

UNIVERSIDADE DE UBERABA
ADRIANA VAZ EFISIO EMANUEL

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES: DESVELANDO O
FIO DE SUAS FORMAÇÕES**

UBERABA, MG
2014

ADRIANA VAZ EFISIO EMANUEL

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES: DESVELANDO O
FIO DE SUAS FORMAÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa: Processos Educativos e seus Fundamentos, na Universidade de Uberaba, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

UBERABA, MG

2014

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Emanuel, Adriana Vaz Efisio.

E11e A educação infantil e seus professores: desvelando o fio de suas
formações / Adriana Vaz Efisio Emanuel. – Uberaba, 2014.

87 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus.

1. Educação permanente. 2. Professores. 3. Educação de crianças.
I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.
II. Título

CDD 374

ADRIANA VAZ EFISIO EMANUEL

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES: DESVELANDO O FIO DE
SUAS FORMAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

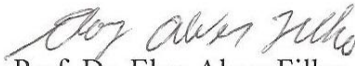
Aprovada em 16/12/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
(Orientador)

UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Eloy Alves Filho
UNIPAC – Universidade Presidente
Antônio Carlos



Profª Drª Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes

UNIUBE - Universidade de Uberaba

Dedicatória

Um piloto de um bombardeiro, depois de muitas missões de combate, teve seu avião derrubado por um míssil.

Ele saltou de paraquedas, foi capturado e passou seis anos numa prisão. Ao retornar ao seu país, passou a dar palestras relatando sua odisséia e o que aprendera na prisão.

Certo dia, num restaurante, foi saudado por um homem:

"Olá, você era piloto e foi derrubado, não é mesmo?"

"Sim, como sabe?", perguntou.

"Era eu quem dobrava o seu paraquedas. Parece que funcionou bem, não é verdade?"

O homem quase se afogou de surpresa e com muita gratidão respondeu:

"Claro que funcionou, caso contrário eu não estaria aqui hoje."

Ao ficar sozinho naquela noite, o piloto não conseguia dormir, pensando e perguntando-se:

"Quantas vezes vi esse homem no porta-aviões e nunca lhe disse Bom Dia? Eu era um piloto arrogante e ele um simples marinheiro."

Pensou também nas horas que o marinheiro passou humildemente no barco enrolando os fios de seda de vários paraquedas, tendo em suas mãos a vida de alguém que não conhecia.

Agora, ele inicia suas palestras perguntando à sua plateia:

"Quem dobrou teu paraquedas hoje?"

Precisamos de muitos paraquedas durante o dia: um físico, um emocional, um mental e até um espiritual.

Por isso, dedico essa conquista ao Querido Deus, aos meus filhos Ana Carolina e André Luís, ao meu pai Aramisio, a minha amiga Stela e, especialmente ao meu diretor Eduardo Callegari, que nessa caminhada, dobraram carinhosa e incansavelmente meu paraquedas.

Agradecer é sempre um momento de reconhecimento, afeto, respeito e gratidão...

Agradeço a minha mãe, Taninha (*in memoriam*) por me conceber, cuidar, criar e me lançar ao mundo.

Ao meu professor orientador, Prof.Dr. Osvaldo Freitas de Jesus, por acalmar o meu ritmo, por me transportar a outros mares, a outras ideias e possibilidades acadêmicas.

Às professoras Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes e Dra. Fernanda Telles Márques por terem aceitado participar da minha banca de qualificação e pela generosa contribuição que trouxeram ao meu trabalho.

Aos professores do programa de mestrado da Universidade de Uberaba – Uniube, que compartilharam conhecimentos, instigaram, provocaram e me proporcionaram um outro olhar sobre/para o saber.

Aos colegas do Mestrado, pela convivência respeitosa durante o curso e, especialmente àqueles cujas amizades ultrapassaram os limites da Uniube.

À profa. Dra. Maria Amélia Cotta, pelos conselhos, ideias e opiniões, acreditando sempre na relevância do meu trabalho.

À profa. Ms.Lindaura, companheira de discussões e apoio irrestrito a minha formação.

