para autora é deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu contexto.

Esta definição de Bardin sobre a inferência recebe o apoio de Franco (2008, p. 29-31) ao elucidar que, "a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos¹¹ do processo de comunicação". A autora esclarece ainda que, produzir inferência no uso desta técnica "tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade".

Para Triviños (1987, p. 160-161) é importante que o pesquisador tenha clareza da técnica de análise de conteúdo, senão,

[...] o processo de inferência será muito difícil ou impossível. A classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos, a categorização etc. são procedimentos indispensáveis na utilização deste método [...]. Mas todos estes suportes 'materiais' serão francamente inúteis no emprego da análise de conteúdo se o pesquisador não possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência se não dominarmos os conceitos básicos das teorias que, segundo nossas hipóteses, estariam alimentando o conteúdo das mensagens.

No decorrer de uma análise é preciso estar seguro do que se quer com os dados, pois se encontram semelhanças e diferenças entre eles, esse processo de comparação necessita do investigador uma compreensão maior quanto aos conhecimentos teóricos, exigindo capacidade para uma apreciação objetiva das informações que fornece conteúdo das mensagens, com vistas à explicação teórica consistente.

Nesse processo de uso da análise de conteúdo, Bardin (2011) assinala três polos básicos para organização da análise, são eles: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação), conforme descrito a seguir:

A **pré-análise** abrange a seleção dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e, ainda, a elaboração de indicadores que fundamente a interpretação final.

¹¹ Elementos básicos: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o recipiente da mensagem e o processo decodificador.

A **exploração do material** é a fase em que é realizada a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase anterior. Esta etapa consiste essencialmente, dos procedimentos de codificação, decomposição ou enumeração.

O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação, é a fase em que os resultados são submetidos a validação, onde o pesquisador tendo posse de resultados significativos, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou, que digam respeito a outras descobertas inesperadas, podendo, ainda, servir de base para uma nova análise. E, por fim, a inferência que ocorre quando o pesquisador, no tratamento das mensagens, faz dedução de maneira lógica do conteúdo manifesto.

Diante da estrutura organizacional da análise de conteúdo e de sua ampla abordagem, reportamo-nos novamente a Triviños (1987, p. 138), ao destacar que, a multiplicidade de recursos de que o investigador qualitativo pode utilizar na realização de seu estudo, permite que alguns autores falem da técnica de triangulação, a qual ele defende da seguinte forma:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

É desta forma que conduzimos o nosso trabalho, analisando os dados coletados e descrevendo-os conforme os instrumentos utilizados, levando em consideração o conjunto de falas, atitudes, respostas e os projetos de formação continuada apresentados pelas escolas.

Conforme fomos analisando os dados coletados, buscamos dar sentido teórico às falas, documentos e atitudes dos nossos sujeitos que se configuram em decodificadores essenciais para uma análise mais precisa, momento em que o pesquisador tem que estar atento às respostas dadas, pois podem estar confusas. Diante desse processo de decodificação das mensagens.

[...] é imprescindível educar o olhar para que, por meio dele, se possa aprender a pensar melhor e não se deixar enganar pela imagem construída para iludir o pensamento e alienar o espírito humano, lembrando que olhar atentamente as coisas e os objetos de investigação é penetrar no mundo (GHEDIN, 2008, p. 80).

Assim, partindo da premissa da necessidade de uma interpretação mais apurada dos dados no que refere a ancorá-las em aportes teóricos, recorremos a autores como: Ghedin (2008), Gatti (2007), Nóvoa (1995), Imbernón (2010) Franco (2008), dentre outros que contribuem teoricamente com a temática, conforme apresentamos no capítulo V na apresentação da análise dos dados.

CAPÍTULO V

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.

Antônio Nóvoa

Neste capítulo iremos trilhar o caminho da análise dos dados com base nas informações coletadas mediante os 04 (quatro) instrumentos utilizados na pesquisa. Desta forma, iniciamos a análise pelo questionário aplicado às professoras (apêndice 1), depois pela observação da prática pedagógica, logo em seguida analisaremos os projetos de formação continuada de cada escola pesquisada e, por último, procederemos a análise das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas. Entretanto, os dados não serão analisados de forma isolada, no decorrer da análise buscamos fazer a triangulação dos dados, conforme descrito no capítulo IV deste estudo.

Os dados foram discutidos tendo como aporte teórico a análise de conteúdo, técnica que nos possibilitou aprofundar as informações coletadas, interpretando as falas e ações dos sujeitos participantes da pesquisa e, ainda, obter melhor compreensão dos documentos analisados. Desta forma, foi possível ampliar as discussões acerca da temática: formação continuada e práticas pedagógicas na Educação Infantil.

5.1. Análise do questionário

5.1.1. Perfil das professoras

O questionário foi respondido por 07 (sete) professoras que atuam na pré-escola, na cidade de Cáceres-MT e, a partir das informações obtidas, deu-se início às análises. A questão 01 (um) refere-se a "formação acadêmica das professoras", conforme apresentamos no quadro 7.

Quadro 7 - Formação acadêmica

Nível	Nº Professoras	Qual
Graduação	7	Pedagogia
*Graduação	2	Pedagogia em Educação Infantil
		Psicopedagogia - 3
Especialização	6	Educação Infantil - 1
		Educação Infantil e Educação Especial - 2

^{*}Duas professoras possuem mais de uma graduação

Como podemos observar no que tange a formação acadêmica, todas as professoras são graduadas em pedagogia e 02 (duas) possuem mais de uma graduação sendo a segunda específica para atuar na Educação Infantil. Seis das professoras possuem especialização destacando-se as áreas de Educação Infantil e Psicopedagogia.

Analisando o nível de formação profissional das professoras pesquisadas, podemos dizer que, nas instituições de Educação Infantil da cidade de Cáceres encontra-se um quadro de profissionais com qualificação que supera a exigência mínima de formação da LDBEN nº 9394/1996, quando destaca que para atuar na Educação Infantil aceitar-se-á como formação mínima aquela oferecida em nível médio, modalidade Normal. Este nível de formação das professoras pesquisadas, ensino superior, pode ser explicado pelo fato de existir na cidade de Cáceres a Universidade do Estado de Mato Grosso que oferece o curso de Pedagogia presencial e o curso de Pedagogia em Educação Infantil a distância. Conforme apresentamos no quadro 5 do capítulo IV, do total de professoras que atuam nas instituições de Educação Infantil de Cáceres, 96,5% possuem nível superior e a maioria das que possuem o curso Magistério já estão frequentando a graduação, caminhando para conclusão do curso, o que consideramos um quadro de professoras qualificadas para atuar nesta etapa da educação básica, destaque dado a formação acadêmica.

Desta forma, o quadro de profissionais existentes em Cáceres é de professoras qualificadas que, pressupomos, conhecem os fundamentos teóricos da Educação Infantil, assim o que precisa é que a formação continuada seja cada vez mais fortalecida, que as estruturas físicas das instituições sejam adequadas aos padrões de qualidade e que os professores sejam valorizados em sua profissão, só assim, acreditamos que possa ter uma educação digna e de qualidade para as crianças. Entretanto, sabemos que este quadro de

formação detectado no município de Cáceres não é realidade de várias regiões do Brasil. Para uma melhor compreensão dessa afirmação, recorremos a Gatti e Barreto (2009) que, em sua pesquisa envolvendo várias regiões do nosso país, constataram que na Educação Infantil do total dos ocupantes das funções docentes, 54,3%, possuíam somente a formação de nível médio.

Acreditamos que essa realidade de formação, pelo ano da pesquisa, já tenha sido alterada ou encontra-se em processo, pois o Programa Proinfantil, lançado em 2005, o qual mencionamos no capítulo I deste trabalho, surgiu como proposta emergencial devido a um número significativo de professores leigos que atuavam na Educação Infantil em todo território nacional, realidade também apontada por Gatti e Barreto (2009). Assim, o Programa tem como objetivo valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atua na faixa etária de 0 até 6 anos.

Acredita-se que em breve, no Brasil, teremos somente profissionais com no mínimo formação em Magistério, apesar de que, almejamos que todos os profissionais tenham formação em nível superior e específico para atuação na Educação Infantil.

Na questão 02 (dois) buscamos saber sobre o "tempo de atuação das professoras na Educação Infantil" e os dados estão apresentados no gráfico 4, a seguir:

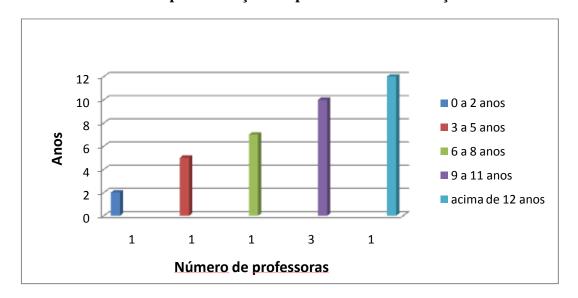


Gráfico 4 – Tempo de atuação das professoras na Educação Infantil

Percebe-se que das 07 (sete) professoras, 06 (seis) possuem entre 5 a 12 anos de experiência com esta etapa da educação e 01 (uma) atua a 2 anos. Isso significa que a maioria das professoras possui um tempo significativo de atuação que poderia contribuir para a melhoria de sua prática pedagógica. Esta inferência justifica-se pelo fato de

acreditarmos que os anos de atuação contribuem para o profissional aperfeiçoar sua prática ao adquirir experiências e compartilhá-las com seus pares, numa perspectiva dialética de ação-reflexão-ação. É válido destacar que as professoras desempenham suas funções nas instituições de Educação Infantil em uma jornada de trabalho de 30 horas semanais e participam da formação continuada realizada na instituição após o horário de trabalho.

Vale ressaltar a importância dos professores buscarem ampliar os conhecimentos científicos para que a práxis pedagógica aconteça de maneira a trazer resultados significativos para a aprendizagem da criança.

De acordo com Kramer (2005, p. 224), "para ser professor, mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender". Segundo a autora, o professor precisa compreender que a formação científica, cultural e política não para, pois, trabalhar com crianças requer uma busca incessante pela ampliação de saberes, já que os desafios cotidianos exigem conhecimentos teóricos e práticos e um olhar mais atento e crítico da realidade.

Desse modo, retomamos a um ponto mencionado no capítulo II deste trabalho, ao afirmarmos que é importante para o professor a construção dos saberes ao longo de sua carreira profissional, e que esses saberes sejam construídos alicerçados em uma formação que assegure momentos de reflexão sobre a prática educativa. Assim, percebemos que as professoras pesquisadas estão buscando aprimorar seus conhecimentos, conforme o quadro 7 apresentado. O que nos leva a inferir que há um desejo das profissionais pelo saber, por conhecer mais sobre as exigências da profissão, assim, para esclarecer o desejo do ser humano pelo saber, recorremos aos estudos de Charlot (2003, p. 32) ao enfatizar que:

O movimento para aprender é induzido pelo desejo, em razão da incompletude do homem. Esse desejo é desejo de saber, de poder, de ser e, indissocialvelmente, desejo de si, desejo do outro (que se procura em si, no outro, no mundo). Esse desejo não pode jamais ser completamente satisfeito porque, por sua condição, o sujeito humano é incompleto, insatisfeito. Ser completo seria tornar-se um objeto. Nesse sentido a educação é interminável – jamais será concluída.

Para Charlot (2003), em razão da incompletude do ser humano, nasce o desejo de saber, de conhecer mais sobre o mundo e a si mesmo, assim, a educação é uma constante busca pelo saber. Não existe saber, senão quando está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo. Assim, na educação de crianças, torna-se imprescindível querer aprender, pois nessa relação com o saber, supõe o desejo e a apropriação dos conhecimentos, visando implicações na ação pedagógica.

5.1.2. O que dizem as professoras sobre práticas pedagógicas

Ao analisar a questão 03 (três) que trata do "sentimento de ser professora de Educação Infantil", percebemos a necessidade de estabelecer alguns princípios organizatórios classificando as respostas das professoras por meio de indicadores formados a partir das categorias molares para, depois, classificar tais indicadores em módulos interpretativos. Assim, o número de indicadores não correspondem ao número de sujeitos já que as falas das professoras foram divididas conforme seu sentido e reunidas por aquilo que tem em comum, sendo, assim, desmembradas e agrupadas em mais de uma categoria.

Para Franco (2008, p. 59), "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogia, a partir de critérios definidos". A autora afirma que a criação de categorias é o ponto fundamental da análise de conteúdo. Com essa base teórica, iniciamos a construção das categorias considerando os critérios apresentados pela autora. Os critérios de categorização podem ser: **sintático**, onde a classificação da categoria se dá pelos verbos e adjetivos; **léxico**, momento em que a classificação das palavras ocorre segundo seu sentido e **expressivo**, que podem ser classificados como diversas perturbações da linguagem.

Deste modo, optamos pelo critério **léxico** para categorização os dados obtidos por meio da aplicação do questionário. Primeiramente, foram construídas tabelas com inserção das categorias molares formada por indicadores cujos sentidos são aproximativos e interagem entre si. Para tanto, foram elaborados quadros para representar a situação pertencente a cada categoria e a respectiva quantidade numérica representativa das professoras.

O trabalho de nomear e identificar as categorias foi um processo longo, entre ordem e desordem, pouco a pouco foi se obtendo uma estrutura que pudesse tornar-se compreensível para o leitor. Esta estrutura organizacional se estenderá a outras questões posteriores. Assim, procedemos com a apresentação de análise da questão 03 (três), conforme classificação das categorias.

Quadro 8 - Sentimento em relação a ser professora de Educação Infantil.

Situação	Nº de	
	Professoras	
Satisfeita	6	
Insatisfeita	1	

Conforme podemos visualizar no quadro 06, a maioria das professoras estão satisfeitas em atuar na Educação Infantil, apenas 01 (uma) responde estar insatisfeita em ser professora dessa faixa etária. A seguir, tabela 1, veremos os motivos de satisfação apontados pelas professoras.

Tabela 1 - Motivos de satisfação com a profissão

MOTIVOS	Nº de
	indicadores
Sente-se feliz com seu trabalho	
- Sinto-me feliz fazendo meu trabalho	
- Gosto de atuar na Educação Infantil, sinto-me feliz, quando estou	
com meus alunos em sala.	4
- Me sinto muito animada a ser uma eterna aprendiz.	
- A cada dia aprendo, reaprendo, com expectativas, objetivos claros	
e definidos a serem alcançados.	
Compromisso com a profissão	
- Me sinto compromissada e gostando do que faço e sempre me	
interessando mais acerca da educação infantil.	
- Como educadora tenho a facilidade de refletir e fazer o necessário	2
para melhorar.	
Valorização da Educação Infantil	
- Me sinto uma profissional que vê a educação infantil como um	
processo em constante desenvolvimento, num contexto em que a	
criança é observada como um ser dotado de inteligência e vista como	2
um ser social.	
- Hoje em dia é bom trabalhar na Ed. Infantil pois estão começando a	
mudar a concepção de que somos educadoras e não meras babás que	
só serviam para cuidar.	

É possível observar na categoria **Sente-se feliz com seu trabalho** que as professoras estão entusiasmadas com a profissão e com vontade de aprender mais sobre o que fazem. Isso nos leva a reportar ao pensamento de Freire (1996, p. 25), ao enfatizar que

"quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve". O autor ressalta a questão de que a pessoa desenvolve a 'curiosidade epistemológica', que é construída pelo exercício da capacidade de aprender. Assim, podemos inferir que as professoras ao admitir que são eternas aprendizes é sinal de que estão procurando ir além dos conhecimentos acumulados, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se para inovar sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p.16) ressalta que, "não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construtor de sua profissionalidade". Segundo a autora, o processo de construção da profissionalização dos professores que atuam com crianças ocorre por todo período de atuação, num processo coletivo. Assim, a experiência e a aprendizagem vivenciada no contexto educativo contribuem significativamente para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, então, quando as professoras pesquisadas dizem "a cada dia aprendo e reaprendo" acreditamos que elas estão repensando e analisando cotidianamente a sua prática, em busca da melhoria no atendimento/ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

Na categoria **Compromisso com a profissão** notamos o interesse das professoras em melhorar a prática pedagógica, tendo a compreensão de que o trabalho docente exige reflexão sobre a prática para que as mudanças aconteçam. Nesse sentido (Freire, 1996, p.25) afirma que, a "reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando *blablablá* e a prática ativismo". Assim, se a professora tiver a clareza da importância da teoria e da prática como elementos indissociáveis, já será um grande passo para que a educação avance no processo do cuidar e educar.

Ainda nesta tabela, na categoria **Valorização da Educação Infantil,** as professoras afirmam que mudanças estão acontecendo na Educação Infantil e que novas concepções desconstroem os pensamentos por muito tempo arraigados de que o profissional que atua na Educação Infantil só serve para cuidar de crianças. Nesse sentido, Barbosa (2010, s/p) salienta que, "a profissão de professora [...] não é como muitos acreditam apenas a continuidade dos fazeres 'maternos', mas uma construção de profissionalização que exige além de uma competência teórica, metodológica e relacional".

Para a autora, atuar na Educação Infantil exige que as profissionais estejam em constante construção de conhecimentos.

De acordo com o que constatamos nas respostas das professoras podemos inferir que elas estão construindo um novo olhar para as crianças pequenas, e isto pode ser resultado da formação continuada oferecida pelas instituições, bem como, pelo nível de formação acadêmica. Mas é preciso outras pesquisas nesse município, a fim de verificar se esta constatação da nossa pesquisa será ratificada nos novos resultados.

As respostas destas professoras vão ao encontro do que abordamos na fundamentação teórica desta pesquisa ao defendermos a importância da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, Vol.1, p.17) reforçam que,

[...] as instituições de Educação Infantil são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Este último aspecto torna-se especialmente relevante no caso das creches no Brasil, onde em muitas delas ainda predomina um modelo de atendimento voltado principalmente à alimentação, à higiene e ao controle das crianças, como demonstra a maioria dos diagnósticos e dos estudos de caso realizados em creches brasileiras (apud CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2004).

Como podemos perceber, já tem um tempo significativo que se discute na literatura da área o cuidar e o educar como elementos indissociáveis, e, nas instituições de Educação Infantil, conforme as respostas das professoras, essa prática começa a ser modificada, passando a ser vista por vários profissionais da educação com um novo olhar. Esse novo olhar para a Educação Infantil, segundo Kramer (2005), é resultado das transformações na sociedade contemporânea em que têm ocasionado mudanças na concepção de infância, passando a ser considerada uma etapa relevante do processo de construção da cidadania. Com as mudanças ocorridas na sociedade, aos poucos, a educação de crianças pequenas, mais precisamente o binômio cuidar e educar, passam a ser compreendidos como elementos inseparáveis na Educação Infantil.

Conforme mencionamos anteriormente, apenas 01 (uma) professora se manifestou insatisfeita com a profissão e, em sua resposta, expressa que algumas vezes se sente abandonada, pois faltam recursos para trabalhar de forma que possa contribuir mais para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e que faz seu planejamento, mas sempre tem que improvisar por falta de material e assim não consegue alcançar seus objetivos.

Desse modo, podemos inferir que, se queremos ter resultados significativos na prática pedagógica dos professores é necessário condições adequadas para que isso ocorra.

Kramer (2005, p.111), ao abordar este assunto defende que, "não se trata de imputar a responsabilidade unicamente aos docentes, pois os fracassos da escola são decorrentes também de fatores ligados à política educacional (salário, formação, acompanhamento do trabalho, coordenação, infraestrutura e serviços etc.)".

Há todo um contexto em torno da prática educativa, o que para Kramer (2005) não isenta o comprometimento do professor com a permanente construção da escola e de sua dinâmica, no sentido de, compartilhar suas experiências com o coletivo, compreender historicamente o espaço onde se atua, conhecer as crianças, sua vivência de mundo e suas expectativas.

No entanto, ao analisar sistematicamente o motivo da insatisfação da professora em atuar na Educação Infantil, principalmente quando expressa que, "às vezes se sente abandonada, pois faltam recursos para trabalhar", nos leva a reflexão de que talvez isso ocorra por falha no sistema público, por encaminhar para as instituições quantidade reduzida de materiais pedagógicos, considerando o número de crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil. Por outro lado, foi possível constatar, em determinado momento da pesquisa, que outra professora revelou que na instituição tinha material para contar história, mas, que não possuía habilidade para manuseá-los, conforme iremos apontar no momento de análise da observação.

5.1.3. O que dizem as professoras sobre a formação continuada oferecida pelas escolas onde atuam

No que se refere a formação continuada das professoras, na questão 04, buscamos saber "se as escolas em que atuam oferecem a formação continuada". Percebemos que as professoras são unânimes ao afirmar que nas instituições há o momento destinado para realização da formação. Isso significa que a equipe pedagógica da escola tem atendido as exigências do sistema educacional do município. Assim, acreditamos que os gestores das escolas têm dado atenção e importância para que a formação continuada seja realizada.

Para Formosinho (2011, p. 169), "a formação profissional dos educadores de infância [...] exige um espírito de missão, uma forte coordenação docente em direção aos objetivos profissionais da formação, uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar da atuação docente". Nesta perspectiva, a formação realizada em cada escola exige trabalho conjunto, envolvendo todos os profissionais, para que possa garantir estudos interessantes, leitura significativa, debate entre os pares etc; de tal forma que

fortaleça cada unidade escolar no desenvolvimento de suas propostas e assegure a participação efetiva e coletiva dos educadores na formação continuada.