À profa. Márcia Pires, que com sua competência linguística, fez sugestões significativas à minha escrita.

Ao Comitê Gestor - Renafor/UFTM, que na figura das professoras Dra. Ana Paula Bossler e Vânia Cristina da Silva Rodrigues apoiou incondicionalmente esta pesquisa.

Aos amigos que me incentivaram e compreenderam a distância e o silêncio.

A todas as professoras de educação infantil que aceitaram o desafio de um novo olhar sobre suas formações.

A todas as crianças, com seus olhares, por vezes doces, por vezes assustados, por confiar tanto em nós, adultos professores.

RESUMO

Apresentam-se nesta dissertação, os resultados da pesquisa intitulada “A educação infantil e seus professores: desvelando o fio de suas formações”, na linha de pesquisa Processos Educativos e seus Fundamentos do Programa de Mestrado da Universidade de Uberaba. Com o objetivo de investigar as razões que movem os professores a participarem de cursos de formação continuada, foi realizada uma pesquisa empírica com as professoras de educação infantil, matriculadas em um curso de aperfeiçoamento oferecido pela Rede Nacional de Professores de Educação Básica, por meio da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Para tanto, percorreu-se uma linha histórica da educação infantil no Brasil, situando a relevância dessa etapa da educação para o desenvolvimento da criança, tendo em vista suas necessidades de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, as contribuições para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, além de constituir-se como espaço privilegiado para as interações sociais e experiências culturais. Para balizar os estudos sobre a infância, Educação Infantil e formação de professores, bem como, para sustentar o referencial metodológico, ancoramos a pesquisa nos autores: Gatti e Barreto (2009), Zilda Gomes de Oliveira (2012), Sonia Kramer (2011), Luciana Ostetto (2013), Gisela Wajskop (2010), Maria Cecília S. Minayo (2002), Maria Aparecida V. Bicudo (2011), Gadamer (2009). A formação do professor de educação infantil é discutida no intuito de compreender o seu papel na educação das crianças de zero cinco anos de idade, uma vez que a educação infantil apresenta especificidades, e que, como constatado na pesquisa, a aprendizagem para a educação da infância não é privilegiada nos cursos de formação inicial, traduzindo-se em lacunas de conhecimento que se refletem nas práticas pedagógicas dos docentes. A trajetória metodológica permitiu coletar e analisar dados que desvelaram a motivação desses profissionais em busca da formação continuada. Os dados colhidos por essa pesquisa, registrados em questionário e transcritos a partir de recipiente eletrônico. A pesquisa elucidou as aspirações das docentes em relação à formação continuada, como oportunidade para contribuir efetivamente na prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação infantil. Professores. Formação continuada.

ABSTRACT

We present in this work, the survey results entitled "Early childhood education and their teachers: unveiling the wire formations" in the search line Educational Processes and their Master's Program Basics University of Uberaba. In order to investigate the reasons that move teachers to participate in continuing education courses, an empirical research was conducted with preschool teachers, enrolled in a refresher course offered by the National Network of Basic Education Teachers, through Federal University of Triângulo Mineiro. Therefore, come to a historical line of early childhood education in Brazil, placing the relevance of this stage of education to the development of children, in light of their learning needs in various areas of knowledge, contributions to cognitive and emotional development, in addition to being as a privileged space for social interactions and cultural experiences. To mark the studies on childhood, early childhood education and teacher training, as well as to support the methodological framework, anchored in the research authors: Gatti and Barreto (2009), Zilda Gomes de Oliveira (2012), Sonia Kramer (2011) , Luciana Ostetto (2013), Gisela Wajskop (2010), Maria Cecilia S. Minayo (2002), Maria Aparecida V. Bicudo (2011), Gadamer (2009) .The teacher education early childhood education is discussed in order to understand the its role in the education of children from zero five years old, since childhood education has specific characteristics, and that, as found in the research, learning for the education of children is not privileged in initial training courses, resulting in knowledge gaps that are reflected in the pedagogical practices of teachers. The methodology allowed to collect and analyze data that unveiled the motivation of these professionals in search of continued education. The data collected for this research, reported in the questionnaire and transcribed from electronic container. The research has elucidated the aspirations of teachers in relation to continuing education, as an opportunity to contribute effectively in teaching practice.