Na questão 05, perguntamos "se houve participação das professoras na elaboração do projeto de formação continuada da escola", 06 (seis) professoras responderam ter participado da elaboração do projeto e 01 (uma) respondeu não ter participado da elaboração, mas justificou-se que depois de alguns meses foi solicitado a ela sugestões para a formação. Analisando estas respostas, podemos inferir que a escola trabalha de maneira integrada no que tange a formação continuada, pelo que percebemos, há interesse e respeito pelas professoras por parte daqueles que estão frente a organização da formação e do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil ao abrir espaço para que participem e opinem.

Entendemos que promover a participação dos profissionais na construção da proposta de formação da escola é uma atitude que conduz a melhoria do trabalho docente, pois é o momento oportuno para o levantamento das reais necessidades da escola, das temáticas a serem estudadas e debatidas entre os pares durante a formação. Assim, acreditamos que os resultados dessa formação terão repercussão na prática pedagógica.

Nesse mesmo viés, na questão 06, buscou-se saber se "as professoras participam da formação continuada da escola" e, mais uma vez, todas foram unânimes em responder que participam. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 08), este modelo de formação centrada na escola "implica uma aproximação diferente do papel do professor formando na sua formação". Para os autores o professor deve ser considerado sujeito de sua formação envolvido no processo desde a fase de levantamento de necessidades e garantir sua participação no planejamento, execução e avaliação da sua formação.

Quanto a questão 07, foi indagada às professoras "se a formação continuada atende as suas expectativas", as respostas das professoras estão explícitas no quadro 7.

Quadro 9 – A formação continuada atende as expectativas

Situação	Nº de Professores
Sim	5
Às vezes	1
Não	1

Como podemos perceber 05 (cinco) professoras responderam que a formação realizada pela escola atende as suas expectativas, mas 02 (duas) destas professoras não justificaram suas respostas. Apenas 01 (uma) respondeu de maneira negativa e outra diz que "de certa forma sim". As justificativas das 03 (três) professoras que respondem afirmativamente estão expressas na tabela 02 a seguir:

Tabela 02: Justificativas quanto à formação atender a expectativa

EXPECTATIVA	Nº de indicadores
Envolvimento no processo de elaboração do projeto de formação continuada	
 No momento da elaboração do Projeto foi a oportunidade de sugerir temas que nos ajudaria. Porque são temas voltados para a educação infantil. 	03
- Neste ano pensamos em verificar a necessidade existente em cada realidade e procuramos leituras que pudessem auxiliar no entendimento.	03
NR	02

Na tabela 02, nota-se que as professoras se envolvem com a formação continuada participando do processo de construção do projeto, contribuindo para que as leituras possam atender a realidade do contexto educacional em que estão inseridas.

Em relação a justificativa da professora que diz, "de certa forma sim", o motivo pelo qual a formação continuada ainda não atende sua expectativa está relacionada a condições de infraestrutura da instituição. Ela justificou-se dizendo estar frustrada com as condições materiais e infraestruturais que o ambiente educativo oferece. Esta professora respondeu que, em outros aspectos, a formação atende suas expectativas, ou seja, entendemos que em se tratando de questões pedagógicas sua resposta foi positiva.

Uma professora, conforme mencionamos anteriormente, respondeu que não estava satisfeita com a formação, mas, justificou que houve reelaboração na proposta e isso oportunizou sua participação junto aos colegas na escolha das temáticas para a formação que veio a atender as suas expectativas. Percebemos que esta professora, na questão 05, também respondeu não ter participado da elaboração do projeto de formação continuada, mas, justificou que depois de algum tempo teve oportunidade de expressar suas sugestões, contribuindo com a melhoria da proposta de formação. O que torna compreensível a sua insatisfação com a formação continuada.

Deste modo, percebemos que, do grupo pesquisado, apenas esta professora afirma não ter participado desde o início do processo de construção da proposta de formação continuada, o que parece gerar, inicialmente, certo descontentamento nesta professora, mas, como pudemos ver no decorrer do processo essa situação se modificou.

O que podemos inferir é que os projetos de formação continuada desenvolvidos pelas escolas são flexíveis, no sentido de estarem abertos à sugestões dos professores, ou seja, estão sujeitos a novas adaptações com vistas a proporcionar maiores contribuições para a prática pedagógica dos professores. Nada está pronto e acabado, tudo está em construção. Deste modo, Imbernón (2010, p. 91) aponta como elemento básico da formação centrada na escola,

a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional: entende-se como a criação dos 'horizontes escolares' e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos [...].

A organização institucional deve partir do princípio de que a instituição é formada por um grupo de profissionais que são responsáveis pelo cuidar e pelo educar, daí a necessidade das tomadas de decisões serem conjuntas, da troca de saberes à reflexão compartilhada, de forma colaborativa, atendendo, assim, as expectativas das profissionais, construindo uma proposta de trabalho que possa promover mudanças na prática educativa.

Em se tratando de construção de proposta de trabalho, é importante destacar que as DCNEI no Art. 9°, conforme já mencionamos no capítulo III, destaca como eixos norteadores da prática pedagógica a interação e a brincadeira, garantindo as experiências que contribuem para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança. Desta forma, é imprescindível a participação de todas as profissionais na construção do projeto político pedagógico da instituição e na elaboração dos projetos de formação continuada, de maneira que poderão estabelecer modos de integração de experiências relacionadas a interação e a brincadeira.

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009, p.2).

Sobre as transformações que estão ocorrendo na Educação Infantil, podemos dizer que, no que se refere a participação das professoras no processo de construção de propostas educativas, temos tido avanços, pelo que percebemos as instituições estão agindo de modo democrático na condução dos trabalhos pedagógicos.

Na questão 08, procuramos identificar se "as temáticas que são trabalhadas na formação continuada vêm ao encontro da realidade educacional da escola em que as professoras atuam". Assim, 01 (uma) professora respondeu que "**às vezes** as temáticas que são estudadas e discutidas na formação condiz com a realidade da escola", outras 06 (seis) afirmam que 'as temáticas vêm ao encontro das suas necessidades. Porém, uma destas professoras justificou que, no decorrer do desenvolvimento da formação, houve mudanças nas temáticas trabalhadas a fim de adequar à realidade do contexto educacional. Mais uma vez referimo-nos a mesma professora que, anteriormente, demonstrou certo descontentamento em outras questões.

Para que a formação continuada em suas temáticas possa atender a realidade da instituição infantil, é preciso ouvir os profissionais suas concepções, suas sugestões, os desejos, os conflitos vividos no meio educacional e, a partir daí, definir as prioridades que irão fazer parte dos estudos nos encontros de formação. Nessa visão, Oliveira (2010, p.15) enfatiza que a expectativa de mudanças na educação ocorre "pelo grande e estimulante envolvimento dos educadores que atuam na área na reflexão sobre as práticas cotidianas vividas pelas crianças nas instituições de Educação infantil e pela busca de formas de trabalho pedagógico que possam caminhar na direção pretendida". Sendo assim, o envolvimento das professoras nos projetos e nas propostas da instituição é fundamental para proposição de ações que atendam a realidade do contexto educativo.

Ao analisarmos a questão 09, que busca saber "se os conhecimentos teóricos estudados na formação são aplicados em sua prática pedagógica", 06 (seis) professoras responderam de forma afirmativa. Mas, para nossa surpresa, 01 (uma) professora, a mesma que diz que "às vezes" a formação vem ao encontro de sua realidade, respondeu "não" aplicar na prática aquilo que é visto na teoria estudada na formação continuada, justificando que nem tudo que é proposto na formação ela consegue transpor para prática por falta de material.

Diante da justificativa da professora é possível inferir, conforme mencionamos na questão 3, que devido ao número reduzido de materiais pedagógicos que o sistema público disponibiliza para as instituições, está impedindo o desenvolvimento de seu trabalho, ou seja, de colocar em prática o que é estudado na formação. No entanto, isto nos leva um

pouco mais adiante, em uma análise mais criteriosa da situação. Sabemos que a falta de materiais pedagógicos realmente é motivo das professoras não desenvolver várias atividades das quais planejam, porém, os saberes científico e culturalmente construído sobre as características de cada criança, do seu desenvolvimento e das suas especificidades, proporcionam subsídios teóricos para refletir sobre sua prática e aperfeiçoá-la.

Os fatores apresentados indicam que a prática pedagógica não pode ficar refém do material pedagógico, mas o profissional deve possuir as atitudes necessárias ¹² e trabalhar coletivamente, para compreender que só teremos resultados significativos na aprendizagem da criança se conseguirmos, no cotidiano institucional, relacionar a teoria com prática. Fato este, que presenciamos práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de maneira lúdica, prazerosa e que proporcionaram o desenvolvimento, a aprendizagem e o encantamento nas crianças, como veremos no momento da análise da observação.

Ao elaborarmos a questão 10 para verificar, "se a formação continuada da escola tem contribuído com a prática pedagógica das professoras", tivemos por objetivo verificar se as respostas dadas na questão 9 iriam se confirmar. Percebemos que as 07 (sete) professoras responderam afirmativamente, o que vai ao encontro das respostas obtidas na questão 9, com exceção da professora, que anteriormente, se mostrara insatisfeita e agora assinala que a formação continuada contribui para sua prática, conforme apresentamos na tabela 3.

_

¹²Conforme apresentamos no capítulo II , Dewey destaca três atitudes necessárias para um ensino reflexivo: mente aberta, responsabilidade e entusiasmo.

Tabela 3: Justificativa da contribuição da formação continuada com a prática pedagógica das professoras.

CONTRIBUIÇÃO	Nº de
	indicadores
Relação teoria/prática	
- Os temas abordados vieram ao encontro dos nossos anseios.	
Portanto enriqueceu minha prática.	
- Através dos temas trabalhados, posso rever meus conceitos e atuar	
de maneira mais objetiva.	
- Foram apresentados temas significativos, que vivenciamos em sala	07
de aula.	
- A maioria dos temas serve como eixo orientador para atuação em	
sala.	
- Principalmente ao elaborar atividades, propor projetos, verifico se os	
mesmos estão embasados teoricamente.	
- Fizemos um estudo mais teórico e traçamos um paralelo com a	
prática em sala.	
- Na mudança de comportamento, recebendo informações gerais	
quanto à postura pedagógica.	

Ao analisar os indicadores da tabela 3 chamou-nos a atenção para o fato de que todas as respostas estavam direcionadas para a **relação teoria/prática**, para as professoras, os temas discutidos na formação continuada são relevantes e essenciais para nortear a prática pedagógica. Esta constatação nos leva a inferir que as professoras tem se conscientizado da importância destes elementos caminharem juntos fortalecendo as tomadas de decisões. Para Bodnar (2011, p. 204), esse processo de se tornar consciente da prática pedagógica "requer um intenso trabalho de reflexão teórico-prático, que só é possível numa proposta de formação que tenha como princípio a transformação consciente do professor e, consequentemente, de sua prática pedagógica e social".

De acordo com esta autora a formação continuada parece ser um caminho para a práxis educacional e, sendo o professor o principal agente da práxis transformadora, precisa receber uma formação teórica que lhe dê base sólida para que mudanças conscientes ocorram na prática pedagógica. Em relação a esta afirmação e com base nas respostas obtidas no questionário podemos inferir que a formação oferecida pelas escolas, de certa maneira, tem feito as professoras reverem seus conceitos acerca do trabalho pedagógico para aperfeiçoar sua prática.

Parece-nos que os reflexos da formação continuada atinge as professoras modificando sua postura pedagógica. Isto é um passo importante a partir do momento que as profissionais percebem que precisam abdicar de determinados comportamentos com vistas a novas atitudes, sem dúvida, a educação começa a adquirir um novo olhar por parte dos professores e das professoras. Nessa direção, Andrade (2010,) enfatiza que, para ocorrer as transformações nas escolas é preciso que os cursos de formação continuada ajudem "o educador a reconstruir criticamente o trabalho [...] desenvolvido na escola, no sentido de mostrar a importância de o ensino não estar desvinculado de uma história, de uma teoria, de uma epistemologia" (IBIDEM, 2010, p. 168).

Partindo para a questão 11, indagamos se "a carga horária designada para a formação continuada é suficiente para o entendimento e compreensão das temáticas trabalhadas". Nas respostas das professoras ocorreu algo diferente em relação as respostas das questões anteriores, fato que podemos observar no quadro 10.

Quadro 10 – A carga horária da formação continuada é suficiente para a compreensão de cada temática trabalhada

Suficiente	Nº de Professores
Sim	2
Não	0
Às vezes	5

Como se vê a maioria das professoras, 05 (cinco) delas respondeu "às vezes", o que significa que o tempo destinado para algumas temáticas é insuficiente. As outras 02 (duas) professoras responderam que o tempo é suficiente mas não justificaram suas respostas. Assim, na tabela 04, apresentamos as justificativas das professoras, que afirmaram em suas respostas que o tempo, às vezes, é suficiente.

Tabela 04: Justificativa do tempo de formação continuada as vezes ser suficiente para compreensão das temáticas trabalhadas

MOTIVOS	Nº de
	indicadores
Tempo insuficiente para as temáticas	
- Alguns assuntos requerem muito mais que teoria e carga horária,	
tornam-se insuficientes.	
- Às vezes alguns temas precisam de mais tempo para as discussões.	05
- O tema, muitas vezes longo, não dá pra ser mais esmiuçado devido	
ao tempo.	
- Muitas vezes, surgem discussões importantes que extrapolam o	
tempo.	
- Depende de cada temática a ser trabalhada.	
Falta melhor compreensão	
- Precisa de profissionais habilitados para tirar dúvidas	01
NR	02

Na categoria **Tempo insuficiente para as temáticas,** as professoras afirmam que alguns temas necessitam de mais tempo para as discussões, muitas vezes, são assuntos importantes, mas que, devido ao tempo exíguo não dá para ser mais explorado. Esse interesse das professoras pela teoria é extremamente significativo para o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil, pois quando os profissionais buscam o conhecimento teórico fazem reflexões sobre a prática e se aproximam ainda mais da qualidade no atendimento infantil no município de Cáceres.

Refletir sobre a Educação Infantil, buscar conhecimentos teóricos para sustentar a prática pedagógica e sentir o desejo pelo saber reflete-se em compromisso com a educação de crianças pequenas. Isto foi percebido nas respostas das professoras, mas, nas instituições, muitas vezes, o tempo destinado para essas aprendizagens é insuficiente, não sendo possível aprofundar as discussões sobre a temática. Dependendo do assunto, requer na educação, além do tempo, profissionais com maiores experiências para a troca de informações durante a formação com aqueles profissionais que hora iniciam na profissão de professor. Esta abordagem nos remete ao pensamento de Kramer (2005, p.148) ao fazer o seguinte alerta.

Cabe considerar as condições em que se dá a formação do profissional e, em que medida tal formação permite-lhe fazer o movimento de apropriação da teoria a partir da prática e da reflexão sobre a prática à luz

da teoria. Cabe considerar, ainda, como os saberes que constituem a teoria estão sendo produzidos e partilhados nos processos de formação.

Face ao que Kramer (2005) expressa e de acordo com as respostas das professoras, há necessidade de repensar as condições em que a formação continuada nas instituições de Educação Infantil está sendo realizada. É preciso reorganização do tempo para estudos e discussões das temáticas, se necessário, buscar pessoas com maiores conhecimentos sobre o assunto, a fim de tornar mais compreensível a realidade mais ampla e o que acontece no dia a dia. São muitos os desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano dessas instituições, o qual exige que a formação continuada ofereça possibilidades de apropriação de conhecimentos por meio dos estudos, leitura, debate, reflexão e troca de experiências visando avançar na proposição de uma práxis educativa para crianças de 0 até 6 anos de idade.

Percebemos na categoria **Falta melhor compreensão** que, para 01 (uma) das professoras assimilar com mais eficácia o conteúdo das temáticas propostas, é preciso a participação de profissionais mais habilitados para oferecer aportes teóricos condizentes com a prática vivenciada, que tenha capacidade de sanar dúvidas dos professores, responder aos questionamentos, às indagações etc. Conforme resposta de 01 (uma) professora, também é preciso que os professores focalizem mais as discussões nas elaborações de projetos, otimizando esse momento de formação e de construção coletiva. Assim, não basta termos somente profissionais habilitados e capacitados para conduzir determinadas temáticas, mas é preciso colaboração de todos para que se tenha um estudo que possa tirar proveito para a vida prática.

Deste modo, Imbernón (2010) destaca que, é importante a criação de estruturas organizativas, que permitam um processo de comunicação entre os profissionais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e reflexão sobre o contexto e a prática educacional. "Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática" (IBIDEM, 2010, p. 43).

Os professores precisam de espaço na formação para ser ouvidos, precisam tirar suas dúvidas, falar de sua prática, de seus sonhos, de seus sentimentos, das suas certezas e também das incertezas, mas isso requer um tempo maior para a formação continuada. Há necessidade de um contato maior com pessoas mais experientes na profissão, para ajudar a encontrar novos caminhos e direcionar melhor a prática educativa. Cabe ressaltar que, para

nós, a formação continuada não é entendida apenas como momento específico, mas, sim como um processo constante de troca de saberes entre profissionais.

Na questão 12, "você tem participado de outras formações", 05 (cinco) professoras responderam que "não" e 02 (duas) responderam que participam de outra formação já que uma delas atua na rede privada e a outra na rede estadual, lá participa do estudo no "Projeto Sala do Educador". O que percebemos é que a maioria dos professores só tem como opção a formação oferecida pela instituição de Educação Infantil na qual atua. O que amplia a responsabilidade do sistema público municipal com a qualificação das professoras. Assim, torna-se necessário maior investimento na formação continuada e na construção de políticas públicas que assegurem condições adequadas para realização da formação e da valorização profissional. Nesse sentido, Kishimoto (1999, p. 75) ressalta que, "pensar em uma política de formação profissional para educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação no patamar de outros cursos".

Concordamos com a autora, ao enfatizar a democracia e a valorização da formação como aspectos importantes na construção de uma política pública para formação de professores. Se na atualidade o contexto educativo requer uma formação que atenda a especificidade da criança, então, a política de formação profissional deve garantir a qualidade dessa formação dentro de um processo democrático visando a qualidade no atendimento às crianças.

Por fim, analisamos a questão 13, que oportunizou às professoras emitir "sugestões para melhorar a formação continuada da escola em que atua", apenas 01 (uma) professora não se manifestou. As respostas foram organizadas em 03 (três) categorias, conforme tabela 05 a seguir.

Tabela 05: Sugestão para melhorar a formação continuada da escola

MELHORIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA	Nº de
	indicadores
Infraestrutura da escola	
- Infraestrutura adequada para a realização dos estudos e suporte	
técnicos.	02
- Acredito que precisamos de um local para realização dos estudos	
onde exista todo o suporte já pronto como: som, data-show,	
cadeiras, entre outros.	
Troca de experiências	
- Queria que houvesse um intercâmbio entre as escolas para	
socialização dos conhecimentos.	
- Momento de compartilhar as dificuldades e avanços encontrados na	03
sala de aula.	03
- Sair um pouco da teoria e ter relatos, troca de experiências e	
oficinas que ajudaria mais.	
Participação/envolvimento dos professores	
- Buscar primeiramente quais são as expectativas dos professores e a	
sua participação na elaboração do projeto de formação continuada.	02
- Maior envolvimento de todos os profissionais.	
NR	01

Na análise da categoria **Infraestrutura da escola** constatamos, nas sugestões dadas pelas professoras que elas acreditam que um lugar adequado, com equipamentos necessários, poderia melhorar a qualidade dos estudos realizados. Esta sugestão das professoras é o mínimo que se pode esperar do poder público como contribuição para a qualificação dos professores, ou seja, oferecer condições adequadas para os profissionais desenvolverem o seu trabalho, com vistas a melhoria da qualidade do atendimento à criança. Como bem ressalta Silva (2011, p. 204):

É bom lembrar, no entanto, que a qualidade do atendimento é resultado da interdependência entre diversos elementos que compõem a prática educativa, tais como as condições materiais, dentre elas o espaço físico, as condições de trabalho e sua possibilidades de organização, bem como o acesso a materiais que facilitem e/ou promovam uma interação enriquecedora para crianças e adultos nas instituições de educação infantil.

Para atingir o objetivo da Educação Infantil, que é o desenvolvimento integral da criança, ainda é preciso muitas melhorias nestas instituições em busca de fazer valer o que já foi conquistado; o direito da criança à educação de qualidade.

Na categoria **Troca de experiências** foi sugerido que a formação continuada deveria acontecer nos momentos em que as professoras pudessem compartilhar seus anseios, dificuldades e avanços. Foi sugerido também que aconteçam oficinas para confecção de materiais pedagógicos, momento que consideram importante para contribuir de maneira significativa com a prática. A proposição de oficinas pedagógicas é interessante, porém, deve vir articulada com a teoria, visando mudanças na prática pedagógica.

Sabemos que a relação teoria e prática ainda representa um desafio para as instituições de Educação Infantil, de acordo com Kramer (1989), as propostas de formação devem conter "garantias e condições para que a teoria e a prática fortaleçam os professores, para que a teoria não seja vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela" (apud BODNAR, 2011, p. 199). Assim, os conhecimentos teórico e prático são importantes para melhor compreensão do contexto educativo e das possíveis mudanças no fazer pedagógico.

Ao analisar esta categoria constatamos que as próprias professoras ao perceberem que a formação está direcionada somente para a teoria, sem estar relacionada à prática, sentem a necessidade de dar suas sugestões para que a formação seja um momento de atrativo e interessante. Afinal, se os professores participam da elaboração dos projetos de formação continuada, conforme foi constatado em questões anteriores, torna-se inquestionável que podem dar sua opinião/sugestão sobre aquilo que ajudaram a construir.

Nesta perspectiva, Bodnar (2011, p. 208) afirma que, "a formação continuada é o lugar de compartilhar ideias, ouvir a voz do outro e a própria voz, ou seja, é um processo de troca que deveria fazer parte da ação cotidiana de todos os professores". Sendo assim, as respostas das professoras vêm ao encontro do que a autora expressa sobre como deve ser os encontros de formação. As professoras consideram importante o envolvimento de todas as profissionais na elaboração da proposta de formação, momento que podem sugerir, opinar e fazer parte das tomadas de decisões em que se definirá as temáticas e metodologia que norteará a formação continuada da instituição em que atuam.

Por último, em relação a categoria **Participação/envolvimento dos professores**, constatamos que a afirmação de se planejar a formação deve-se saber, primeiramente, quais são as expectativas dos professores, refere-se a professora que praticamente em todas as suas respostas demonstra insatisfação com a instituição em que atua e com a formação continuada.

O que nos surpreende é que as outras professoras que atuam na mesma instituição responderam de maneira diferente, sempre de forma positiva. Isso nos causa estranheza quanto a resposta desta professora e nos faz refletir acerca de como está sendo desenvolvido a formação nesta instituição. Mas, acreditamos que, mais a frente, após análise dos dados de outros instrumentos de coleta, poder-se-á tornar mais compreensível esta situação que nos faz pensar sobre o que pode se encontrar implícita nessa resposta.

De maneira geral, foi possível constatar nas respostas dos questionários que as professoras estão satisfeitas com a formação continuada que vem sendo desenvolvida em suas escolas, apresentando justificativas plausíveis de maneira a afirmar que a formação continuada tem contribuído com a sua prática pedagógica e que participaram do processo de elaboração das propostas de formação de sua escola.

5.2. Análise da Observação

5.2.1. Caminhos percorridos

A observação da prática pedagógica das professoras ocorreu no período de julho à dezembro do ano de 2011, em dias alternados nas escolas e turmas. Cada período de observação teve a duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos por turma, perfazendo um total de 77 horas entre as 03 (três) escolas.

Ao iniciar as observações, os aspectos a serem observados não haviam sido elencados, então, procuramos anotar todas as atividades que as professoras desenvolviam com as crianças. Esta necessidade de descrever todos os acontecimentos corrobora o proposto por Triviños (1987, p. 154) ao defender que, "as anotações de campo consistem fundamentalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o pesquisador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc.".

As observações possibilitaram um refinamento no pensamento e um olhar mais atento no sentido de que o que se vê é diferente do que é observado com a utilização de um método, isso nos faz a reportar a Ghedin e Franco (2008, p. 74) quando dizem que, "ver não é apenas perceber o objeto, mas fundamentalmente interpretá-lo". Assim, com olhar sistemático sobre o objeto de pesquisa é que buscaremos respostas para a nossa

problemática, qual seja a contribuição da formação continuada para prática pedagógica das professoras.

No decorrer das observações, ao nos depararmos com a multiplicidade de atividades desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil, optamos por centrar nossa atenção naquelas que consideramos mais significativas para o desenvolvimento da criança. Isso nos fez reportar as DCNEI (2009), art. 3°, que traz a seguinte concepção de currículo para Educação Infantil.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

De acordo com as DCNEI (2009), essas práticas somente serão efetivadas por meio das interações, relações sociais que as crianças estabelecem com os professores e as outras crianças, as quais constituem a construção de suas identidades e de sua autonomia.

Assim, elegemos alguns aspectos que nos chamaram a atenção na prática pedagógica das professoras durante o tempo de observação. Logo, os aspectos que elencamos para análise referem-se àqueles que abordamos no capítulo III deste trabalho, sendo: a rotina pedagógica, a história, a música, as brincadeiras e a linguagem escrita.

5.2.2. Análise da prática pedagógica das professoras

Antes de iniciarmos a análise dos dados da observação, cabe ressaltar que as escolas e os sujeitos da pesquisa foram denominados conforme especificações no quadro 11 a seguir com a finalidade de preservar o anonimato dos participantes deste estudo.

Quadro 11 – Denominação das escolas e professoras na pesquisa

Professoras	Escolas
P1, P2, P3 e P4	E1
P5 e P6	E2
P7	E3

5.2.2.1. A rotina como elemento integrante da prática pedagógica

Constatamos em nossas observações que a rotina básica já é algo intrínseco à prática das professoras no momento em que elas planejam as atividades diárias e baseiamse nos seguintes pontos: acolhida, oração, roda de conversa, atividades, lanche, escovação, recreio, almoço e saída. Entretanto, o trabalho no contexto de cada instituição pesquisada se organiza de maneira a complementar a rotina básica com outras atividades do tipo: ida ao parque, momentos de atividades dirigidas, sala de leitura e vídeo. Cabe ressaltar que, a rotina básica acontece de modo semelhante nas três instituições pesquisadas, diferenciando-se apenas no recreio e em alguns aspectos, dependendo da iniciativa das professoras, conforme veremos logo a seguir.

A organização da rotina pedagógica das instituições ocorre conforme o espaço físico e instalações que as escolas oferecem, por exemplo, como consta no item 5.3.1, têm escolas que possuem parque infantil, sala para leitura, espaço arborizado e outras não, então, cabe aos professores organizarem a melhor forma de realizar atividades lúdicas com as crianças, uma vez que a E1 encontra-se em precárias condições em sua estrutura física.

Na E1 e E3 é de costume realizar o recreio livre para todas as turmas ao mesmo tempo; é quando as crianças brincam livremente no pátio por um tempo de aproximadamente quinze minutos, sem programação de atividades por parte das professoras. Já na E2, o recreio livre não acontece com todas as turmas ao mesmo tempo, as professoras preferem organizar esse momento com algumas brincadeiras planejadas. Pelo que observamos, no recreio livre há mais facilidade para as crianças se machucarem porque ficam agitadas, correm muito, se desentendem umas com as outras e as professoras, às vezes, se distraem neste momento tão importante de cuidar e de educar as crianças. Sabemos da importância do brincar livremente, mas, a instituição precisa se organizar para que esse momento, mesmo que livre, ocorra de maneira tranquila, planejada e segura.

Na organização da prática pedagógica da P1 e da P3 (E1) as atividades são desenvolvidas de acordo com a rotina estabelecida. Pouco se acrescenta de novidade e criatividade no cotidiano para tornar o ambiente mais interessante e facilitador da aprendizagem. No horário de vídeo, por exemplo, não fica claro se há uma programação específica para cada turma, pois, observamos a P1 quando levou a televisão e o vídeo para a sala, e, em outro dia, reuniu-se três turmas de 2, 3 e 4 anos de idade para assistir DVD.

Quando perguntamos às professoras qual o nome do vídeo que iriam assistir, as professoras tiveram dificuldade em responder.

As crianças assistiram duas sessões de vídeo, praticamente em silêncio, mas atentas às imagens. Quando iniciou a terceira sessão, demonstraram certa animação, pois a história era conhecida por elas e acompanhada por música. Talvez a junção das turmas ocorresse devido ao pouco número de crianças presentes nesse dia, pois, ao todo, eram apenas 18 crianças.

A P3 (E1) para esclarecer como é o funcionamento da rotina diária, nos explicou da seguinte forma: "Segunda, quarta e sexta-feira passo 'algumas atividades', mas terça e quinta feira são desenvolvidas atividades lúdicas". Pelo que percebemos na prática cotidiana da P3, quando ela fala em "algumas atividades" está se referindo a escrita e a leitura, o que significa que mais dias na semana (3) são destinados para esse tipo de atividade e para as atividades lúdicas que precisam ter maior tempo na Educação Infantil são destinados apenas 2 dias na semana. Percebemos, então, que as atividades lúdicas são vistas como prioridade na prática de algumas professoras nas instituições de Educação Infantil, o que vai ao encontro do que preconizam Giardinetto e Mariani (2007, p. 186):

Para que as atividades lúdicas se coloquem a serviço da prática educativa, é necessário um professor consciente de uma teoria que o oriente na articulação dos conteúdos trazidos pelos alunos com os conteúdos culturais e científicos e que reconheça no jogo, nos brinquedos e nas brincadeiras instrumentos culturais que desencadeiem o desenvolvimento e a aprendizagem, através da mediação do educador.

Para que o atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil possa realmente contemplar todos os aspectos necessários para o seu desenvolvimento pleno, a nosso ver, é preciso que a escola trabalhe com as especificidades de cada faixa etária e proponha situações em que as atividades pedagógicas, destacando as lúdicas, tenham sentidos e significados para a criança.

Desta forma, destacamos a mediação, também, como uma prática importante para que as professoras alcancem os objetivos das atividades, assim, é preciso mediar o conhecimento de maneira que as ações propostas tenham intencionalidade pedagógica e sejam significativas para propiciar a reciprocidade das crianças, bem como, a aprendizagem e o desenvolvimento. Segundo Gomes (2002, p. 88), "para que haja uma experiência mediada, é necessário que o mediador tenha uma intenção com relação ao mediado. Essa intenção pode ser acompanhada de conteúdos conscientes como de expectativas e fantasias inconscientes". Com base nestes princípios, pudemos constatar que

nas práticas da P2 e P4 (E1) e P5 (E2) a mediação acontece em todos os momentos, inclusive no desenvolvimento de atividades lúdicas, pois as atividades são propostas para às crianças de maneira intencional. Este tipo de prática proporciona maior participação e, consequentemente, mais desempenho das crianças.

A P4, assim como a P5, são professoras que atendem aos requisitos exigidos para o trabalho na Educação Infantil, pois, em suas práticas propiciam às crianças atividades significativas que fazem parte do universo infantil. Estão presentes em suas práticas cotidianas as brincadeiras, os jogos, as canções, a matemática, a roda de conversa, atividades com colagem, pintura, ilustração de histórias, desenhos, entre outras. Todas estas atividades são realizadas de maneira que proporcionam a interação entre as crianças, contribuindo significativamente com a aprendizagem das crianças.

O que nos chamou muita atenção, além das estratégias pedagógicas da P4 no desenvolvimento de sua prática, foram as condições de trabalho que lhes são oferecidas. A E1 (onde atuam a P1, P2, P3 e P4) possui espaço externo amplo, mas não tem cobertura e/ou arborização que proporcione sombra, como afirmamos anteriormente. Não possui brinquedos no local destinado ao parque, o refeitório não é adequado para as refeições das crianças, as salas tem pouca ventilação e faltam materiais pedagógicos. Além de todos esses fatores que interferem na prática das professoras desta escola, elas ainda não podem contar com uma coordenadora pedagógica permanente no local, uma vez que a escola é nucleada 13. A P4 em uma de nossas conversas expressou-se de maneira natural em relação a sua atuação: "Eu sei que poderia ser melhor, eu aceito sugestões. Eu gosto do que faço isso me dignifica, eu faço com amor".

Neste momento de diálogo, pudemos perceber o quanto a P4 possui o desejo pelo saber, se sente incompleta, possui humildade, quer buscar sempre mais conhecimentos para inovar sua prática. Nesse sentido, Kramer (2005, p. 98) comenta que, "é preciso mexer, movimentar o pedagógico de modo que a mudança possa garantir que as pessoas continuem crescendo e permaneçam humildes, isto é, humanas, sem alardear o conhecimento científico [...]". É válido destacar, que a P4 possui as características que autora apresenta, pois em nossas conversas no ambiente institucional sempre demonstrou entusiasmo pelo fato de estarmos realizando a pesquisa com sua turma e, com muita expectativa no resultado da observação, a fim, de melhorar a sua prática pedagógica.

-

¹³ O modelo de nucleação, conforme <u>Silva, Pasuch e Silva</u> (2011, p. 143), "representa uma política de organização das instituições educacionais que privilegia o alcance de determinado número de alunos para a composição de turmas e que busca agregar o maior número possível de crianças em uma escola".

Na prática da P4 (E1) e P5 (E2), foi perceptível a preocupação com o desenvolvimento integral das crianças. Percebemos que suas atividades educativas são bem planejadas, preparadas com objetivos bem definidos, o que contribui para a organização do ambiente no momento de realizar suas atividades, tornando-as atrativas e interessantes, propiciando o desenvolvimento da criança.

A P2 e a P4 (E1) conseguem conduzir as atividades de forma harmônica, mantendo a disciplina na sala e a participação ativa das crianças ao realizá-las. Estão presentes também em suas práticas: a brincadeira, a música, a história, o movimento, artes, etc. Nestas turmas são realizadas atividades desafiadoras da aprendizagem infantil, as crianças são incentivadas a valorizar suas produções e compartilhá-las com colegas e com as crianças que estudam em outro turno. Percebemos nas práticas dessas professoras a dedicação e o compromisso com a educação das crianças, superando as condições precárias de trabalho que lhes são oferecidas, pois a P2 e P4, trabalham com o mínimo de condições, em se tratando de infraestrutura, mas nem por isso deixam de desenvolver seus trabalhos com qualidade.

O trabalho da P2, P4 (E1) e P5 (E2) é organizado obedecendo a rotina diária, mas as professoras não se prendem a ela. A rotina na prática dessas professoras é elemento que ajuda na hora de planejar o tempo das atividades não sendo controladora das ações que as professoras pretendem desenvolver, a criança é respeitada em seu ritmo de aprendizagem.

A P4, por exemplo, explica diariamente a programação de suas atividades para as crianças, apresentando sempre uma novidade: "Hoje teremos história e vocês terão que 'registrar'. Teremos também o alfabeto, numerais e brincadeiras, vocês vão ver quantas brincadeiras teremos hoje". Então a professora apresenta para as crianças a relação das brincadeiras elencadas em um cartaz, dentre as brincadeiras estão a dança da cadeira, estátua e boca de forno. Antes de iniciar a história, a professora explica para as crianças o que é 'registrar': "Registrar é vocês desenharem a história". E, assim, ocorre com todas as atividades que ela propõe, a mediação é feita de maneira que leva a criança a compreender melhor os procedimentos de cada atividade e as crianças desenvolvem as atividades propostas com facilidade.

A P2 e a P4 (E1) em suas aulas, sempre apresentam a novidade por meio da palavra do dia. A P2, por exemplo, apresenta a palavra do dia para as crianças da seguinte forma: "A palavra do dia é AMOR. O que vocês acham que é o amor? Quem vocês amam? O amor é bom ou ruim?" Após cada pergunta feita pela professora, percebe-se um silêncio, por parte das crianças, mas logo em seguida elas começam a expressar os seus

pensamentos: "Tia eu amo minha mãe". "E eu amo minha mãe, meu pai e meu irmão". "O amor é bom e é grandão assim..." (a criança faz gesto abrindo os braços). A P2 e P4 instigam as crianças a pensarem, desperta o interesse e a participação delas de um jeito envolvente. A mediação é feita com intencionalidade de maneira que ocorre a reciprocidade das crianças, atingindo os objetivos das atividades propostas.

O planejamento das ações pedagógicas é fundamental para que ocorra a mediação e a reciprocidade das crianças, assim, na prática da P5 (E2) é perceptível os mecanismos da intencionalidade presente a cada atividade desenvolvida. Esta professora planeja bem o tempo destinado às atividades e isso faz com que ela tenha mais atenção, percepção e observação de sua turma, no sentido de ficar atenta aos desejos das crianças, aos sentimentos, ao prazer e a maneira de pensar de cada uma delas, respeitando-as em suas individualidades.

No que se refere a rotina foi perguntado para a P6 (E2) se ela tem liberdade para desenvolver outras atividades que não estão estabelecidas na rotina diária como, por exemplo, sair da sala para realizar uma brincadeira de roda no pátio sem que esteja planejado. Ela respondeu: "Sim, é só verificar se não tem ninguém ocupando o espaço nesse momento".

O que percebemos é que a rotina estabelecida nas três instituições pesquisadas é flexível, levando-nos a entender que cabe às professoras, ao planejarem as atividades, propor aquelas que possam oportunizar as crianças vivenciarem momentos diferenciados como: jogos espontâneos, passeios, contos de história com o auxílio de fantoches, aventais e painéis, organização de momentos para recitar poesias, fazer uso de trava-língua, parlendas e, ainda, propiciar situações com atividades corporais, musicais, dramáticas, plásticas e brincadeiras de roda, entre outras.

Na prática da P6 a acolhida das crianças é feita de maneira carinhosa, elas são recebidas na porta da sala e a professora conversa brevemente com os pais. Em seguida canta uma canção para proporcionar maior interação entre as crianças, outras vezes, realiza a roda de conversa. Sentados em círculo a professora demonstra interesse em saber fatos que aconteceram com as crianças, do tipo: "Quem foi passear no domingo?" "Quem brincou?" "Quem foi à igreja?". As crianças animadamente respondem a todas as perguntas feitas pela professora e interagem umas com as outras. A roda de conversa possibilita o crescimento das crianças, por meio de trocas, do ouvir e do falar, momentos de respeito e construção da identidade. Cabe ressaltar que, na prática da P6, nos dias de

observação, houveram poucos momentos reservados para a roda de conversa, mas quando ocorreram, foi de maneira bem significativa.

A P6, no período de observação, estava desenvolvendo projeto pedagógico com as crianças sobre o "processo de crescimento de sementes", diariamente ela levava sua turma para molhar a sementinha plantada e as crianças saíam da sala entusiasmadas na expectativa de ver brotar a semente. Ao retornarem para a sala a P6 perguntava para as crianças: "Alguém lembra qual sementinha que foi plantada"? As crianças prontamente respondem: "Alface"! A P6 segue a rotina da escola e todas as atividades são trabalhadas de maneira contextualizadas e, pelo que observamos, o seu planejamento diário é essencial para que realize as atividades de maneira harmônica, agradável, interessante, de forma a contribuir com as aprendizagens das crianças, o que vai ao encontro do que preconiza Zanini e Leite (2011) ao defenderem a rotina "viva", como vimos no capítulo III.

Ao observarmos a prática da P7 (E3), notamos que as atividades são propostas exatamente como estão estabelecidas na rotina da escola, sem que ela se preocupe com inovações. Na instituição em que a P7 atua são propostas atividades que complementam a rotina básica, dispondo de sala de leitura, horário para vídeo e recreação no pátio. Foi perguntado para a P7 se ela é a responsável pela realização da atividade com a sua turma na sala de leitura e ela nos respondeu o seguinte: "Quando o professor da sala de aula prepara alguma coisa é ele quem direciona a atividade, mas, tem uma professora que é da sala de leitura". Nesse dia, o que pudemos perceber é que a P7 não havia preparado nada para desenvolver no horário de sua turma na sala de leitura, quem direcionou o trabalho foi a professora responsável pela sala de leitura. A P7 se ausentou da sala de leitura deixando de acompanhar o que a professora havia preparado para trabalhar com as crianças. Sabemos que as atividades complementares à rotina básica são importantes, assim como outras iniciativas por parte das professoras, mas, precisam ser planejadas para que possam ter sentido e a reciprocidade das crianças.

Sobre isso, foi possível notar durante nossas observações que, na maioria das vezes, há intencionalidade por parte das professoras ao proporem atividades para as crianças, mas, nem sempre há reciprocidade delas, ou seja, não há envolvimento da turma nas ações desenvolvidas. A falta de reciprocidade se apresenta como um desafio para as professoras, de modo geral, inovarem suas práticas pedagógicas visando o envolvimento das crianças.

Nesse aspecto, durante nossa observação e, por meio do nosso olhar como educadoras, percebemos que as professoras desejam mudanças, transformação na

Educação Infantil. Mas, acreditamos que as inovações ocorrem num contexto amplo, ou seja, a escola como um todo. A formação continuada pode ser o momento de repensar as ações desenvolvidas no cotidiano da escola e propor transformações, conforme alerta Freire (1996, p. 79), para que haja inovação na prática docente é fundamental que os professores possam "dispor de oportunidade para refletir continuamente sobre seu trabalho, com base em uma formação permanente em serviço".

Mais uma vez, é importante ressaltar que as ações sejam pensadas e construídas coletivamente, observando os pontos positivos e negativos, revendo os objetivos que não foram atingidos e propondo novas ações em busca de ressignificação na prática pedagógica das professoras.

Em suma, na análise dos dados obtidos, percebemos que todas as professoras em suas práticas pedagógicas seguem uma rotina básica, algumas procuram inovar sua prática cotidiana na busca de atividades diversificadas, outras preferem não acrescentar nada de inovador, e isto é um fato preocupante. Preocupa-nos, pois, oportunizar a criança vivenciar novas experiências educativas já que estas são fundamentais para o sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como, garantir o direito a uma educação que atenda as especificidades dos pequenos.

Sabemos que na Educação Infantil a criatividade das professoras é um aspecto importante na preparação das ações educativas a serem desenvolvidas com as crianças de forma a contribuir para a sua formação humana.

5.2.2.2. O conto de história na prática das professoras

No início dos trabalhos observamos que as professoras desenvolvem atividades envolvendo diversas linguagens: escrita, oral, musical, gestual, corporal e plástica, mas, nem todas as atividades, da maneira como estão sendo aplicadas, propiciam à criança o seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, podemos destacar a prática das professoras ao contarem histórias e fábulas, quando percebemos o inexpressível uso de recursos pedagógicos diversificados, o que torna esse momento pouco atrativo para a aprendizagem. Cabe ressaltar que, a P3 comentou que a instituição possuía fantoches para contar história, mas, ela não tinha participado de cursos para desenvolver habilidades para utilizar o material. Nesse sentido, Valdez e Costa (2007, p. 172) enfatizam que, "contar história é uma tarefa simples, porém, exige preparação". Para as autoras, quem vai contar história para crianças precisa ter

contato com diversos gêneros literários infantis, para poder planejar com antecedência como será esse momento do conto da história, momento em que diversos materiais poderão ser utilizados, mas, que é importante a preparação da história e do ambiente para despertar o interesse e curiosidade das crianças.