Keywords: Children education. Teachers. Continuing education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Vínculo institucional dos entrevistados em 2013 (Fonte: Acervo da Pesquisa).....	55
Gráfico 2 - Formação Acadêmica (Fonte: Acervo da Pesquisa).....	55
Gráfico 3 - Tempo de atuação na Educação Infantil (Fonte: Acervo da Pesquisa).....	56
Gráfico 4 - Faixa etária das professoras entrevistadas (Fonte: Acervo da Pesquisa).....	57
Gráfico 5 - Área(s) de Atuação das professoras entrevistadas (Fonte:Acervo da Pesquisa).....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das Professoras de Educação Infantil entrevistadas.	59
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

EI - Educação infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PNE -Plano Nacional da Educação

PNQEI- Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil

RCNEI - Referencial curricular nacional para a educação infantil

RENAFOR - Rede nacional de formação de professores da educação básica

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Uniube - Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
1 A criança, seus professores e suas necessidades de aprendizagem	Erro! Indicador não definido.
1.1 Educação Infantil: uma linha histórica	Erro! Indicador não definido.
1.2 Educação Infantil: um período especial para o desenvolvimento da criança.....	Erro! Indicador não definido.
1.3 Educação Infantil: espaço de interação e cultura	Erro! Indicador não definido.
2.1 Os professores de Educação Infantil no Brasil	Erro! Indicador não definido.
2.2 O que o professor precisa saber para ensinar e o que a criança precisa aprender	Erro! Indicador não definido.
2.3 A formação continuada de professores de Educação Infantil.....	Erro! Indicador não definido.
3 Trajetória Metodológica	Erro! Indicador não definido.
3.1 O percurso da pesquisa	Erro! Indicador não definido.
3.1.1 <i>Projeto de pesquisa</i>	Erro! Indicador não definido.
3.1.2 <i>Pesquisa bibliográfica</i>	Erro! Indicador não definido.
3.1.3 <i>Pesquisa de campo</i>	Erro! Indicador não definido.
3.1.4 <i>Análise dos dados</i>	Erro! Indicador não definido.
3.2 Orientação Metodológica	Erro! Indicador não definido.
4 O que nos dizem os dados	Erro! Indicador não definido.
4.1 Perfil dos professores de Educação Infantil do município de Uberaba.....	Erro! Indicador não definido.
4.2 Formação Continuada: por que participar? Análise dos dados.....	Erro! Indicador não definido.
4.2.1 As entrevistas com as professoras: o que elas nos disseram.....	Erro! Indicador não definido.
4.2.1.1 Os diferentes percursos para a Escolha da profissão e Formação inicial.....	Erro! Indicador não definido.
4.2.1.2 O amor e a paixão por ser professora de educação infantil.....	Erro! Indicador não definido.
4.2.1.3 Situando o bom professor na educação infantil.....	Erro! Indicador não definido.
4.2.1.4 Magistério e Pedagogia: formação para a docência na Educação Infantil.....	Erro! Indicador não definido.
4.2.1.5 Formação continuada: importância para a prática pedagógica e benefícios na carreira.....	Erro! Indicador não definido.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Erro! Indicador não definido.
REFERÊNCIAS	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ..	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 2 - Instrumento de Pesquisa 1	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 3 - Instrumento de Pesquisa 2	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo.

(COUTO, 2009, p.2)

Nossas vidas se entrecruzam com o trabalho e, como dito pelo compositor Gonzaguinha¹ “[...] vida é trabalho, e sem o seu trabalho o homem não tem honra, [...]”. Assim, o trabalho é realização, muito mais do que subsistência.