Entretanto, destacamos um fato bastante curioso, apesar de termos percebido o não uso de materiais didáticos como: fantoches, aventais para contar histórias, caixas surpresas, máscaras, dentre outros, as professoras conseguiam atrair a atenção das crianças no momento de contar histórias utilizando-se apenas do livro, modificando o som, o tom da voz e a expressão facial. Essa prática corrobora com o que preconiza Valdez e Costa (2007, p.177) ao afirmarem que, "para contar uma história é preciso pensar na voz, no olhar, nos gestos e demais 'ingredientes' necessários para torná-la mais atrativa". Assim, ao observar a prática da P1, notamos que possui muita habilidade para contar histórias; faz inúmeras mudanças de tom na voz a cada vez em que um novo personagem surge na história, o que encanta as crianças.

Mas, no que se refere aos "demais ingredientes", conforme ressaltam as autoras, notamos que a P1 não utiliza nenhum outro recurso, a não ser a própria voz, apesar de encantar as crianças com o jeito de contar história, na medida em que o conto vai se alongando as crianças começam a se dispersar. Prática semelhante ocorre com a P7 que também não utiliza recursos para contar história. Apesar de atuarem em escolas diferentes observamos que as duas professoras ao realizarem outras atividades após o conto de história não as fazem de maneira contextualizada, o que pode tornar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança um processo menos eficaz. A P7 não instiga a turma a expor suas ideias e pensamentos no momento da história e, tampouco, estimula as crianças a deixarem fluir a imaginação criadora.

Os professores quando preparam uma história para ser contada, precisam pensar na utilização dos mais diversos recursos pedagógicos. Mesmo a voz sendo bem preparada para esse momento não impede que esteja presente objeto que possam aguçar ainda mais a curiosidade, a fantasia e a imaginação da criança. Utilizar materiais diversificados é importante para despertar na criança o desejo e o interesse pela leitura.

A atitude de oportunizar a criança vivenciar situações em que elas sintam prazer no que estão fazendo e satisfação em ter voz e vez durante as atividades foi constatado na prática da P4 e da P5 que, quando vão contar história, preparam a sala de atividades para desenvolver esta atividade. Ambas utilizam o livro, fazem uma breve apresentação da história e do autor. A P5 ao iniciar uma história faz a seguinte apresentação: "Hoje vou

contar uma história, o nome da história é 'Com quem será que eu me pareço?' quem escreveu este livro foi Georgina Martins, ela é a autora. Prestem bastante atenção na história e vejam com quem cada um de vocês se parece". As crianças participam e observam atentamente do começo ao fim da história. A professora instiga a turma a fazer comentários e dá oportunidade para realizar o reconto e opinarem sobre os personagens da seguinte forma: "Com qual dos bichinhos da história vocês se parecem? Quem tem cabelo ondulado se parecem com qual dos personagens da história? E quem tem os cabelos negros?" Ao passo que a professora faz as perguntas, as crianças observam algumas características nos colegas e também se identificam com os personagens. Desta forma, a professora direciona a próxima atividade tendo como referência a história contada.

Outra situação observada foram as atividades propostas pela P6, no momento da história a professora senta-se com as crianças em roda, conversa com elas e se utiliza das figuras dos personagens como recurso, os quais são apresentados às crianças na medida em que vai contando a história. As crianças ouvem e se atentam a cada movimento feito pela professora, seja pelos gestos ou pelo olhar. Pela maneira como a história é contada, a professora consegue conduzir sua atividade de um jeito que obtém a reciprocidade das crianças. Na prática dessa professora, pudemos observar, assim como na prática da P5 (E2), que as atividades posteriores ao conto da história são relacionadas a história contada, desta forma, as crianças realizam as atividades com entusiasmo e prazer.

Esta forma de trabalhar, de maneira contextualizada, contribui para melhor compreensão da criança no momento de desenvolver cada atividade proposta pela professora. Entretanto, na prática da P6 e da P2 a história se faz pouco presente. A P2 é uma profissional que apresenta diversificadas metodologias ao desenvolver atividades com as crianças, demonstra entusiasmo, afetividade, alegria, criatividade e muita habilidade pedagógica nas atividades desenvolvidas, mas, o conto de história é quase inexistente em sua prática. Parece-nos que a P2, ainda não despertou para o fato de que o conto de história contribui para desenvolver diversas habilidades nas crianças como a atenção, a imaginação, o gosto pela leitura etc. Isso nos leva a seguinte indagação: Por que algumas professoras que atuam na Educação Infantil, que já possuem graduação e participam da formação continuada, fazem tão pouco uso das histórias da literatura infantil em suas práticas?

Pode ser que nem na formação inicial nem na formação continuada as professoras tiveram a oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos para importância das histórias infantis na Educação Infantil. Mas, isso poderá ser constatado no momento da

análise dos projetos de formação, verificando se houveram ou não temáticas direcionadas para a literatura infantil nas propostas executadas nos encontros formativos, sejam por meio de estudos e/ou oficinas.

Neste sentido, Kaercher (2001, p. 82) esclarece que, primeiramente é preciso que o adulto tenha uma relação especial com a leitura, é preciso gostar de ler, ler com alegria, por diversão, sentir o desejo de mudar o final da história, tornando a leitura colorida e significativa. A autora enfatiza que "somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a elas, desde muito cedo, um contato **frequente e agradável** com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar história [...]" (grifo nosso).

De acordo com a autora, faz-se necessário tornar o livro parte integrante do cotidiano das crianças, este seria o primeiro passo para iniciar o processo de sua formação como leitores. Leitores no sentido de pessoas que leem, por prazer, por alegria e por desejo próprio.

5.2.2.3. A música na prática pedagógica das professoras

Outro aspecto verificado que nos chamou atenção foi a presença da música nessas instituições, porém, esses momentos poderiam ser melhor aproveitados por parte de algumas professoras, no sentido de utilizarem a música com a finalidade de promover a aprendizagem da criança nos mais diferentes aspectos.

No caso da P1 (E1) e P7 (E3), por exemplo, observamos que elas cantam diversas músicas com as crianças, o que é recomendado para interação, socialização, desenvolvimento da expressão oral e corporal. Mas, além desse momento, poderiam aproveitar a música para explorar as possibilidades que o corpo permite. Assim, não percebemos as professoras utilizar as canções para trabalhar a lateralidade, orientação espacial, não exploraram os movimentos das crianças através do correr, saltar, pular, subir, dentre outros que a música possibilita. Sendo assim, não contribuiu significativamente para o desenvolvimento físico-motor, ficando restrita apenas a movimentos repetitivos.

Durante a observação da prática pedagógica da P3 (E1), notamos que ela possui timbre de voz marcante no sentido de atrair as atenções das crianças para qualquer tipo de atividade que propõe. Na hora do lanche, por exemplo, a música é cantada de forma bastante animada envolvendo, na maioria das vezes, crianças de outras turmas ali

presentes. Porém, a música de modo geral, no cotidiano dessa professora, era pouco utilizada, sendo, algumas vezes, apreciada somente através de aparelho de som.

Considerando que a P3 é uma profissional que demonstrou, durante o período de observação, ter experiência e habilidades pedagógicas com crianças, esperávamos que ela utilizasse a música mais frequentemente, tanto na sala de atividades como fora dela. Pode ocorrer que a P3 ainda não se atentou para a importância da música para o desenvolvimento da criança que, conforme alerta Brito (2010, p. 93), "cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós mesmos, ao outro e ao grupo como um todo. Dessa forma, desenvolvemos também aspectos da personalidade, como atenção, concentração, cooperação e espírito de coletividade".

Ainda se tratando da música, destacamos a prática de três professoras, P2 e P4 (E1) e P5 (E2), em que percebemos a organização, a preparação e o planejamento das atividades propostas às crianças. Cabe ressaltar, conforme dados do questionário que, são professoras com mais de dez anos de experiência na Educação Infantil, o que também pode ter contribuído para melhor compreensão destas professoras sobre a importância de uma aula bem planejada para o processo educativo da criança. Elas utilizam metodologias diversificadas para desenvolver atividades pedagógicas e geralmente atingem aos objetivos propostos. A música está presente na prática destas professoras de maneira que envolvem as crianças, motivando a participação e interesse por novas canções. As quais são realizadas com intencionalidade dentro de um ambiente estimulador da aprendizagem. Como esclarece Brito (2010, p. 93), "é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem seus gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção [...]".

A música também foi bem explorada na prática da P6, que a utiliza diariamente para a aprendizagem das crianças. A cada atividade proposta é realizada uma canção. As crianças ao cantarem demonstram manifestações de alegria, como sorrir, movimentar o corpo, bater palmas. A música também é vivenciada, ouvida e cantada por meio do vídeo.

A presença da música na Educação Infantil é fundamental para que as crianças possam compreender que por meio da linguagem sonora podem construir seu cotidiano e o mundo que a cerca. Partindo da importância da música no dia a dia da criança, Gobbi (2010, s/p) reforça que:

A canção é importante como brincadeira, como conhecimento cultural, como contato com o folclore brasileiro. No entanto, não podemos deixar de lado o contato com outros gêneros musicais, de outras culturas e,

principalmente com os sons de todas as partes do mundo, considerando também o que a criança porta advindo de seu contexto social, familiar, cultural.

Diante do que aponta a autora, podemos dizer que, as professoras da E1 e E2 proporcionam as crianças momentos significativos de interação com a música, pois de acordo com Gobbi, propiciar as crianças escuta sonora, sonorização de histórias, brincadeiras cantadas, barulhos, percepção de sons, são essenciais e podem constituir o tempo das crianças junto a outras linguagens e que a música não deve ser concebida como aula, mas como momento de interação e de brincadeira.

5.2.2.4. As brincadeiras nos espaços de aprendizagens

Ao concentrarmos, nossa atenção sobre as atividades envolvendo as brincadeiras, notamos que na prática da P1 (E1) as brincadeiras orientadas foram praticamente inexistentes. A professora não propõe brincadeiras para as crianças, nem dentro nem fora da sala. Cabe enfatizar que as crianças, não tem nem opção do parque infantil para brincar fora da sala, pois, a escola, como descrevemos anteriormente, encontra-se em situação de infraestrutura precária, o que pode ser um dos fatores que desestimula a professora em desenvolver um bom trabalho.

Entretanto, entendemos que as crianças não podem ser privadas de vivenciar os mais diferentes tipos de brincadeiras, que sejam orientados pela professora, os quais proporcionarão o desenvolvimento das diferentes linguagens na criança. Brincadeiras estas que podem ser do tipo: corre cutia, pique-esconde, vaca amarela, anelzinho, tá pronto seu lobo?, uni-dune-tê, dança da cadeira, roda, advinhas, morto-vivo, estátua, entre outras.

Observamos ainda que, na sala, à medida em que as crianças vão terminando as atividades, geralmente escritas, a P1 distribuí brinquedos para elas brincarem livremente. Mas, o que nos instigou é que as crianças logo perdem o interesse pelos objetos, talvez por não serem mais novidades, pois os brinquedos são os mesmos todos os dias. Nesse caso, é preciso que a professora use da criatividade para tornar esse momento significativo, pois o que nos pareceu é que o brinquedo é utilizado como uma forma de passar o tempo. Em nenhum momento percebemos a professora chamando atenção para algum tipo de brinquedo, como a maioria é composto por peças de encaixe, a P1 poderia orientar as crianças para as diversas formas, bichos e objetos, em que as peças podem ser

transformadas estimulando, assim, a imaginação da criança, como alerta Cunha (2005, p. 13):

O entusiasmo da brincadeira faz com que a linguagem verbal se torne mais fluente e haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas. A variedade de situações que o brinquedo possibilita pode favorecer a aquisição de novos conceitos. A participação de um adulto, ou criança mais velha, pode enriquecer o processo; a criança faz experiências descobrindo as leis da natureza, o adulto introduz os novos conceitos por ela vivenciados, completando, assim a sua integração.

Dessa maneira, os professores precisam oportunizar às crianças as novas experiências, é pelo brincar que a criança vai se sentir desafiada e prestigiada, assim como, despertar sua atenção e sua curiosidade, levando-as a fazer descobertas e a enriquecer o seu aprendizado.

Na prática pedagógica da P3 (E1) ocorreu situação semelhante da P1, no sentido de não proporcionar às crianças as variadas brincadeiras. Mas, na sala, a P3 ao distribuir brinquedos para as crianças explica por grupo e individualmente como manuseá-los, mostrando as variedades nas quais podem ser transformados. Nesse sentido, Cunha (2005, p.14) esclarece que, a "forma de introduzir o brinquedo à criança é importante. Em certas situações, pode apenas ser colocado no ambiente que a criança vai explorar; outras vezes precisa ser apresentado a ela, e mostradas as possibilidades de exploração que oferece".

Cabe salientar que a P3 é uma professora altamente dinâmica e apresenta domínio pedagógico ao desenvolver atividades com as crianças, mas quando se refere às brincadeiras sua prática deixa a desejar. Lembramos que, sempre procurávamos saber de toda programação do dia.

Assim, enfatizamos que não basta dizer que somos professoras de criança, é preciso possibilitar que ela viva intensamente o seu modo, o seu jeito de ser criança, e isto é possível por meio das brincadeiras, da música, do jogo, do faz de conta etc. É preciso brincar junto com os pequenos, jogar bola, correr, pular, saltar, inventar, criar e recriar os diversos personagens que fazem parte do seu mundo. Neste brincar, é como se o profissional voltasse a ser criança, já que, "o adulto é capaz de recuperar o lúdico em sua vida, recuperando assim a própria infância e despertando a criança eterna que se encontra dentro dele" (MASCIOLI, 2001, p. 105).

É preciso reaprender a brincar, reaprender as brincadeiras que hoje estão distantes das crianças e que podemos reavivá-la, mas, isso só vai acontecer se quem convive com as mesmas gostar de brincar. Então, quem educa e cuida precisa estar disposto a encantar o

mundo dos pequenos, neste sentido, Mrech (2011, p. 136) nos chama atenção para o fato de que:

Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do princípio de que o brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. [...] O professor que não gosta de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial, facilmente identificada pelos alunos.

As transformações na prática pedagógica só ocorrerão a partir do momento em que profissionais que atuam com crianças, conscientizarem-se de que as atividades lúdicas são conteúdos inerentes a Educação Infantil, articulando o cuidar-educar-brincar.

Ao observar a prática da P4 (E1) encontramos atividades criativas e direcionadas para o lúdico. A brincadeira acontece diariamente e das mais diversas formas, sendo conduzida de maneira intencional para a aprendizagem da criança. A P4 envolve-se nas brincadeiras, o alfabeto, os numerais, os nomes das crianças, dentre outros, instigando inclusive a turma do período vespertino a brincar. Exemplo disto, é que a P4 faz um cartaz com lista de brincadeiras que fica fixado na parede da sala com a seguinte mensagem:

"Olá pré II vespertino, vamos brincar e nos divertir com nossas brincadeiras preferidas! A galerinha do pré II matutino e a professora [...], convidam vocês! Alegria, alegria, todos os dias!".

Assim, de maneira bem animada, a P4 brinca com as crianças, afasta mesas e cadeiras, deixa o espaço livre na sala para que as crianças possam movimentar-se e sentir prazer nas brincadeiras. As crianças brincam de boca de forno, estátua, meu mestre, mortovivo, dança da cadeira etc. Para estimular a criança a brincar de dança da cadeira, por exemplo, a P4 explica as crianças da seguinte forma:

"Nesta brincadeira ninguém vai sair, porque não haverá perdedor e nem ganhador!"

O que se percebe é que a brincadeira desenvolvida pela P4 realmente não estimula a competição, mas a interação, a socialização e a aprendizagem.

O prazer, muitas vezes manifestado nas realizações das atividades, não deve estar vinculado ao que o aluno possa conseguir executar nem mesmo aos prêmios que possa receber por isso. Só assim é que desenvolvemos propostas permeadas pela ludicidade, ou seja, oferecemos às crianças atividades adequadas à sua compreensão, interesse e expectativas, e que ao mesmo tempo proporcionem prazer no momento em que são vivenciadas (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 68).

De acordo com os autores acima citados, uma situação vivida na Educação Infantil de forma prazerosa certamente poderá se transformar numa aprendizagem significativa.

A P2 (E1) também é uma professora animada, cabe esclarecer que é para esta turma que a P4, juntamente com as crianças, faz o convite para brincar. Mas, apesar do bom astral da P2, pouco se observou a presença da brincadeira em sua prática. Mas, conforme apontamos anteriormente, a P2 desenvolve um trabalho significativo para com as crianças envolvendo outras atividades que são realizadas de maneira lúdica e interessante, entretanto, no que tange a brincadeira, precisa ser algo constante na prática da P2, assim como as histórias infantis.

A E1, conforme já esclarecemos, é uma escola que possui precariedade em sua estrutura física, mas, o que nos faz refletir profundamente é que dentre as quatro professoras (P1, P2, P3 e P4), que atuam na E1, em se tratando da brincadeira, somente a P4 consegue demonstrar em sua prática que é possível desenvolver um trabalho com as crianças de maneira que vivenciem as mais diferentes brincadeiras, para que sintam prazer em estar ali. Percebemos este entusiasmo tanto nas crianças quanto na professora, o que não se constata nas outras professoras.

Frente a esta realidade indagamos: Será que as outras professoras não se motivam por causa da estrutura física da escola, das precárias condições de trabalho ou, ainda, por causa de sua remuneração? Mas, e se suas necessidades fossem atendidas, ou seja, boas condições de trabalho, estrutura física adequada e boa remuneração, será que prática pedagógica seria diferente? Esta indagação justifica-se pelo fato de que se considerarmos o nível de formação acadêmica das professoras e as respostas dos questionários, ao afirmarem que a formação continuada contribui para sua prática, então, esperava-se encontrar uma prática condizente com o que é proposto pela literatura da área. Mas, não foi o que observamos referente a brincadeira.

Quanto as ações educativas desenvolvidas pela P5 (E2) também nos chamou atenção, pela sua organização. A P5 antes de iniciar a brincadeira, organiza a turma, senta em roda e dá as instruções necessárias para o bom andamento da brincadeira. Por exemplo, ao propor uma brincadeira ela explica:

"O nome da brincadeira é 'quem sou eu', nesta brincadeira vocês ficarão com os olhos vendados, então, o importante é ouvir para poder reconhecer a voz do colega, mas vocês poderão tocá-los também, ao tocar em alguém, procure lembrar-se de como o

colega é, se tem cabelos comprido, curto, liso ou encaracolado, em seguida vocês poderão tirar a venda dos olhos e ver se acertaram quem é o colega, e dar um forte abraço".

É desta forma que a P5 conduz todas as suas atividades. Também presenciamos brincadeiras de roda, brincadeira livre no parque infantil, onde as professoras exploram os brinquedos das mais diversas formas possíveis. Quando dizemos que as crianças brincam de maneira livre no parque, cabe enfatizar que está sobre elas o olhar atento e observador com a finalidade de cuidar e acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Conforme esclarece Cunha (2005, p. 15):

Através da observação do desempenho das crianças com seus brinquedos podemos avaliar o nível de seu desenvolvimento motor e cognitivo. Dentro da atmosfera lúdica, manifestam suas potencialidades e, ao observá-las, poderemos enriquecer sua aprendizagem, fornecendo, através dos brinquedos, elementos nutrientes para seu desenvolvimento.

Assim, podemos dizer que, a brincadeira livre é um momento em que o professor, ao observar as crianças, em seu jeito de agir, sentir e se expressar de maneira geral, terá a oportunidade de analisar o desempenho de cada criança e repensar sua prática, a fim, de propor novas ações visando contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Outra professora que observamos foi a P6 (E2), que demonstrou muita calma e paciência com as crianças. Em sua prática pedagógica a brincadeira se faz presente, dentro e fora da sala. Em sala, por exemplo, as crianças cantaram e se movimentaram com a canção, "passa meu bom barqueiro", além das histórias e de outras canções que vivenciaram nas atividades propostas pela professora.

No pátio da escola a P6 explicou como seria a brincadeira com o uso do boliche e enfatizou os numerais. As crianças participaram do jogo de maneira organizada, cada um respeitando a sua vez. Os brinquedos foram distribuídos para as crianças no pátio e elas se divertiram ao brincar livremente, enquanto a professora as observava.

Na prática pedagógica da P7 (E3), percebemos que a brincadeira parece ser algo sem muita importância nas ações desenvolvidas com as crianças. Em uma determinada ocasião, a professora explicou às crianças que elas não iriam ao parque porque o sol estava muito quente e que esquentava os brinquedos (escorregador, balanço, etc.), mas que estaria realizando outras brincadeiras. Quando chegou a hora que seria reservada para as crianças irem ao parque, a professora as levou para o pátio da escola e simplesmente distribuiu os brinquedos.

Como dissemos anteriormente, é bom a criança brincar com brinquedos livremente, mas, a professora havia dito que realizaria brincadeiras com as crianças e isso não aconteceu naquele dia nem em outros dias durante a observação. Este fato nos faz refletir no sentido de, apesar de na rotina básica da E3, não constar nenhum momento reservado especificamente para a brincadeira, e sim para "atividades" (que no nosso entendimento pode ser uma brincadeira) a P7 parece ter outro entendimento já que desenvolve atividades escritas.

Os momentos observados nos instigam a entender, o porquê a P7 não proporciona para as crianças momentos interativos, com jogos, brincadeiras, histórias, dentre tantas outras atividades lúdicas que podem enriquecer o universo infantil. Pelo que percebemos na prática da P7, a brincadeira parece ser algo que fica em segundo plano ou só ocorre nos dias em que as crianças vão ao parque da instituição. Neste sentido, Kishimoto (2010, p.1) defende que:

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões. Expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

O desafio pedagógico constante para o profissional que atua na Educação infantil é descobrir por onde começar, qual caminho seguir, qual o ponto mais promissor para o sucesso da criança. Cabe ressaltar mais uma vez que as DCNEI (2009) estabelecem como eixo norteador da prática pedagógica as interações e a brincadeira. Assim, na construção da proposta pedagógica das instituições torna-se imprescindível destacar os eixos que conduzirão as ações educativas. Além disso, as professoras precisam reconhecer a relevância de seu papel na vida da criança e que não basta superar as barreiras, é preciso ser mais criativo em suas ações e ter um novo olhar para os pequenos, enxergando-os em suas potencialidades e não em suas limitações.

5.2.2.5. A criança e a escrita: múltiplas possibilidades

Partindo para as atividades gráficas, o que observamos na prática pedagógica da P1 (E1) nos deixou preocupadas, pelo fato de praticamente todos os dias, durante a nossa observação, ocorrer atividades gráficas, algumas são para ligar, outras para colocar letras e numerais e, ainda, para copiar palavras. Mas, não ocorre uma explicação mais aprofundada, no sentido de utilizar material concreto para ilustrar a explicação e facilitar a compreensão da criança. Por exemplo, a P1 ao explicar uma atividade que envolve números e quantidades, somente explica oralmente e as atividades não são contextualizadas. Ela explica na lousa como as crianças devem realizar a atividade e, em seguida, as deixam fazer sozinhas, mas, ao perceber a dificuldade das crianças procura explicar individualmente. As crianças, na medida em que o tempo vai passando, dispersam sua atenção e conversam umas com as outras em voz alta, correm pela sala, gritam. A P1 parece não se importar com o comportamento das crianças nem demonstra interesse em propor algo diferente e atrativo para elas.

Conforme já mencionamos, não somos contra a criança ter contato com a escrita, mas que seja de maneira que proporcione algum significado para ela. Conforme nos alerta Baptista (2010, p.4), é importante considerar que

o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil deve estar comprometido com o direito de a criança expandir seu conhecimento. Para que isso ocorra, a prática pedagógica deve promover situações significativas em relação à cultura letrada e à cultura infantil. Em suma, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve realizar-se por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características da infância, considerando os significados que a linguagem escrita adquire para os sujeitos que vivenciam essa fase da vida.

Nessa visão, as ações pedagógicas envolvendo a linguagem escrita não devem ser propostas para os pequenos sem serem contextualizadas, ou seja, por meio de história, música, parlenda, trava-língua, poesia ou de qualquer outra situação em que a interação e a brincadeira se faça presente. Assim, a P1 poderia desenvolver atividades desafiadoras do conhecimento infantil, mas, durante a observação só foi constatada uma vez a ilustração de histórias pela criança e sabemos que esse tipo de atividade é importante na Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem escrita dessa faixa etária. Entretanto, segundo Ferreiro (2005), ao propor essas produções escritas ou intenções de leitura, o

professor deve estar em condições de interpretá-las, de reconhecer seu valor na evolução da escrita ou traçados gráficos feitos pela criança.

Como a P1 gosta de contar histórias, como descrevemos anteriormente, poderia junto com as crianças confeccionar livros de histórias com pequenos textos, onde ela seria a escriba, contendo ilustrações das crianças, colagens e pinturas. Poderia também, junto com a turma, fazer convite para festividades da escola ou para convidar os pais para um momento de apresentação de alguma atividade das crianças e, ainda, elaborar jornais construídos pelo grupo com fotos, pequenos textos, desenhos etc. Estes recursos proporcionam a integração e envolve o desenvolvimento de diferentes linguagens e, se "não podemos negar à criança o seu desejo de interagir de forma mais efetiva e significativa com os objetos do mundo letrado, do qual ela faz parte desde o nascimento", é preciso proporcionar esses momentos em nossa prática pedagógica (FARIA; KUHNEN, 2011, p. 100).

Nos dias em que observamos a prática da P2 (E1) notamos que a professora desenvolve algumas ações educativas que aproximam de uma concepção tradicional¹⁴, centrada no professor, ao mesmo tempo em que também propõe atividades para as crianças com base na abordagem histórico-cultural¹⁵. Fato que pôde ser observado quando a professora ao introduzir uma determinada palavra para as crianças utiliza a família silábica. Exemplo disso, é quando ela vai explicar a palavra BOTA na lousa, primeiramente, soletra as sílabas BA, BE, BI, BO, BU, em seguida faz as junções silábicas, ex: BO TA. A P2 também propõe atividades de recorte e colagem, utilizando revistas, para que as crianças procurem figuras e palavras que iniciam com a sílaba "BO".

Posteriormente, orienta as crianças e explica para elas de maneira coletiva e individual os procedimentos para construção de um cartaz com figuras e palavras com a sílaba "BO" e, antes de iniciar esta atividade, a P2 canta com as crianças uma canção relacionada a palavra que estão aprendendo. Após recortar, as figuras e as palavras são coladas em uma cartolina, as crianças ajudam a enfeitar e a montar o cartaz com as palavras iniciadas com a letra "B". Em seguida a P2 transcreve para a lousa o nome das

¹⁴Proposta centrada no professor, o papel da escola é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade (SAVIANI, 2008).

¹⁵Baseado no pensamento de Vigotski, a apropriação do conhecimento é construída de forma histórica e mediada em uma relação professora/criança por meio da linguagem, que é o eixo de tudo o que é social, que interage, que dialoga, que exerce cidadania.(VIGOTSKI, 2007).

figuras que estão no cartaz: BONECA, BOLA, BOI etc., e pede para as crianças repetirem soletrando cada palavra, depois para copiarem seguindo a família silábica.

As atividades desenvolvidas pela P2 tem a atenção das crianças, mas, os profissionais que trabalham na Educação Infantil não devem ter a preocupação em alfabetizar.

Para Baptista (2010), a atuação da professora é fundamental para assegurar as informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses. Sendo assim, nesta fase, defendemos que nas instituições infantis é importante garantir que as crianças vivenciem situações lúdicas e diversificadas de contato com a escrita. Se a P2 trabalhar de forma lúdica, oportunizará a criança momentos interessantes e prazerosos com resultados mais significativos para sua aprendizagem.

Em outro dia, seguindo a observação, a P2 explica para as crianças a palavra CASA e inicia cantando a canção "fui morar numa casinha", em seguida organiza a turma em grupos, entrega papel cartão para as crianças contendo partes da música e pede que elas façam ilustração de acordo com o que está escrito no papel (faz a leitura). E diz o seguinte: "É para vocês fazerem bem bonito, porque vamos deixar exposto para a turma do período matutino também cantar".

As crianças desenham, pintam, fazem dobradura e se divertem com sua arte. Ao término dessa atividade, as ilustrações são anexadas na sala com uma mensagem "Para a turma da professora [...] cantar e se divertir. Com carinho Pré I". A P2 retoma a atenção das crianças enfatizando na lousa a palavra CASA e, em seguida, pede para as crianças escreverem esta palavra e todas escrevem corretamente. De modo geral, em suas ações, a P2 realiza as atividades que se aproximam da concepção tradicional, centrada na memorização, pois constatamos o registro de algumas atividades no caderno das crianças para realização de escrita repetitiva das sílabas, mas, trabalha também de forma que as crianças interajam e sintam-se motivadas. Para compreendermos melhor o processo de apropriação da língua escrita, recorremos a Vigotski (2007, p.126) ao esclarecer que:

A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais [...] o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; em vez disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Sendo assim, confirma-se o que escrevemos no capítulo III, que a escrita não deve ser explorada como uma habilidade motora e que o profissional não precisa passar atividades enfadonhas de copiar as letras, seguir modelo, decorar famílias silábicas etc. Nesse sentido, Albuquerque e Leite (2011, p. 114) explicitam, quanto ao desenvolvimento da língua escrita na Educação Infantil, que:

Quanto mais oportunidades dermos às crianças de, por meio de atividades lúdicas, as incentivarmos a pensar e refletir sobre o funcionamento da escrita alfabética e a vivenciarem diferentes práticas de leitura e escrita, mais elas serão desafiadas e estimuladas a se envolverem com a língua escrita[...].

De acordo com as autoras é fundamental que a leitura e a escrita sejam propostas para as crianças de forma lúdica, de maneira que contribua para o desenvolvimento da aprendizagem da criança de forma significativa.

Assim, passamos a observar a prática da P3 (E1), esta professora antes de propor atividades escritas para as crianças, conversa com elas, recorda a aula anterior, explica a atividade individual e coletivamente, estimula a criança a falar e costuma elogiá-las. Como a P3 desenvolve projetos educativos e procura oportunizar às crianças a vivenciar situações que facilitem a compreensão delas sobre determinadas atividades. Esta professora sempre enfatizava em suas atividades as cores, formas e trabalha também com atividades de pintura e colagens. A exemplo disso, a P3 ao propor atividades escritas sobre cores e formas, procura envolver as crianças em um tipo de apresentação, cada criança com peças grandes representando as formas geométricas fala para os colegas sobre a figura que está representando e a sua cor. A P3 mostra para as crianças que com as figuras geométricas elas podem fazer vários desenhos (casa, gato, cachorro, etc.), e quando faz desenho na lousa conta com ajuda das crianças dizendo:

"Crianças! Vou desenhar uma paisagem e preciso que me ajudem com as cores que devo pintar. Aqui estão elas, verde, amarelo, vermelho e azul, conforme eu for desenhando vocês vão falando que cor devo usar".

As crianças participaram da atividade de maneira entusiasmada e sugeriram outras cores também. Envolver as crianças nas atividades com desenhos, desperta nelas a imaginação, a curiosidade e provoca descobertas.

Os desenhos constituem-se como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividade que são mobilizadas pelo convite feito pelos suportes que são oferecidos ou encontrados pelas crianças. Através dos traçados procura-se conhecer, reconhecer-se e ser reconhecido. Eles incentivam a elaboração criativa constituindo assim pesquisas pessoais

que são elaboradas pelas próprias crianças. Isso resulta em fontes documentais das marcas de si deixadas para a História tanto pessoal quanto coletiva (GOBBI, 2010, s/p).

A P3, ao propor atividades com desenhos, mesmo estes sendo traçados por ela, permitiu a participação das crianças usando a imaginação, com cores e formas. Conforme salienta Gobbi (2010), o desenho possibilita as crianças reescreverem a realidade em traços coloridos que pode explicar abstrações como amor, alegria e, até mesmo, o futuro.

Ao realizar observação da prática pedagógica da P4 (E1), da P5 e da P6 (E2) notamos que as mesmas desenvolvem atividades envolvendo a linguagem oral e escrita de maneira semelhante. As atividades propostas pelas professoras, geralmente, são de maneira contextualizada, a exemplo disso é que após o conto de histórias pedem para as crianças fazerem ilustrações do que mais gostaram, do que acharam interessante, seguida de atividades, variando entre, recorte, colagem, pintura e desenho. Costumam organizar as crianças em roda para conversarem, falar um pouco sobre elas, sobre as atividades que acabaram de fazer. Confeccionam cartazes, trabalham de maneira lúdica, não se preocupando em alfabetizar as crianças. É dessa forma que concebemos a Educação Infantil, um espaço em que o lúdico permeia de forma prazerosa. Neste contexto, a Educação Infantil

é tomada como um espaço que envolve gente, criatividade, relações sociais, construção de conhecimentos e que deve ser acima de tudo, lúdico. Lúdico no sentido amplo da palavra: entrelace de práticas agradáveis, desafiadoras e que englobe a criança em todas as suas dimensões (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 141).

Já na prática pedagógica da P7 (E3), as atividades escritas foram desenvolvidas com as crianças todos os dias em que ocorreu nossa observação. Mas, antes da professora entregar as atividades impressas para as crianças, não houve nenhum momento de contextualização para tornar aquele momento mais interessante e atrativo. Em uma dessas ocasiões ocorreu que a P7, simplesmente distribuiu atividades impressas contendo palavras descontextualizadas para as crianças, anexou uma na lousa, escreveu a letra B e explicou que era para pintar a letra B que elas encontrariam nas palavras ali contidas.

A P7 poderia ser mais ousada ao propor atividades para a criança, porque "professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive mais

divertido), embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar" (FERREIRO, 2011, p. 52-53).

De modo geral, foi possível notar que na prática das professoras são priorizadas as atividades gráficas, com exceção da P4 e P5, talvez pela escola não oferecer espaço adequado para o desenvolvimento de atividades que exijam um pouco mais do movimento corporal, principalmente no brincar. Notamos também que as atividades com histórias e músicas precisam ser mais utilizadas e melhor exploradas para contribuir com o desenvolvimento infantil, falta mediação das professoras, estimulando novas formas de brincar, cantar e de contar história, podendo, inclusive, aproveitar daquelas que as crianças já conhecem.

É preciso fazer algo, porque a infância não espera, é urgente que seja oferecida às crianças atividades diferenciadas para que possam ser estimuladas suas potencialidades permitindo que vençam desafios. Desta forma, no próximo item, que trata da análise dos projetos de formação continuada, será possível verificar se temáticas que abrangem a ludicidade estão sendo estudadas e discutidas na formação.

A nosso ver, é imprescindível que as professoras se atentem para a importância do lúdico nos espaços de aprendizagens e, ao estudarem sobre o assunto, possam trocar experiências nos encontros de formação, assim poderão adquirir conhecimentos que contribuam de forma significativa para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança.

5.3. Análise dos Projetos de Formação Continuada

Para início da análise dos projetos de formação continuada foi preciso organizar a estrutura que delineou este estudo. Assim, o primeiro passo foi decidir quais os projetos de formação seriam analisados, dentre os quais os desenvolvidos nos anos de 2010 e 2011 (por ser o recorte temporal desta pesquisa) nas três escolas selecionadas, descritas no início deste capítulo.

O segundo passo foi decidir quanto aos aspectos que seriam analisados nestes documentos e optamos por verificar: o objetivo dos projetos de formação, as temáticas desenvolvidas, quem são os palestrantes, qual a metodologia desenvolvida durante a formação e, por fim, verificamos no livro de registro a participação das professoras na formação continuada. A opção por analisar estes aspectos se deu em função do objetivo desta pesquisa que é analisar se os estudos realizados durante o desenvolvimento dos

Projetos de Formação Continuada propostos pelas Instituições de Educação Infantil do município de Cáceres estão repercutindo na prática pedagógica das professoras.

A seguir apresentamos as análises dos projetos de formação das 03 escolas pesquisadas.

5.3.1. Análise dos Projetos de Formação Continuada da Escola I (E1)

Ao analisar o projeto de formação continuada do ano de 2010, percebemos que a E1, realiza a formação juntamente com outra instituição de Educação Infantil (instituição matriz) por pertencer ao mesmo núcleo, ou seja, as escolas estão sob a gestão de uma única diretora e de uma coordenadora pedagógica pelo fato da El não possuir número suficiente de crianças para que se tenha direito à uma direção e uma coordenação própria, conforme legislação municipal.

O **objetivo** do projeto de formação que a E1 participa é "estabelecer relações entre a leitura como fonte de crescimento e aperfeiçoamento do homem". Assim, as **temáticas** propostas para as discussões nortearam 26 encontros, com total de 80 horas, distribuídas entre os seguintes temas: estudos e reelaboração do regimento interno da escola, estudos do Projeto Político Pedagógico — PPP, alimentação e higiene, segurança no trabalho, papel do monitor, recreação e brincadeiras, alfabetização, oficina para confecção de material de incentivo a leitura, diversidade, inclusão escolar e reelaboração da proposta pedagógica.

Verificamos o **livro de registro** da escola e percebemos que as temáticas propostas para serem desenvolvidas se diversificaram, somente 03 (três) temáticas se confirmaram no estudo da formação continuada, sendo elas: estudo e reelaboração do regimento da escola, estudo do PPP e diversidade cultural, ou seja, a grande maioria das temáticas não foi ponto comum a ser discutido durante a formação e as que permaneceram estão direcionadas para a vida funcional da instituição, desta maneira não contribuindo diretamente com a prática dos professores. Desta forma, é compreensível a resposta de uma das professoras desta escola, no questionário, quando afirma não ter participado das escolhas das temáticas, enfatizando que só depois teve a oportunidade de dar sugestões. O que nos leva a inferir que as outras professoras que atuam na E1 e responderam que a formação contribui para suas práticas devem ter considerado esta contribuição com base na reelaboração das temáticas. Cabe ressaltar que a formação continuada desta escola foi desenvolvida, mas, com temáticas diferentes daquelas propostas no projeto de formação dos educadores.

Verificamos, ainda, no livro de registro a **participação das professoras** na formação continuada e notamos que a P1 e a P4 são participantes assíduas da formação, a P3 teve apenas 3 presenças, e a P2 não participou da formação, fato que contradiz sua resposta no questionário, no momento em que a P2 ao afirmar que participou da formação e que a mesma contribui com sua prática.

Quanto a **metodologia** proposta para os encontros da formação, conforme descrito no projeto, se basearam em palestras, reflexões em grupos, vídeos referentes aos temas discutidos, leitura de textos e debates.

No que se refere aos **palestrantes**, percebemos que houve a participação de professores da UNEMAT, do Conselho Municipal de Educação de Cáceres – CMEC, do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO e profissionais da própria escola.

Partindo para o projeto de formação continuada do ano de 2011, notamos que foi desenvolvido o projeto elaborado pela escola matriz, mas, considerando que a E1 está nucleada a ela é compreensível a participação dos dois grupos de profissionais, até mesmo para enriquecer as discussões e trocas de experiências. O **objetivo** geral do projeto foi "proporcionar conhecimento mais concreto da realidade posta hoje no setor educacional, principalmente na educação de crianças pequenas".

Nesse sentido, a **metodologia** apresentada parte de leituras específicas visando contribuir para a construção do fazer na esfera escolar, conforme descrito no projeto, "fundamenta-se em uma educação científica, no desenvolvimento de uma cultura de formação e no fortalecimento da consciência profissional, em que o professor coloca-se no processo de construção de uma escola inclusiva, sendo a criança pequena, sujeito principal da prática pedagógica do professor". É proposto no projeto que os estudos sejam discutidos entre os profissionais, fazendo anotações no caderno de campo e que aconteçam em momentos acompanhados pela coordenadora da escola ou por profissional convidado para ministrar palestras, visando facilitar o diálogo entre os participantes da formação.

Foram propostas 19 (dezenove) **temáticas** pelos profissionais das duas instituições, mas, dessa totalidade, somente 04 (quatro) foram acatadas e discutidas, entretanto, constatamos no **livro de registro** que, posteriormente, ocorreram mais 14 encontros com temas diferentes daqueles propostos inicialmente, totalizando 18 (dezoito) temáticas que foram discutidas em 30 horas, o que remete a menos de 2 (duas) horas por encontro. Esta constatação nos leva a concordar com as respostas das professoras,

conforme questionário, quando consideram o tempo destinado à formação insuficiente para discussão e compreensão das temáticas.

Ainda referindo-nos ao livro de registro, cabe destacar que no primeiro encontro reuniram-se os profissionais das duas instituições para discutir sobre a formação continuada, momento em que foi solicitado aos professores sugestões de temas para os encontros. Porém, as professoras da E1 solicitaram formação em separado, alegando que sua realidade é diferente da outra instituição. Mas, pelo que percebemos, a formação permaneceu reunindo os dois grupos e atendendo as sugestões das temáticas.

Quanto aos **palestrantes**, participaram profissionais da UNEMAT, do CEFAPRO e profissionais da própria escola, contrapondo o que está no projeto, já que, na prática, houve também participação dos professores das escolas coordenando algumas temáticas. No que se refere a **participação das professoras** na formação a P4 participou assiduamente, talvez seja esse motivo de sua prática pedagógica vir ao encontro do que os estudiosos e pesquisadores defendem: para atuar na Educação Infantil o profissional precisa ser criativo, dinâmico, responsável, ter compromisso e respeito pelo processo de desenvolvimento da criança. Por outro lado, A P2, durante a formação, participou de 07 (sete) encontros, o que não atingiu 50% de participação, a P1 e P3, também trilharam pelo mesmo caminho da P2, com participação inferior aos 50% de presença na formação continuada.

Com um olhar mais crítico, podemos afirmar que os encontros de formação continuada dos quais as professoras da E1 participaram nos anos de 2010 e 2011, não contemplaram as temáticas propostas no projeto inicial. Entendemos que, se o projeto é flexível, poderia ter contemplado as temáticas do projeto inicial que foram definidas no coletivo pelas professoras da escola matriz, fato que não ocorreu. Entretanto, com exceção da P4, as professoras da E1 afirmaram em suas respostas ao questionário terem participado da elaboração do projeto de formação, mas, pode ser que as professoras consideraram apenas a participação na reelaboração do projeto.

A **metodologia** desenvolvida ocorreu de maneira colaborativa, no sentido de os profissionais se comprometerem com as discussões das temáticas, organizando-se em grupos e socializando as experiências. Notamos também a falta de interesse de algumas professoras participantes da pesquisa pela formação, pois por meio dos registros comprova-se a pouca participação.

No que se refere aos palestrantes, percebemos presença de profissionais da UNEMAT colaborando com a formação das professoras, o que é importante para melhoria

da prática pedagógica das professoras, esta proximidade da universidade com a escola possibilita a práxis pedagógica.