A minha história com o trabalho tem início em uma escola de Educação Infantil, marcante em minha trajetória profissional. Iniciei a carreira como professora da rede municipal de ensino da cidade Juiz de Fora (MG). Naquele momento, professora recém-formada, sabia tão pouco sobre as necessidades educativas das crianças, e, menos ainda, sobre como orientar suas aprendizagens. E, também, naquele tempo, pouco se falava da formação continuada e formação continuada em serviço.

No convívio com as crianças e as outras professoras com as quais trabalhei, comecei a compreender as crianças, seus interesses e as diferentes formas de encarar o mundo, entendendo-o de acordo com a concepção infantil.

Nessa mesma época, aprofundamos os estudos acerca de concepção da criança e da Educação Infantil, no pressuposto de que,

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. (BRASIL, 1994).

Percepção essa, que considera a criança como um ser social, produtor e produto da história e da cultura e, portanto, define-a como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra e não como sujeito que nasce pronto ou vazio ou cujo desenvolvimento ocorre por sua própria iniciativa.

Passaram-se os anos, mudanças de cidade, e surgiram novas oportunidades de aprender com as crianças, agora no município de Uberaba. Foram muitas e

¹ Cantor e compositor brasileiro, engajado politicamente e característico pela postura crítica, especialmente durante a ditadura militar, teve 54 composições censuradas.

enriquecedoras experiências, todas elas me permitindo vislumbrar os caminhos da aprendizagem infantil, numa perspectiva lúdica e, ao mesmo tempo, buscando novos referenciais teóricos que guiassem o meu fazer pedagógico, visando o desenvolvimento integral da criança.

Essas experiências profissionais consolidaram o meu interesse em relação ao universo da Educação Infantil e seus profissionais, e esse interesse, sobre a Educação Infantil, resultou em estímulo para buscar compreender a importância da formação continuada de seus professores, a efetivação em suas práticas pedagógicas, por meio da consolidação do desenvolvimento das crianças e de suas demandas de aprendizagem, tendo em vista o disposto nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006):

[...] faz-se necessário obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas variadas formas de expressão. (BRASIL, vol.1, 2006, p.10).

Essa afirmação deixa entrever a importância do acompanhamento e revisão dos conhecimentos que os professores devem compartilhar com as crianças.

Dessas reflexões emergiram questionamentos como:

- Quem é esse profissional no processo de educar as crianças?
- Quais conhecimentos prévios possuem, advindos de suas formações profissionais?
- Quais bases teóricas devem subsidiar a Formação Continuada?
- E, por fim, e não menos desafiador, quais parâmetros devem nortear a formação continuada dos professores da Educação Infantil?

Responder a esses questionamentos me norteou no sentido de compreender a importância da Educação Infantil, porque essa etapa da educação básica exige uma formação diferenciada para seus professores, como ocorre a formação acadêmica desses sujeitos, os subsídios teóricos que sinalizam os caminhos do desenvolvimento infantil e quais indicadores legais subsidiam a escolha dos temas e eixos necessários às suas práticas pedagógicas e, ainda, a buscar resposta ao

problema desta pesquisa: investigar e compreender as razões da formação continuada de um grupo de professores da Educação Infantil que participa de um curso de aperfeiçoamento² fomentado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por meio do RENAFOR, investigando sobre o que prepondera na formação continuada dos professores da Educação Infantil:

- a busca de ampliação de conhecimentos?
- a progressão na carreira?
- ou as duas alternativas?

Sendo assim, tais questões deslocam-se da esfera de minhas reflexões pessoais para constituírem-se como fomento desta pesquisa. Por esse motivo, deixo o discurso em primeira pessoa do plural, para assumir, enquanto interlocutora, a voz de pesquisadora, e juntamente com meu professor-orientador, construindo meu discurso, a partir de agora, na primeira pessoa do plural.

Nesse sentido, visamos caracterizar os professores que atuam na Educação Infantil e o percurso de suas formações a fim de conhecê-los, assim como, analisar os fatores que influenciam suas escolhas ao optarem pela participação de eventos de formação continuada, no intuito de compreender as razões que os movem na procura e frequência a esses eventos.