5.3.2. Análise dos Projetos de Formação Continuada da Escola 2 (E2)

Como todos os projetos de formação continuada são apresentados a SME no início do ano letivo para avaliação, no ano de 2010 a E2 não executou o seu projeto por motivo da proposta não ter sido aprovada pela SME pelo fato da carga horária estabelecida para a formação não ter atingido o mínimo exigido. Assim, a proposta foi reformulada para ser desenvolvida no ano de 2011. No entanto, mesmo sem um projeto aprovado, a formação não deixou de acontecer, já que no livro de registro pudemos constatar que foram realizados 12 (doze) encontros de formação continuada no ano de 2010, com 3 (três) horas de duração, perfazendo uma carga horária de 36 horas com **temáticas** variadas entre: a criança, inclusão social, alimentação saudável, oficinas etc.

Constatamos, ainda, que os **palestrantes** são profissionais da UNEMAT, SME, Conselho Tutelar e professores da própria escola. Quanto a **participação das professoras,** notamos que as mesmas são frequentes na formação da escola. Percebemos no cronograma de formação que houve um período significativo que interferiu na formação, quando ocorreu a greve dos professores, o que impossibilitou a discussão de outros temas propostos no cronograma.

É importante reconhecer a atitude de responsabilidade dos profissionais desta escola que, mesmo diante da não aprovação do projeto, não deixaram de se preocupar com a formação de seus professores, fazendo com que a formação fosse realizada.

Partindo para análise do projeto de formação continuada do ano de 2011, cujo tema é "As reflexões e estudos teóricos sobre a disciplina e a aprendizagem na Educação Infantil" (E2), tendo como **objetivo** promover momentos de reflexões e estudos teóricos sobre as temáticas propostas efetivando uma contínua atualização no que tange a fundamentação teórico- metodológica.

O desenvolvimento do trabalho teve como **base metodológica** em primeiro momento o compromisso de todos os participantes envolvidos no projeto, na sensibilização do grupo, na cooperação dos afazeres, na ética e reconhecimento da importância e necessidade de mudança. Desta forma, propuseram realizar conversas e discussões acerca do conhecimento empírico do grupo com relação ao tema proposto, priorizando **temáticas**, cujo foco estivesse direcionado à criança, com ênfase no desenvolvimento motor, afetivo,

cognitivo, dentre outras temáticas relacionadas a educação infantil. Conforme a proposta, os trabalhos seriam previamente divididos por temas de forma democrática sendo coordenados por grupo de trabalho.

As discussões foram realizadas em forma de seminário, leituras, individuais e coletivas, palestras, entre outros. As produções de cada encontro, conforme proposta, deveria ser preservada para exposição na conclusão do projeto, bem como, acervos fotográficos registrados nos encontros.

Na metodologia está registrada a definição das temáticas, os palestrantes ou pessoas para coordenar os estudos na formação, a mesma indica três direções: buscar a contribuição de diversas áreas do conhecimento, criar as vias de um diálogo entre aqueles que atuam no campo do conhecimento sobre Educação Infantil e sobre a formação de professores e, por fim, estabelecer uma relação de parceria com serviços, ou seja, uma relação dialógica.

No projeto, é exposto que seriam providenciadas apostilas para leitura em grupos, palestras e relatos de experiências. Assim, o projeto de formação continuada foi programado para ser desenvolvido em 21(vinte e um) encontros, com duração de 3h cada, perfazendo uma carga horária de 63 horas. Os **palestrantes** são professores da própria escola, onde são divididas as temáticas e debatidas no grupo maior, professores da rede pública municipal, SME e FAPAN. Percebemos que dos 21 encontros propostos, encontrase registrada a realização de 17 (dezessete) encontros de formação continuada. A **participação das professoras** ocorreu de maneira ativa durante os estudos realizados, inclusive as professoras desta escola que fizeram parte da pesquisa se referiram aos momentos formativos de forma positiva.

Face ao que é apresentado, a E2 busca desenvolver o projeto de formação de maneira coletiva, oportunizando, principalmente, a participação dos professores da escola na apresentação dos temas, de forma que haja interação e troca de informação e experiências entre os pares.

5.3.3. Análise dos Projetos de Formação Continuada da Escola 3 (E3)

Finalizando a análise dos projetos a Escola 3 nos chamou atenção, no sentido de que todas as **temáticas** propostas para a formação no ano de 2010 foram desenvolvidas, inclusive os **palestrantes** citados no projeto, sendo eles profissionais da SME, os professores, a coordenação e a direção da própria escola que colaboraram com os estudos.

O projeto teve como **objetivos** "criar e oportunizar momentos de reflexão e aprimoramento da prática pedagógica, visando melhoria na qualidade do atendimento de crianças, visando um desenvolvimento sadio e harmonioso do educando, tanto no aspecto físico-motor, psicológico e social" (E3). Contribuindo, desta forma, para "formação e construção de sujeitos autônomos, críticos, cônscios de seus direitos e deveres, capazes de exercer sua cidadania com dignidade" (E3).

É estabelecido como meta, promover a qualificação dos profissionais da E3 durante o ano letivo de 2010. Os encontros de formação foram realizados uma vez por semana, com tempo de 2 horas na própria escola, totalizando carga horária de 100 horas.

A metodologia utilizada foi dividida entre palestras, leitura, pesquisa, estudo da biografia e teoria de Piaget, Vigostki, Ferreiro, Wallon e Montessori. Os professores tiveram a oportunidade de assistir a vídeos de teóricos que discutem a Educação Infantil e, dependendo do tema, eram realizados trabalhos práticos, tais como: relato de experiência, elaboração e execução de projeto, troca de experiências, exposição e apresentação das atividades desenvolvidas nas salas com crianças, estas construídas pelas professoras junto com as turmas, ditando-se normas e regras para salas de aula. A participação da P7 ocorre de maneira frequente nos estudos. Desta forma, a formação é vivenciada na escola de maneira interativa, dinâmica e colaborativa, visando a reflexão sobre a prática e à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

Por meio do **livro de registro** constatamos que todos os temas apresentados no projeto foram discutidos na formação, onde ocorreram os estudos, debates, troca de experiência etc., isso corroborando com a metodologia apresentada. Ainda na análise do livro de registro, foi possível perceber que os professores participaram da elaboração do projeto e de estudos extras como, por exemplo, estudos dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

A organização e o trabalho coletivo resultaram no sucesso da formação no ano de 2010. Entretanto, no ano de 2011, das ações propostas no projeto, apenas uma temática foi realizada. O não desenvolvimento das ações justifica-se, segundo a coordenadora da escola, pelo fato de ter ocorrido greve no município por um tempo de aproximadamente 80 (oitenta) dias, período que desestruturou o cronograma de formação organizado pela escola. É válido ressaltar que, nesse ano, houve adesão da gestão e professores da instituição para o desenvolvimento da formação junto ao grupo de pesquisa: Contexto da Infância, coordenado pela prof^a Dra. Maria Izete de Oliveira da UNEMAT, que teve como objetivo, "compreender a relação existente entre a "história de vida" dos sujeitos e suas

práticas pedagógicas, mais precisamente, compreender como as vivências de cada professora influenciam em suas ações e concepções acerca da Educação Infantil" (Grupo de Pesquisa do IE/UNEMAT, 2011).

O método utilizado foi o (auto)biográfico, sob a forma de relatos de história de vida, contemplando a subjetividade, dando voz aos sujeitos pesquisados de forma a compreender o contexto em que eles se inserem e seus reflexos em suas práticas pedagógicas. Foram desenvolvidos estudos e palestras com temáticas propostas pelo grupo de professores e momentos para socialização de leitura de texto e troca de experiências. A participação dos professores foi bem significativa, no sentido da frequência dos profissionais. Conforme avaliação escrita dos educadores sobre o estudo realizado junto ao grupo de pesquisa, o mesmo atendeu as suas expectativas.

Ao analisarmos, de modo geral, os projetos de formação das 03 (três) instituições, podemos afirmar que somente a E3 desenvolveu todo o cronograma com atividades propostas para a formação da instituição, realizando-as de maneira que atendesse ao que estudiosos e teóricos da área defendem ao discutirem a formação de professores. Por mais que não tivesse sido executada a proposta de formação para o ano de 2011, a escola não hesitou em aceitar que fosse desenvolvida a pesquisa citada anteriormente.

Quanto a E1, apesar de ter desenvolvido os projetos de formação continuada de 2010 e 2011, como pudemos ver, foram poucas as temáticas que estavam de acordo com o que foi proposto no projeto inicial. Talvez porque houve a reelaboração dos projetos com sugestões de temáticas novas, estas propostas pelas professoras da E1. Mas, questionamos, como ficaram as outras temáticas definidas anteriormente pelos professores da escola matriz? Por que não as mantiveram e as complementaram com novas sugestões? Ora, se a escola faz parte de um núcleo deveria respeitar o que estava proposto no projeto inicial.

No que se refere a E2, mesmo o projeto do ano de 2010 não tendo sido aprovado pela SME, como citamos anteriormente, a escola realizou a formação, o que denota a responsabilidade com a formação pedagógica dos profissionais. No ano de 2011, por exemplo, buscou-se temáticas direcionadas para o desenvolvimento da criança. Assim, pode-se dizer que os professores desta escola demonstraram interesse em ampliar os conhecimentos teóricos acerca da infância. O que nos leva a pensar que os professores estão procurando compreender melhor o processo de desenvolvimento da criança, fazendo a relação entre teoria e prática.

Um ponto interessante a ser destacado é que as três escolas privilegiaram a participação dos professores para coordenar algumas temáticas, realizando estudos, debates

e discussões em grupo. Isso sim é importante! Porque formação continuada é envolver os profissionais em ampla troca de experiências em busca da melhoria da prática docente.

Nesse sentido Imbernón (2010, p. 66) enfatiza que, o trabalho coletivo, a colaboração entre pares é um processo que pode ajudar a compreender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores aos desafios da prática.

Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, auto-avaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada de formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base.

De acordo com Imbernón (2010) a formação continuada parte de um trabalho reflexivo sobre a prática, com metodologia que promove o envolvimento do grupo de profissionais de maneira que possam compartilhar suas experiências em busca de soluções para os problemas vivenciados na escola.

De modo geral, podemos dizer que os projetos de formação continuada foram desenvolvidos conforme preconizam os estudos e pesquisas sobre o assunto. Na E1, foram desenvolvidos os dois projetos, só que não se cumpriu o que foi proposto como as temáticas para formação. Constatamos nos projetos temáticas com jogos, recreação, brincadeira, oficina para trabalhar com materiais recreativos e oficina de fantoches, mas a maioria não foram desenvolvidas.

Apesar de na E2 e E3, por algum motivo, não ter ocorrido a execução do projeto em um dos anos (2010 ou 2011), é válido ressaltar o empenho e o compromisso dos professores em desenvolver a formação. Notamos também que as temáticas sobre o lúdico na Educação Infantil só foram propostas e estudadas na E2, com os temas: o papel do brinquedo, o brincar e oficina de fantoches e, na E3, foram feitos estudos acerca das teorias de Vigotski, Piaget, Wallon e Montessori que, dependendo de sua abordagem, talvez contemplassem a ludicidade.

Desta forma, cabe-nos dizer que a E2 e a E3, tem um melhor direcionamento para desenvolver a formação continuada com seus profissionais, enquanto a E1, a nosso ver, precisa de orientações por parte da SME para melhor condução dos trabalhos no que refere a formação de professores.

5.4. Análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas com três coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas e teve como finalidade obter melhor compreensão sobre o processo de desenvolvimento da formação continuada nas instituições de Educação Infantil. Após análise das informações colhidas, por meio dos 3 (três) instrumentos de coleta de dados (1. questionário, no qual as professoras responderam questões referentes sua atuação profissional, formação acadêmica e continuada, 2. observação, com a qual obtivemos dados sobre a prática pedagógica das professoras, e, 3. análise dos projetos de formação continuada para verificar como se deu a elaboração e desenvolvimento dos projetos de formação), fez-se necessário analisarmos as entrevistas realizadas com as 3 (três) coordenadoras pedagógicas das instituições pesquisadas.

Cabe ressaltar que as coordenadoras pedagógicas possuem entre 9 a 13 anos de atuação na Educação Infantil, são graduadas em nível superior e 2 (duas) delas possuem pós-graduação (*lato sensu*). Estes dados acerca do tempo de atuação e nível de formação das coordenadoras nos faz pensar que elas estão preparadas para a função que ocupam tendo em vista suas experiências profissionais e acadêmicas.

Com foco nas questões norteadoras apresentadas na introdução deste estudo, elaboramos 6 (seis) perguntas para realização das entrevistas, que foram:

- 1. Como são elaborados os projetos de formação continuada?
- 2. Por quem são sugeridas as temáticas para serem trabalhadas na formação continuada?
- 3. Quem são as pessoas que tem contribuído para o desenvolvimento da formação continuada?
- 4. Os professores têm demonstrado interesse em participar da formação continuada?
- 5. Você tem observado se os professores têm desenvolvido na prática o que é estudado na formação continuada?
- 6. A escola tem reservado momentos para que os professores possam refletir sobre sua prática entre seus pares?

A entrevista é um instrumento que teve como finalidade, a partir do olhar das coordenadoras, aprofundar um pouco mais sobre o processo de desenvolvimento da formação continuada nas instituições pesquisadas de maneira a levantar novas informações que possibilitassem aprofundar com mais consistência o nosso objeto de pesquisa. É válido destacar que, os dados coletados na entrevista e nos outros 3 (três) instrumentos utilizados

na pesquisa foram imprescindíveis para fornecer as informações necessárias para a realização da triangulação dos dados.

As entrevistas foram agendadas previamente, no momento das observações e realizadas na própria instituição de maneira individual. Assim, este momento ocorreu com muita tranquilidade, as coordenadoras se mostraram receptivas, respondendo as perguntas com propriedade, demonstrando-se conhecedoras do processo de elaboração e desenvolvimento da formação continuada realizada nas instituições em que atuam. Entretanto, mesmo as coordenadoras tendo concordado com a gravação das falas, no momento inicial das entrevistas percebemos certo nervosismo por parte delas, mas, logo se mostraram a vontade e se expressaram normalmente¹⁶.

A análise das entrevistas obedeceu a ordem das 6 (seis) perguntas apresentadas anteriormente e as respostas das 3 (três) coordenadoras serão analisadas de forma sequencial em cada questão. Da mesma forma como procedemos na análise dos questionários respondidos pelas professoras, manteremos o anonimato das coordenadoras denominando-as de: CP1, CP2 e CP3 (Coordenadora Pedagógica 1, 2 e 3).

Assim, na **primeira pergunta**, procuramos compreender como são elaborados os projetos de formação continuada nas instituições pesquisadas. Foi possível constatar que as respostas das coordenadoras indicam a participação das professoras de modo compartilhado, mantendo um diálogo participativo, conforme pode ser observado em suas falas. Neste sentido a CP1 relata que:

"Bom, geralmente a gente reúne direção, coordenação e o corpo docente pra saber quais são as necessidades da escola e, depois a gente monta os objetivos pra desenvolver na formação continuada".

A CP1 demonstra que na instituição na qual atua a elaboração do projeto de formação continuada conta com a participação das professoras e, ainda, buscam primeiramente verificar quais são as necessidades da instituição para depois traçar os objetivos da formação. Com esta atitude, percebemos que a coordenadora possui compreensão da importância do envolvimento dos profissionais na construção da proposta. Entretanto, nas respostas ao questionário, uma professora desta mesma instituição

¹⁶ No momento da transcrição da gravação foi preciso algumas correções na estruturadas falas das coordenadoras visando proporcionar melhor compreensão por parte do leitor, mas, nos atentamos para manter o sentido das respostas.

respondeu não ter participado inicialmente da elaboração do projeto, o que pode contradizer a afirmação da coordenadora ao expressar "a gente reúne direção, coordenação e o corpo docente" (CP1), apesar de ser apenas uma professora, a situação nos instiga a conhecer mais sobre o fato ocorrido.

Frente a esta constatação fomos desafiadas a ir além das impressões imediatas na busca de melhor compreensão sobre o motivo da não participação da professora no processo inicial da elaboração do projeto. De tal modo, movidas pela inquietude, contatamos novamente esta professora que nos informou que ela não foi comunicada da data de construção da proposta. Diante dessa informação, verificamos sobre o assunto com as outras professoras desta instituição que participaram da pesquisa, as quais afirmaram terem participado somente da reelaboração do projeto.

Assim, retomamos a constatação apontada no momento da análise dos projetos da E1, de que, se as temáticas propostas se diversificaram no momento da execução do projeto significa que as professoras não tiveram participação no projeto inicial. Isto nos levou a suposição de que as respostas afirmativas de participação das professoras podem estar relacionadas somente à reelaboração do projeto, a partir desta análise podemos afirmar que as professoras da E1, que responderam ao questionário, não participaram da elaboração inicial do projeto de formação continuada.

É válido destacar que a El, conforme mencionamos na análise dos projetos, pertence a um núcleo, portanto, conta apenas com uma diretora e uma coordenadora para a organização das ações pedagógicas de duas instituições. Este fato pode ter levado a CP1 a cometer uma falha de comunicação no momento de divulgação do cronograma da formação continuada. Fato que pode ter levado ao não envolvimento das professoras no processo de construção da proposta inicial de formação continuada.

Ainda em relação a primeira pergunta a CP2 afirma:

"Sempre observamos as causas que estão difíceis para os professores e todos se reúnem com a diretora, lança os temas escolhidos e passa para o conselho deliberativo da escola".

Ao analisarmos a fala da CP2 percebemos que ao expressar "todos se reúnem" apresenta sentido semelhante ao que a CP1 expressa em sua fala. Ambas, procuram construir os projetos partindo da coletividade, oportunizando que as professoras apontem as suas necessidades, as situações que exigem mais atenção, para fazerem parte dos estudos nos projetos de formação. A resposta da CP2 vai ao encontro do que as professoras responderam no questionário ao apontar que participam da formação.

A resposta da CP3, não se difere das outras coordenadoras, ela relata que:

"Aqui na escola a gente elabora o projeto fazendo reunião com os professores, direção e coordenação, aí a gente levanta as prioridades, após isso a gente elenca todos os conteúdos".

A CP3, conforme sua fala, também, prioriza a reunião com as professoras para o início da elaboração do projeto, isto se confirma ao se expressar "primeiro reunião com os professores". Presume-se então, que esta coordenadora, assim como a CP1 e CP2, tem percebido que o caminho para uma educação de qualidade só terá sucesso se houver participação coletiva nas propostas pedagógicas.

O que as coordenadoras expressam em suas falas vem ao encontro da maioria das respostas das professoras, obtidas no questionário, confirmando a participação delas na elaboração dos projetos de formação continuada e revelando um trabalho compartilhado que é fator importante para o bom andamento do processo educativo.

Podemos inferir, de acordo com as falas das coordenadoras, que as ações emergem da necessidade da instituição, pelo conjunto de profissionais, o que nos remete ao pensamento de Barbosa (2005, p. 23) ao afirmar que, as instituições precisam estar abertas para "criar um campo de discussão dos diferentes pontos de vista, das diversidades de concepções, procurando através não da coerção, mas sim da argumentação, chegar a consensos sobre o que é mais adequado e importante para a educação das suas crianças".

Nesse viés teórico, refletir sobre a elaboração de uma proposta de formação construída na coletividade e que vem ao encontro das necessidades da instituição, é pensar na formação de professores reflexivos, criativos, dinâmicos e inovadores em sua profissão. As professoras agindo desta forma contribuirão por meio de sua prática para que seja realizado um atendimento pedagógico adequado a educação dos pequenos.

Ao lançarmos a **segunda questão**, acerca das temáticas a serem discutidas na formação continuada, fica evidente nas falas das coordenadoras o envolvimento das professoras na apresentação de sugestões para escolha dos temas, o que não poderia ser diferente, pois se participam da elaboração dos projetos, as definições das temáticas é apenas um complemento nesse processo de construção. Vejamos o que dizem as coordenadoras.

- CP1 A princípio as temáticas estavam sendo escolhidas por mim e pela direção depois a gente resolveu reunir com o corpo docente e dividir em grupo para desenvolver a formação. Cada grupo sugeria o tema e ia atrás do palestrante ou então a própria equipe ficava responsável para discutir o tema. Os palestrantes são escolhidos pelos professores.
- CP2 [...] na semana pedagógica a gente tem um dia para falar sobre a formação, qual vai ser o tema, porque são os professores que têm contato com os alunos, então eles sabem do que os alunos precisam. A gente se reúne na semana pedagógica para escolher

o tema macro da formação continuada. Então, deixamos livre arbítrio para que eles possam escolher o palestrante, se eles são aptos a apresentar esse tema eles mesmos fazem o estudo e apresentam, os próprios professores palestram no seu dia.

CP3 - Pelos próprios professores, pela necessidade. Os temas escolhidos vêm ao encontro da realidade da escola, procuramos focar na nossa realidade.

A CP1 revela que houve modificações na forma como se procedia a escolha das temáticas ao dizer que, "a princípio as temáticas estavam sendo escolhidas por mim e pela direção da escola", como podemos perceber a definição do que seria discutido na formação era de responsabilidade da gestão. Mas, no atual contexto, essa prática tomou novos rumos, tendo contribuições das professoras não só na escolha das temáticas como nas sugestões dos palestrantes, podendo ser os próprios profissionais a ministrarem as palestras.

O que a CP1 relata é compartilhado pela CP2 e CP3, ambas afirmam que as professoras são responsáveis pela escolha dos temas que serão discutidos na formação continuada, por serem elas conhecedoras da realidade vivenciada na instituição, assim como, pode ser delas a incumbência de apresentar a temática nos encontros de formação. De acordo com as coordenadoras, frente às sugestões e problemas discutidos no grupo, definem-se as prioridades para o início de uma ação rumo a formação continuada.

A participação das professoras na escolha das temáticas e a apresentação para o grupo foi constatado também ao analisarmos os projetos de formação das instituições, nos quais encontra-se registrado que em vários encontros tiveram as próprias professoras coordenando os estudos realizados. No questionário também não foi diferente já que as professoras relatam que participaram na proposição dos temas e na apresentação deles durante a formação.

Este processo democrático que permeia as instituições de Educação Infantil, nos reporta a Oliveira (2002, p. 12) ao enfatizar que, "na complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, os professores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências". A troca de saberes entre os profissionais, assim como, com a reflexão entre pares sobre a prática docente, são estratégias importantes para ampliar os conhecimentos acerca da teoria, prática e melhoria do fazer pedagógico.

Na **terceira questão**, as coordenadoras foram indagadas em relação aos profissionais que tem contribuído para o desenvolvimento da formação continuada. Assim, pudemos constatar que as pessoas convidadas para proferir palestras nas instituições pesquisadas pertencem a diversos segmentos educacionais, conforme mencionado pelas coordenadoras.

- CP1 São os professores da UNEMAT e a equipe da SME
- CP2 No ano passado em 2011, nós tivemos uma professora da rede municipal que veio algumas vezes, professoras daqui da escola também deram palestra, professora da SME veio falar sobre projetos, que estava gerando muitos problemas de como fazer um projeto [...]. E também veio uma psicóloga da FAPAN e professores da UNEMAT.
- CP3 Primeiro nome que tenho a citar é a falecida Emília Darci, a Cleuza Brito, a professora Martha e, da UNEMAT, também a professora Maria Izete. Também contribuíram com a formação os profissionais da FAPAN, UNOPAR, profissionais da escola adventista, eles também nos convidam para participar na formação deles.

Nesta análise, somente a CP2 reafirma a participação das professoras da instituição frente a apresentação das temáticas. Mas, apesar da CP1 e CP3 não citarem que as professoras têm contribuído com o desenvolvimento da formação continuada, isso fica evidente tanto nas respostas dadas sobre a escolha das temáticas e dos palestrantes, conforme questão anterior.

Há de se destacar que profissionais do ensino superior público (UNEMAT) e privado (FAPAN e UNOPAR) têm contribuído com a formação continuada das professoras. Percebemos que a UNEMAT tem participado com maior frequência nos encontros de formação das três instituições, fato que também foi constatado no momento da análise dos projetos de formação continuada. É importante perceber que está havendo, pelo menos na formação continuada, uma relação entre escola e universidade. Este é um fato importante porque cabe a universidade cumprir com seu papel social sendo, um deles, a contribuição com a educação básica, no sentido de disseminar o conhecimento científico produzido nas universidades.

Há também, nos cursos de formação, a participação de outros profissionais como os da SME e de outras instituições, o que demonstra aproximação entre profissionais de diferentes instituições e segmentos educacionais, no sentido de contribuir para que a formação continuada seja um momento não só de estudo, mas de debate e trocas de experiências. Fato constatado na fala da CP3 ao destacar que as professoras de sua instituição foram convidadas para participarem da formação de uma escola do setor privado.

A fim de conhecer o ponto de vista das coordenadoras sobre o envolvimento das professoras com a formação oferecida pela instituição, na **quarta questão**, indagamos sobre o interesse das professoras em participar dos encontros. Nas falas das coordenadoras fica evidente o interesse das professoras em participar, conforme respostas abaixo:

CP1 - Não é 100% mais a maioria tem demonstrado interesse em participar da formação.

CP2 - Sim, nós tivemos em torno de 95% dos profissionais participando da formação, os monitores¹⁷ também, até serviços gerais estavam participando da formação. Terminava a palestra tinha debate sobre aquele determinado assunto.

CP3 - Sim, no começo demonstram muito interesse, mas quando chega na prática mesmo alguns efetivos, deixam a desejar.

Diante das respostas obtidas, evidencia-se uma frequência significativa das professoras na formação e, ao fazermos o cruzamento com os dados do questionário, percebemos que isso se confirma já que todas as professoras responderam participar da formação. Mas, ao analisar o projeto da E1, constatamos que uma professora que faz parte de nossa pesquisa não teve nenhuma presença durante uma das formações (em 2010), outras, menos de 50% de frequência (em 2011) e apenas uma professora participou assiduamente nos anos de 2010 e 2011.

A resposta da CP3, ao dizer que no começo as professoras demonstram muito interesse em participar da formação, mas quando chega na prática deixa a desejar, nos remete a nossa próxima pergunta que consideramos ser o ponto chave desta análise. Assim, na **quinta questão**, procuramos verificar se os estudos realizados na formação têm repercutido na prática pedagógica das professoras.

Percebemos que as falas das coordenadoras se diversificam, e que há um percentual significativo de professoras que não transpõe para a prática aquilo que é estudado e discutido. Fato que é afirmado pela CP1 ao responder que:

"A gente percebe que é a minoria que tem desenvolvido na prática o que é estudado na formação".

A fala da CP1, em princípio, parece contradizer as respostas das professoras desta instituição, já que, das 4 (quatro) que responderam ao questionário, 3 (três) afirmaram transpor para a prática o que estudaram na formação, ou seja, a maioria das professoras que participaram da pesquisa. Se considerarmos que na E1 atuam 10 professoras entendemos que, ao dizer que uma minoria transpõe para a prática o que é estudado, a CP1 se refere às professoras que participaram da pesquisa. Sobre esta questão a CP2 afirma que:

"Sim, a todo instante após uma determinada palestra, geralmente é na segunda-feira, já no dia seguinte a gente já via a diferença do professor. Depois da palestra da psicóloga os professores desde o portão, a receptividade com a criança já era diferente, foi muito bom. Praticamente 70% dos professores mudaram a forma de agir".

-

¹⁷No município de Cáceres há um grande número de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (monitoras) concursadas, por esse motivo encontra-se em estudo na SME a não contratação destas profissionais para as turmas de Educação Infantil, dando preferência para a atuação de mais uma professora por turma.

Conforme podemos perceber, na fala da CP2 a mesma deixa transparecer que tem uma equipe de professoras que, além de participativas na formação, como vimos nas falas na questão anterior e na análise dos projetos, conseguem trazer para a prática os conhecimentos que a formação propicia. Esta informação também foi constatada na análise dos questionários, quando todas as professoras dizem conseguir aplicar em sua prática o que estudam na formação.

Desta forma, podemos inferir que as atividades pedagógicas desenvolvidas com as turmas sejam significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças já que as professoras têm como base as teorias da área. Ratificamos esta inferência tendo como base a observação da prática das professoras quando pudemos constatar a preocupação, a responsabilidade e o compromisso das professoras com a educação dos pequenos.

Em relação a esta questão a CP3 disse apenas que "algumas sim, 50%". Estranhanos perceber que somente 50% das professoras transpõem para sua prática as informações recebidas na formação. Esperávamos que fosse diferente, uma vez que, na análise dos projetos de formação, constatamos que foi a única instituição que realmente trabalhou todas as temáticas propostas pelas professoras e elas participaram ativamente da construção do projeto, ou seja, as temáticas partiram de suas necessidades. Assim, o fato constatado de que a metade das professoras não utilizam em sua prática os conhecimentos que a formação oferece, merece nova investigação.

Desta forma, é compreensível que tanto a CP1 quanto a CP3 destaquem que um número significativo de professoras não contemplem na prática o que é visto na teoria. Certos acontecimentos, como já descrevemos, podem ser motivos que impedem as professoras de se apropriarem da teoria e, assim, fazer o movimento de transposição para sua prática. Ao considerarmos a influência dos fatores que permeiam a formação, não podemos ver as professoras como as únicas responsáveis por não colocar em prática o que nos ensina a teoria, entretanto, os fatores externos não podem ser determinantes da qualidade do trabalho docente, há que se realizar esforços no sentido de driblar as condições de trabalho oferecidas nas instituições públicas.

Por fim, na **sexta questão** procuramos saber se a instituição tem reservado momentos para que as professoras possam refletir sobre sua prática entre seus pares, ou seja, um momento específico para compartilharem experiências profissionais, vivenciadas em suas ações pedagógicas, de forma que realizem trocas de experiências positivas que podem ser apropriadas pelos demais professores.

Como veremos abaixo as coordenadoras demonstram em suas falas a dificuldade para que esse momento aconteça entre os profissionais.

- CP1 Geralmente esses momentos de reflexão a gente tem feito no término da formação continuada ou então de um ano para o outro.
- CP2 Aqui o tempo é muito complicado porque só temos a formação continuada e a hora atividade, ou é na formação ou na hora atividade que a gente se reúne.
- CP3 Não tínhamos espaço, agora que surgiu uma sala, mas pra nós é difícil e meio complicado devido o horário dos encontros e pelas próprias pessoas. Às vezes é bom pra uns e pra outros já é difícil, há esse desencontro.

Sob este prisma, podemos apontar que os momentos de reflexão entre os professores parece ser um desafio para as coordenadoras, já que, em suas falas pontuam somente os impedimentos para que esse momento aconteça. A formação continuada precisa ir além da teoria, precisa promover situações que possam levar o professor a refletir e modificar sua prática.

Assim, torna-se imprescindível que os saberes das experiências de cada profissional sejam compartilhados no grupo de professoras e este momento pode ocorrer durante a formação com um espaço reservado para isso, dentro da própria formação. É preciso o olhar atento da gestão ao discutir com a equipe no momento de construção da proposta de formação sobre a importância desses momentos para a reconstrução e/ou reavaliação da prática pedagógica.

Coordenar um trabalho no contexto institucional é repensá-lo nas mais diversas formas, a fim de que dê certo e se construam bases sólidas que resultarão no desenvolvimento de uma práxis pedagógica entre as professoras. É preciso ter atitudes, encarar os desafios e buscar meios necessários para que esses valiosos encontros entre profissionais aconteçam visando a qualidade no atendimento à criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fim de mar colore os horizontes.

Manoel de Barros

Finalizamos este estudo com as palavras de Manoel de Barros, por nos tocar e nos fazer refletir. Finalizar um trabalho não significa encerrar as possibilidades de diálogo e reflexão sobre aquilo que nos faz despertar o interesse, a curiosidade e o encantamento. As crianças são nossos encantos! Chegar ao fim desta investigação não representa o fim de uma jornada, mas sim, o começo de um novo caminho, um caminho que acreditamos, irá nos revelar outras descobertas, assim como, as palavras de Manoel de Barros em epígrafe. Que as possibilidades de conhecer mais sobre criança, infância e Educação Infantil sejam o colorido em nossa caminhada daqui pra frente.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo, analisar se os estudos realizados durante o desenvolvimento dos Projetos de Formação Continuada propostos pelas instituições de Educação Infantil do município de Cáceres estão repercutindo na prática pedagógica das professoras.

Para alcançar o objetivo proposto, organizamos a pesquisa de forma sistemática a fim de garantir a produção de conhecimento científico e seu acesso à sociedade acadêmica, bem como, garantir sua legitimidade. Desta forma, o delineamento deste estudo nos levara a buscar evidências referentes a contribuição da Formação Continuada na prática pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil. Primeiramente buscamos aportes teóricos que nos ajudassem a compreender melhor a situação estudada e a realizar uma análise mais precisa dos dados.

Desta forma, no primeiro capítulo traçamos estudos sobre a infância no Brasil, sua trajetória, as lutas e as conquistas pelo direito da criança à educação, o qual nos permitiu conferir sentidos mais apropriados às concepções de infância, criança e educação infantil que permearam a história, entrelaçados com as lutas que resultaram em conquistas importantes para a educação da criança. As reflexões originadas da teoria evidenciaram além da apropriação de conhecimentos, um desejo de maior aprofundamento pelo saber.

Concluímos o primeiro capítulo na certeza de que ainda temos muito a conhecer sobre a criança e sobre a sua história, mas que, por ora, o saber adquirido e os nossos escritos ressignificaram nossas concepções, contribuindo na construção de novos olhares

para a criança, atingindo desta forma, o que pretendíamos com este capítulo, ter uma visão mais ampla sobre a infância.

As reflexões sobre a formação de professores fez com que, no segundo capítulo, fizéssemos uma breve contextualização histórica da formação inicial e continuada, enfatizando a importância da formação específica para os profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como, sobre a relevância da formação continuada para a reflexão e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Sentimos dificuldade ao tratar da identidade do professor, pela pouca produção teórica a respeito de como deve ser esse profissional, de como deve proceder para atender os pequenos nas instituições de Educação Infantil. Fato, também constatado, há escassez de material científico sobre a formação continuada na Educação Infantil, mesmo assim, a contextualização realizada com ênfase em nosso objeto de pesquisa, nos deu um norte para a nossa investigação.

Hoje é possível constatar a relação existente entre a formação continuada e a prática pedagógica, evidenciando-se a necessidade de um profissional com formação adequada para atuar na Educação Infantil, visando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Nesse viés, nosso propósito com este capítulo foi alcançado, mas, não encerram as possibilidades de reflexão acerca do nosso problema, o qual propusemos investigar nesta pesquisa.

Ao tratarmos da prática pedagógica das professoras, no capítulo III, demos ênfase em algumas atividades desenvolvidas na Educação Infantil, assim, destacamos os eixos que deveriam nortear a prática de professoras que atuam nesta etapa da Educação Básica, como, por exemplo, a interação e a brincadeira, conforme explicita as DCNEI (2009).

O terceiro capítulo foi fundamental para a análise dos dados coletados por meio da observação, em que temos como indicadores: a rotina pedagógica, a história, a música, a brincadeira e a linguagem escrita. Desse modo, a importância conferida ao lúdico se evidencia em uma Educação Infantil que respeita a criança em suas especificidades, considerando-a cidadã de direitos, com capacidades e potencialidades que precisam ser valorizadas para o seu desenvolvimento pleno.

Assim, a literatura da área nos deu suporte necessário para compreensão teórica da situação vivenciada nas instituições de Educação Infantil, constituindo em nós um olhar mais atento, observador e criterioso. Isto nos reporta a Ghedin e Franco (2008, p. 74), ao referir que, "o olhar atiça o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente". Assim, com um olhar perceptivo fomos além das nossas impressões imediatas. Desta forma,

finalizamos este capítulo, mas não as discussões sobre o lúdico, a criança e práticas pedagógicas na Educação Infantil, pois a cada dia somos desafiadas a buscar novos sentidos para a educação da criança.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados para delinear a investigação, no quarto capítulo, dedicamo-nos a contextualizar a pesquisa conforme fomos estruturando a metodologia. Os estudos nos permitiram, como pesquisadoras, a compreender que a metodologia implica em adotarmos atitudes, posições e procedimentos que são escolhidos usando o pensamento crítico, a consistência teórica e a garantia do rigor metodológico. Assim, nos amparamos em quatro instrumentos para realização da pesquisa: o questionário, a observação, a análise dos projetos de formação continuada e a entrevista semiestruturada. Estes instrumentos de investigação constituíram-se num recurso essencial para análise qualitativa dos dados, uma vez que, de acordo com o foco da pesquisa, a formação continuada e a prática pedagógica, os instrumentos estão relacionados entre si. A utilização das técnicas inter-relacionadas nos proporcionaram maior abrangência na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

Participaram da pesquisa sete professoras e três coordenadoras pedagógicas. Com base na escolha metodológica, evidenciamos a importância do uso de cada instrumento de coleta de dados para que pudéssemos compreender e constatar como ocorre o processo de formação continuada nas instituições de Educação Infantil e sua relação com a prática docente. Neste capítulo, nos vimos frente ao imenso desafio de compreender nosso objeto de estudo primando pelo rigor metodológico, mas, aprendemos muito, com tudo que nos propusemos a pesquisar.

Com conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos, partimos para a análise dos dados coletados. Cabe ressaltarmos que, tivemos algumas questões que serviram de delineamento para este estudo, assim apresentamos o que ficou evidenciado durante o processo de investigação. Durante o percurso investigativo, o que constatamos de mais evidente na análise do questionário foi a participação de todas as professoras na construção dos projetos de formação continuada da instituição em que atuam, sendo que em uma determinada instituição, as professoras deixaram de participar no primeiro momento de elaboração do projeto, mas essa situação foi revista pela instituição, com isso as profissionais tiveram a oportunidade de reelaborarem o projeto, adequando as temáticas a serem estudadas à realidade do contexto educativo.

Evidenciamos, ainda, que das 07 (sete) professoras, 06 (seis) conseguem transpor para a prática os conhecimentos teóricos que são discutidos na formação continuada,

apesar de alegarem que o tempo destinado na formação é insuficiente para aprofundamentos das temáticas. Sendo assim, Oliveira (2011, p. 15) salienta que, é no "âmbito do processo educativo que mais intimamente se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionada pela teoria".

Em suma, uma proposta de formação deve ser construída com base nas necessidades que o contexto educativo apresenta e na análise crítica tanto da prática como da teoria. Também é preciso que a formação continuada seja organizada e desenvolvida considerando o tempo necessário para aprofundamento do assunto em debate, já que, para que se tenha transformação nas ações educativas é essencial que haja compreensão da importância da teoria e prática caminharem juntas visando o desenvolvimento e as aprendizagens da criança.

Nesta perspectiva, é interessante salientar que todas as professoras pesquisadas são graduadas em Pedagogia, 06 (seis) delas possuem especialização na área educacional. O que nos leva a inferir que as professoras tem demonstrado interesse em aprofundar seus conhecimentos, tanto é que suas respostas nos fazem acreditar que compreendem a importância dessa fase de desenvolvimento na vida da criança.

As respostas das professoras nos deram, também, elementos necessários para questionarmos as condições nas quais as instituições de Educação Infantil estão realizando a formação continuada. As reflexões originadas pelas respostas às nossas questões norteadoras permitiram um olhar e um pensamento mais refinado para se chegar à essência do objeto investigado.

Desta forma, mantemos um olhar criterioso ao analisarmos o segundo instrumento de pesquisa: a observação da prática pedagógica das professoras. Em nossa análise ficou evidente que a rotina está presente em todas as instituições pesquisadas como elemento organizador da prática pedagógica, mas, geralmente, essa rotina é flexível, cabendo às professoras organizarem o tempo e o espaço, planejando ações pedagógicas que possam despertar na criança o interesse e a curiosidade, assim como, propor atividades inovadoras e desafiadoras à aprendizagem infantil.

Evidenciamos também que o lúdico permeia as práticas pedagógicas, mesmo que em algumas situações seja pouco explorado pelas professoras nas atividades junto às crianças. As atividades de contar história, trabalhar a música, a brincadeira e as atividades gráficas ocorrem em todas as práticas observadas, mas, com um olhar mais crítico, podemos dizer que as atividades lúdicas se não tiverem um tempo maior nas práticas das

professoras e se não forem bem planejadas e desenvolvidas, pouco colaborarão para o desenvolvimento integral da criança.

É com entusiasmo que acompanhamos o trabalho das professoras como a P1, P2, P3 e P4 (E1) que, mesmo diante das precárias condições oferecidas pelo poder público para o desenvolvimento de seu trabalho, demonstram ânimo, alegria e compromisso com a educação das crianças. Esta realidade nos leva a inferir que o fato das instituições não oferecerem boas condições de trabalho não é determinante para a realização de práticas que não atendem as especificidades da criança, uma vez que, observamos algumas práticas de qualidade dentro de um espaço com tão pouco a oferecer. Isso não significa que devemos aceitar as condições oferecidas pelo sistema público, mas, que precisamos fazer a nossa parte, lutando pela melhoria do atendimento e procurando desenvolver uma prática que oportunize à criança vivenciar as diferentes linguagens, contribuindo assim, de maneira significativa para o seu desenvolvimento integral.

É relevante ressaltar que, a P4 (E1) e a P5 (E2) são professoras que se destacam pela forma como conduzem suas práticas com as crianças. Ambas são graduadas, possuem pós-graduação *lato sensu* e participam assiduamente da formação continuada proposta pela instituição em que atuam. É válido lembrar que a P5 possui duas graduações e uma delas específica para atuar na Educação Infantil. Estes dados nos levam a inferir que a formação profissional e a dedicação à formação continuada contribuem para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade.

A P4, P5 e P6 demonstram em suas práticas ter consciência do compromisso e da responsabilidade que a profissional precisa ter com a educação das crianças. Mas, entre todas, a P4 é a nossa referência como professora que consideramos competente por ser participante assídua da formação continuada, por desenvolver seu trabalho tão bem, mesmo diante das precárias condições físicas oferecidas pela instituição em que atua, levando em conta as especificidades da Educação Infantil, oferecendo às crianças um processo de cuidar e educar adequado a primeira infância e voltado à ludicidade e, ainda, por demonstrar em sua fala o desejo de aprender mais sobre o desenvolvimento infantil. A P7 em sua prática docente revelou certa inexperiência no trabalho com crianças, o que ao nosso olhar, requer mais atenção e orientação por parte da coordenação da instituição, pois é uma profissional que demonstra interesse em conhecer e aprender mais sobre essa etapa da Educação Básica.

Nessa busca por desvelar inquietações, a nossa permanência nas instituições de Educação Infantil nos permitiu irmos além da observação da prática realizada pelas professoras, partilhamos com elas informações que desvendaram conhecimentos imprescindíveis acerca de suas experiências, o que nos levou a abandonar hipóteses iniciais sobre a prática pedagógica das professoras. Durante a investigação nos depararmos com professoras com condições estruturais precárias, mesmo assim, desenvolvem suas ações pedagógicas de maneira tão comprometida e responsável com a educação das crianças. Fato este que nos fez questionar a crença que permeia a educação infantil neste Município, de que, apesar das professoras participarem de vários cursos e reconhecerem a importância de se desenvolver um trabalho que contemple a especificidade da infância, na maioria das vezes, não transpõem esse conhecimento para sua prática. Acreditamos que diante dos dados analisados e os dados de outras pesquisas é possível compreender a realidade da Educação Infantil, com vistas à práxis pedagógica das professoras.