Ressaltamos que não pretendemos, nesse trabalho, discutir sobre a Educação Infantil como tal e os seus desdobramentos, ainda que os mesmos sejam muito importantes, mas sim, a formação continuada de professores para atuar na Educação Infantil.

Esta pesquisa considera prioritário contribuir para a reflexão a respeito do processo de formação e formação continuada dos profissionais que estão atuando nas instituições de Educação Infantil, buscando evidenciar a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança e, também, trazendo a tona os processos de formação que esses profissionais vivenciam ao longo de suas trajetórias.

² Cursos de aperfeiçoamento destinam-se a profissionais que estejam no exercício de uma determinada ocupação (correlacionada com a formação acadêmica de origem na graduação), (Parecer CNE/CES Nº:263/2006, Parecer CNE/CES nº 254/2002).

Para tanto, buscamos caminhos que nos dizem sobre os aspectos relevantes na formação da criança pequena, como a importância do desenvolvimento nas áreas biológica, social, psicológica e cultural. A efetivação dessa formação está diretamente relacionada à formação dos que lhes ensinam: os professores.

Esses caminhos nos disseram ser necessário ter como ponto de partida o panorama de como se consolida a Educação Infantil no Brasil, pois como aponta Kuhlmann (2011, p.13) “o estudo do passado, pode sim, suscitar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e a sua educação nos dias de hoje, contribuindo para a sua formação e aprimoramento profissional”, levando-nos a elucidar a formação de professores para a Educação Infantil, confrontando essa formação com as necessidades de aprendizagem das crianças.

Por meio de pesquisas de campo, questionário e entrevista, obtivemos dados que nos possibilitaram conhecer o objeto da nossa pesquisa, os professores de Educação Infantil do município de Uberaba, que participaram de um curso de aperfeiçoamento, desenvolvido por meio da Rede Nacional de Formação de Professores —Renafor e oferecido pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro — UFTM. Os dados coletados nos permitiram conhecer o perfil desses profissionais, suas formações iniciais e, por meio das entrevistas, conhecer quais razões os movem na busca por eventos de formação continuada.

Para realizar a empreitada de interpretar o desvelamento da subjetividade imbricada à formação dos professores de Educação Infantil e as razões pelas quais buscam a formação continuada, optamos pela hermenêutica fenomenológica que ajustou-se como uma peça de um mesmo conjunto nessa pesquisa, permitindo uma análise dinâmica e sustentada teoricamente. Fica claro, entretanto, que estamos nos referindo à hermenêutica gadameriana, o que nos permitiu captar o fenômeno na pesquisa e dar a ele um rumo justo e coerente.

Nossa hipótese inicial era de que a participação nos eventos de formação continuada fosse motivada por questões de acesso na carreira docente, convertidos em oportunidade de maior remuneração. Entretanto, à medida que deslindamos as várias facetas de suas formações iniciais, condições de trabalho, desafios da prática pedagógica e outros aspectos conhecidos, nos surpreendemos ao compreender que esses profissionais buscam oportunidade de suprir lacunas de conhecimentos específicos na formação inicial, seja ela em nível médio — Curso de Magistério de

Educação Infantil e anos iniciais ou o curso de Pedagogia, para atuar na Educação Infantil.

O trabalho aqui apresentado foi sendo tecido no intuito de elucidar essas questões, como expusemos anteriormente.

Assim, no capítulo primeiro intitulado “A criança, seus professores, suas necessidades de aprendizagem”, tivemos os tópicos: “Educação Infantil: uma linha histórica”; “Educação Infantil: um período especial para o desenvolvimento da criança” e “Educação Infantil: espaço de interação e cultura”.

Neste capítulo, apresentamos de forma sucinta a linha histórica da Educação Infantil no mundo e no Brasil, sua relevância para o desenvolvimento infantil, na perspectiva de evidenciar a íntima relação dos avanços na infância às experiências vivenciadas nas instituições e, portanto, ao fundamental papel de um professor consciente das especificidades das necessidades de aprendizagens das crianças de zero a cinco anos de idade, como etapa primeira da educação básica.