Ao fazermos a análise geral das práticas desenvolvidas nessas instituições foi possível notar que as professoras tem a preocupação com o trabalho desenvolvido com as crianças, apesar de percebermos também que algumas professoras precisam se atentar para a importância de uma prática consciente, bem planejada e organizada, com finalidade de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança com a qual atua.

Analisando os projetos de formação continuada, o que ficou evidente nas 3 (três) instituições foi a participação coletiva das professoras no processo de construção dos projetos, elegendo as temáticas, definindo os palestrantes, sendo muitas vezes elas mesmas responsáveis pela apresentação e discussão das temáticas selecionadas, o que corrobora com os dados dos questionários.

Constatamos nos projetos a participação de profissionais da SME e do Ensino Superior que contribuem com a formação continuada do Município de Cáceres-MT. Este fato merece relevância, pois, conforme a literatura da área é fundamental essa relação entre a instituição e a universidade para partilha de saberes e do fortalecimento da formação continuada. Encontra-se registrado a participação das professoras nos encontros de formação, mas constatamos poucas presenças de algumas professoras, o que pode demonstrar falta de interesse pela formação, contradizendo suas respostas ao questionário quando afirmam que a formação está contribuindo com sua prática docente.

A E3 se destacou pela organização, responsabilidade e comprometimento com a formação das professoras, pois dentre as 03 (três) instituições foi a única que desenvolveu o projeto conforme as temáticas escolhidas pelo grupo de profissionais e priorizando o contexto educativo. Na E1 e na E2 as temáticas, em sua maioria, foram substituídas por outras, não havendo registro da participação das professoras pelas novas escolhas dos

temas. Desta forma, é possível inferir que as temáticas estudadas na formação destas duas instituições podem não estar atendendo a realidade educacional vivenciada pelas professoras, fato que tornaria difícil proporcionar transformação na prática docente.

Por fim, ao analisarmos as entrevistas, foi possível desvelar mais algumas de nossas inquietações, pois as falas das 03 (três) coordenadoras evidenciaram que nas instituições, foco de nossa pesquisa, não têm sido realizado momentos para reflexão e partilha das experiências sobre a prática pedagógica entre as professoras, as quais alegam falta de espaço físico adequado e falta de tempo adequado para a formação continuada. Esta constatação merece questionamentos no sentido de que as profissionais poderiam reorganizar o tempo designado à formação, de modo que, pudessem aprofundar a discussão das temáticas e, assim ampliassem as reflexões entre as professoras sobre suas práticas educativas.

Outro aspecto que merece ser considerado é que as coordenadoras tem constatado que há um número significativo de professoras que não tem praticado o que é visto na formação. Não foi possível precisar o número exato de professoras já que esta informação foi adquirida por meio das falas das coordenadoras referindo-se ao total de professoras da instituição que coordenam.

Desta forma, podemos afirmar, conforme respostas das professoras ao questionário e o constatado na observação que na prática dessas profissionais evidenciam-se mais ações pedagógicas positivas e significativas que de outra forma. Entretanto, no que se refere as temáticas estudadas na formação, se estão ou não repercutindo na prática docente, poderíamos dizer que não, se considerarmos a pouca participação de algumas professoras na formação, a infraestrutura precária das instituições, a falta de materiais pedagógicos e o modo em que a formação está sendo desenvolvida. Porém, enquanto pesquisadoras temos que ser criteriosas e ir além das aparências, neste sentido, se consideramos as respostas das professoras, a metodologia que foi desenvolvida na formação que oportuniza a participação das professoras, as temáticas desenvolvidas e, por fim, a nossa observação ao constatar práticas que atendem as especificidade da faixa etária, acreditamos que a formação em alguns aspectos tem contribuído com a prática docente.

É certo que algumas práticas positivas podem não ser o reflexo direto da formação continuada, mas sabemos que as professoras, conforme suas respostas ao questionário, demonstram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre as temáticas estudadas na formação, o que nos leva a crer que mesmo implicitamente a formação continuada revela contribuições à prática docente.

Ao afirmarmos que nas instituições pesquisadas a formação continuada tem tido avanços, não quer dizer que não precisa ser avaliada e aperfeiçoada em alguns pontos. Entretanto, de acordo com pesquisadores da área como Gatti e Barreto (2009), Kramer (2005), Kischimoto (2011), Oliveira (2011), entre outros, em algumas regiões do Brasil a formação ainda está centrada nas Secretarias Municipais de Educação, porém, o Município de Cáceres se difere consideravelmente, demonstrando avanço, já que a SME está descentralizando a formação e dando autonomia às instituições para que a preparem e a executem.

Repensar a formação continuada e ouvir as professoras sobre as condições em que são concebidos esses estudos é algo importante e necessário. Assim, torna-se um desafio para a gestão, junto as professoras, darem uma nova direção, um novo sentido, para a formação. É preciso que as profissionais tenham consciência de que as dimensões da teoria e da prática são indissociáveis, já que a teoria é um conjunto de regras também práticas, por vezes, "a prática não é um ato qualquer, mas um ato que concretiza um objetivo e é pensando em relação aos princípios" (KRAMER, 2005, p. 146). A práxis pedagógica pode levar os professores a modificarem sua prática tendo uma base teórica que lhes dê sustentabilidade e segurança para propor inovações nas ações pedagógicas desenvolvidas com crianças.

No percurso deste estudo, vimos que, a formação de professores, em sua complexidade, é demarcada por diferentes trajetórias formativas, seja no campo pessoal ou profissional, sempre possibilitando aos profissionais caminhos para a construção de novos saberes que possam levá-los a ressignificar a sua prática docente. Estudos realizados por teóricos apontam que nessa área, em muitos casos, ocorrem transformações almejadas pelo professor durante o processo de formação, mas, ao término do processo de formação, ainda permanece forte tendência de pensamento reduzido em relação às novas práticas e aos novos conhecimentos.

Sabemos que na Educação Infantil exigem-se profissionais com formação adequada e há movimentos sociais lutando para que isso se torne uma realidade. Mas, enquanto isso não acontece, as crianças estão aí e precisam de profissionais compromissados com o seu desenvolvimento, assim, a formação continuada é o momento propício para a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de saberes entre professores, seja entre o próprio grupo ou com participações de outros profissionais da área educacional. Estas ações podem enriquecer a prática educativa, podendo surgir ideias inovadoras para o fazer pedagógico, fazer este, que deve se atentar para as diferentes formas das crianças se manifestarem,

considerando as experiências vivenciadas por elas no seu dia a dia, respeitando as diversidades culturais e propondo atividades em que a interação e as brincadeiras sejam elementos essenciais na promoção do desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Temos a consciência de que para as professoras atenderem as exigências que lhes são impostas, somente a formação inicial não basta, é necessária uma formação continuada que contemple a realidade vivenciada nas instituições, sendo fundamental o desenvolvimento de um projeto político pedagógico articulado e adequado à Educação Infantil.

No entanto, esta pesquisa nos permitiu vislumbrar novas possibilidades e campos investigativos, no sentido de aprofundar questões que não puderam ser exploradas em função do tempo estabelecido para conclusão deste trabalho. Assim, o sentimento que fica mais evidente ao finalizarmos este estudo, é o nosso desejo e nosso interesse em conhecer mais a fundo a realidade vivenciada nas instituições de Educação Infantil da cidade de Cáceres-MT.

Gostaríamos de aprofundar sobre as práticas das professoras recentemente egressas da universidade, verificar se os currículos das instituições de Educação Infantil contemplam o que as DCNEI (2009) propõem e, se são executados na prática docente. Gostaríamos, ainda, de ouvir as crianças a respeito de seus sentimentos, desejos, o que pensam, o que mais gostam e o que menos gostam de fazer na instituição, observar que tipo de atividades pedagógicas lhes chama mais atenção, pois não basta só conhecermos sobre a prática das professoras é preciso também dar vozes as crianças.

Desse modo, estamos cientes de que é preciso novas pesquisas para aprofundar os conhecimentos sobre a influência da formação continuada nas práticas pedagógicas das professoras que atuam na Educação Infantil deste Município, bem como, conhecer o que as crianças pensam e sentem de tudo que lhe é proposto nas instituições. Sendo assim, finalizamos esta pesquisa, mas, como já mencionamos, não pretendemos encerrar a discussão sobre os diversos aspectos relacionados à formação de professores e de crianças.

Por fim, com o resultado desta pesquisa pretendemos contribuir com as políticas públicas do Município no que se refere à formação continuada de professores. É com este propósito que apresentamos nossa dissertação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Spcione, 1997.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C.de. LEITE, Tânia M. R. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P. ROSA, E. C. S. (orgs.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALMEIDA, Ordália Alves. **A educação infantil na história:** a história na educação infantil. Palestra proferida no 14° Congresso Brasileiro de Educação Infantil – OMEP/BR/MS, realizado no Palácio popular da cultura, em Campo Grande/MS, nos dias 10 a 13/07/2002.

ALMEIDA, Ordália Alves. SECCHI, Leusa de Melo. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construído**: o sentido do cuidar e do educar, 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm. Acesso em 15 nov 2012.

ANDRADE, Euzânia B. F. A Busca do Reencantamento do Professor. In: ANGOTTI, Maristela. (org.) **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas, SP. Alínea, 3. ed. 2010.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela. (org.) **Educação Infantil:** para que, para quem e por quê? Campinas, SP. Alínea, 3. ed. 2010.

ARIÉS, Fhilippe. **História Social da Criança e da Família.** 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem. HORN, Maria da Graça Souza. A organização do espaço e tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis E. (orgs). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem. A proposta pedagógica: projeto político-pedagógico para educação infantil. in:Ministério da Educação. **Integração das instituições de educação infantil**. Boletim 08, mai/jun; 2005.

BARBOSA, Maria Carmem As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. Tese de doutorado. Campinas, 2000. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document>. Acesso em: 08 abr. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Angela M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BARRETO. Angela M. R. F. **A educação Infantil no contexto das políticas públicas**. Revista Brasileira de Educação. nº 24, Set/Out/Nov/Dez , 2003.

BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia. **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. . In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, P. C. Ana. ROSA, S. C. Ester. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, P. C. A. ROSA, S. C. E. (orgs). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988.

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. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Políticas de Educação Infantil.** Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Federal 9394** de dezembro de 1996.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 022/98; Resolução CEB 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a sei anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1. **Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília-DF: MEC/SEF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 020/2009; Resolução CEB 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Senado Federal. Decreto nº 6.755. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação Infantil**: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2010.

CÁCERES, Secretaria Municipal de Educação. **Demonstrativo das escolas de educação infantil.** Cáceres-MT: SME, 2011.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO,

Tizuko Morchida. (orgs.) **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG. **Insumo para o debate 2 - Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições préescolares. In: OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.) **Educação Infantil**: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARLOT, Bernard. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. UNESP, São Paulo, 2003.

CERISARA, A. B. **Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

COMENIUS, J. A. **Didática magna.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** (Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta). São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, Patrícia. Professoras de Educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, Eloisa A.C. KRAMER, Sonia (orgs). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CRAIDY, C. M; KAERCHER, G. E. P. S. (Orgs.). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRIORE, M. (org.) História das crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas?** Revista Espaço Acadêmico. Nº 34, março, UEM. Maringá-PR: UEM, 2004.

DIDONET, Vital. **Balanço crítico da educação pré-escolar nos anos 80 e perspectivas para a década de 90**. Em Aberto, ano 10, n. 50/51, abr/set. Brasília, 1992.

DIDONET, Vital. **Fragmentos de história da educação infantil no Brasil**: algumas reflexões. 2009. Disponível em: <www.omepms.org.br/web/site/?chn=4&txt=1236714734> Acesso em 18 nov. 2012.

DORNELLES, Leni V. Na Escola Infantil todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, Gládis E. (orgs). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Aline Dayane. KUHNEN, Simone de Castro. A linguagem escrita na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: Machado, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A Formação de Professores:** Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. 2. ed., Portugal: Dom Quixote, 1995.

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

GATTI, Bernadete. BARRETO, E. S. S. **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.

GIARDINETTO, José R. B.; MARIANI, Janete M. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas social. São Paulo: Atlas, 2009.

GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil. In: **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

GODOY, Arilda Shimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. Nº 3, v. 35, p. 20-29, mai.-jun. 1995.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. (Trad. Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. (Trad. Silvana Cobucci Leite). 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KAERCHER, E. Gládis. E por Falar em Literatura. In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER, E. Gládis. (orgs). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil**: Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade, v. 20, m. 68, Campinas, dez. 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (orgs.) Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. SANTOS, Letícia Ribeiro, BASÍLIO, Dorli Ribeiro. **Narrativas infantis:** um estudo de caso em uma instituição infantil. Educação e Pesquisa, v. 33, n.3, p. 427-444, São Paulo, set/dez. 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontro e Desencontros em Educação Infantil.** 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: Gestão e formação. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: Machado, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR; Moysés. **Histórias da educação infantil brasilei**ra. Revista Brasileira de Educação, n. 14, mai/jun/jul/ago, São Paulo, 2000.

KUHLMANN JR; Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6^a ed. Porto Alegre, Mediação, 2011.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: Machado, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. website de Cipriano Carlos Luckesi. 21 nov. 2005. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Acesso em: 18 fev. 2012.

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

LUZ, Iza Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil. In: **Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de A. Práticas Musicais na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: CRAIDY, Carmen. KAERCHER, Gládis E. (orgs). **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, Lígia M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

MICARELLO, Hilda. Formação de Professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C. KRAMER, Sonia. (orgs.) **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papirus, 2011.

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

MRECH, Leny Magalhães. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. MOREIRA, Wagner Wey. Corpo em movimento na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓVOA, Antonio. (Org.) **Formação de Professores e profissão docente.** Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. FORMOSINHO, João. A formação em contexto a perspectiva da associação criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Indisciplina Escolar**: determinações, consequências e ações. Brasília: Liber Livro, 2005.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Educação infantil**: legislação e prática pedagógica. Psicologia da Educação, n. 27, São Paulo, dez. 2008.

OLIVEIRA, Maria Izete de. PEREIRA, Afonso M. Formação docente e prática pedagógica na educação infantil. In: CARVALHO, Diana C. GRANDO, Beleni S. BITTAR, Mariluce. (orgs) **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: UFSC, 2008.

OLIVEIRA, Maria Izete de. CARLOS, Rinalda Bezerra. Fazeres na pré-escola: uma prática consistente? In: GENTIL, Heloísa. MICHELS, Maria Helena (orgs.) **Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar**. Araraquara, SP. Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. A universidade na formação dos profissionais de educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos **O currículo na educação infantil:** o que propõem as novas diretrizes nacionais? Ministério da Educação. Orientações curriculares nacionais para educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana E. O Estágio Curricular no Processo de Tornar-se Professor. In: OSTETTO. (org.) **Educação Infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2011.

OSTETTO. Luciana E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, criança em foco. In: OSTETTO. (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10ª ed. Campinas. Papirus, 2012.

PAIVA, Aparecida. Narração educativa ou tapeação didática? Ministério da Cultura. **Programa Nacional de Incentivo a Leitura.** Cursos da Casa da Leitura. Leitura e Cidadania. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe. ALTET, Marguerite. CHARLIER, Évelyne. (orgs.) **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores.** Unidade, teoria e prática. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos gerais para formação de professores para a educação infanto, nos programas de magistério – 2º grau. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

ROSEMBERG, Fulvia. Formação do profissional infanto, através de cursos supléteos. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emilio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira, 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. 6 ed. Rio de Janeiro: DP &A Editora, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. SARMENTO, Manuel J. (orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SILVA, Isabel de Oliveira de. A profissionalização do professor de educação infantil: questões sobre formação dos profissionais que estão em serviço. In: Machado, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Ana P. S. PASUCH, Jaqueline. SILVA, Juliana, B. da. **Educação Infantil do campo.** São Paulo: Cortez, 2012.

STEARNS, Peter N. A infância. Tradutora: MirnaPinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TIRIBA, Léa. **Criança da natureza**. Ministério da Educação. Orientações curriculares nacionais para educação infantil. Brasília, 2010.

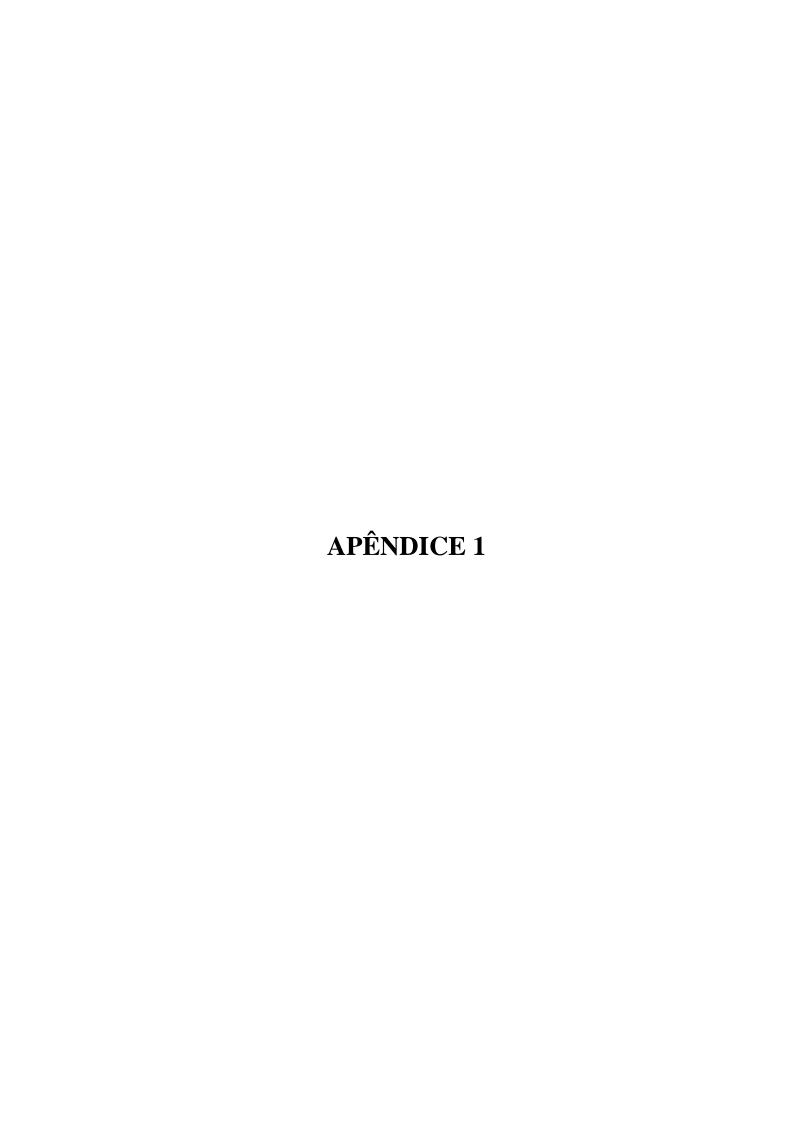
TRIVIÑOS, Antônio N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALDEZ, Diane; COSTA, Patrícia L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Lígia Márcia. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANINI, Juliana Q. S. LEITE; Rachel W. Sobre afetividade e construção de vínculos na Educação Infantil. In: OSTETTO, Luciana E. (org.) **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.



MODELO DO QUESTIONÁRIO

1. Qual o seu	grau de for	mação acad	lêmica?				
() Ensino mé	édio () N	Magistério	eutico				
() Superior –	- cursando.	Qual					
() Superior – completo. Qual							
() Especializ	ação. Qual	l					
() Mestrado. Qual							
2. Tempo de a	atuação na l	Educação Ir	nfantil?				
3. Como	o se	sente	como	1		Educação	Infantil ⁵
4. A escola er	n que você	atua oferec	e formação	continuada para	os profe	essores?	
() sim	() não						
5 Você partic	rinou da ela	iboração do	o projeto d	e formação conti	nuada d:	a escola?	
() sim	() não	.ooruşuo u	o projeto a	o rormação com	mada a	a escola.	
` ,							
6. Você partic	cipa da forn	nação contii	nuada da es	cola?			
() sim	() não						
Se, não, justif	ïque:						
7. A formação	o continuad	a oferecida	pela escola	atende as suas e	xpectativ	vas?	
() sim	() não						
	. ,						
_							

8. As temáticas trabalhadas na formação continuada vêm ao encontro da realidade educacional da
escola em que você atua?
() sim () não
9. Você aplica em sua prática pedagógica os conhecimentos teóricos estudados na formação
continuada?
() sim. () não.
Se, não, por quê?
10. A formação continuada da escola contribuiu ou tem contribuído com a sua prática pedagógica?
() sim. Como?
() não. Por quê?
() had: I of que:
11. A carga horária designada para a formação continuada é suficiente para o entendimento e
compreensão de cada temática trabalhada?
() sim () não () às vezes
Se, às vezes, justifique:
12. Você tem participado de outras formações continuada?
() sim () não
Qual:
13. Quais sugestões você tem para melhorar a formação continuada da sua escola?

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1. Como são elaborados os projetos de formação continuada?
- **2.** Por quem são sugeridas as temáticas para serem trabalhadas na formação continuada?
- **3.** Quem são as pessoas que tem contribuído para o desenvolvimento da formação continuada?
- **4.** Os professores têm demonstrado interesse em participar da formação continuada?
- **5.** Você tem observado se os professores têm desenvolvido na prática o que é estudado na formação continuada?
- **6.** A escola tem reservado momentos para que os professores possam refletir sobre sua prática entre seus pares?