O segundo capítulo “Os professores de Educação Infantil no Brasil: formação e saberes”; subdivide-se nos itens “Os professores da Educação Infantil no Brasil”; “O que o professor precisa saber para ensinar e o que a criança precisa aprender” e “A formação contínua de professores de Educação Infantil”. Ele dispôs-se a situar os professores e suas formações, e discutir as demandas de aprendizagem dos professores que ensinam as crianças, à luz do referencial curricular nacional para a Educação Infantil.

No terceiro capítulo que recebe o título de “Trajetória Metodológica”, organizado pelos tópicos “O percurso da pesquisa” e “Orientação Metodológica”, explicitamos os procedimentos da pesquisa, o percurso metodológico e o referencial teórico e epistemológico que nos guiou na investigação e trouxe a devida sustentação às nossas concepções, escolhas e hipóteses.

No capítulo quarto, “O que nos dizem os dados”, composto pelos itens “Perfil dos professores de Educação Infantil do município de Uberaba” e “Formação Continuada: por que participar? Análise dos dados”, expomos a análise dos dados coletados, esmiuçando os depoimentos na busca por informações e/ou indícios das motivos pelos quais os professores de Educação Infantil procuram por eventos de formação continuada. Apresentamos, inicialmente, a análise dos dados coletados no instrumento de pesquisa 1. Na sequência, apresentamos a discussão dos dados

obtidos na pesquisa empírica e, com os quais, respondemos aos questionamentos do trabalho, na perspectiva da hermenêutica.

Enfim, nas considerações finais —“Um ponto de chegada que pode ser de partida” — apresentamos o que esse percurso investigativo permitiu evidenciar sobre as razões pelas quais os professores de Educação Infantil buscam os eventos de formação continuada e, apontar para o desenho de formação continuada, de tal maneira que essa etapa da escolarização seja privilegiada com a formação de professores com conhecimentos sólidos para o exercício com as crianças pequenas, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento e garantir suas necessidades formativas.

Para balizar os estudos sobre a infância, Educação Infantil e formação de professores, ampliamos o entendimento com os autores Gatti e Barreto (2009), Zilda Gomes de Oliveira (2012), Sonia Kramer (2011), Luciana Ostetto (2013), Gisela Wajskop (2010), dentre outros que contribuíram com suas ideias e pesquisas.

Para o referencial metodológico, contamos com o aporte de Maria Cecília S. Minayo(2002), Maria Aparecida V. Bicudo (2011), Gadamer (2009).

E assim, vivendo o “chão da sala de aula” da Educação Infantil como professora, iniciamos agora o relato do percurso que nos leva a constituição de ser pesquisador, tendo como pano de fundo desse itinerário a beleza das crianças, a paixão das professoras e o desejo de compreender uma pequena faceta dessa intrincada relação que se materializa na formação continuada.

1 A criança, seus professores e suas necessidades de aprendizagem

A mim me abalava era a urgência de meter mãos na obra.

(COUTO, 2009, p.7)

Este capítulo trata da relevância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, na perspectiva de evidenciar a íntima relação dos avanços na infância com as experiências vivenciadas nas instituições e, portanto, o fundamental papel de um professor consciente das especificidades das necessidades de aprendizagens das crianças de zero a cinco anos de idade, como etapa primeira da Educação Básica.

1.1 Educação Infantil: uma linha histórica

Na sociedade atual, naturalizamos a ideia de infância e de criança, na perspectiva de sujeitos que têm direitos sociais assegurados pelas políticas públicas que buscam garantir o acesso à saúde, à moradia, à educação e à cidadania, fruto de um longo percurso histórico de reconhecimento dos direitos da criança, como os conhecemos hoje, especialmente do que se refere à educação.

Esse reconhecimento é bastante recente na história do atendimento à criança, perpassando também pelo reconhecimento da infância enquanto um período importante na vida. Essa importância não se restringe apenas ao aspecto biológico, mas é também um período marcado por conquistas sociais e afetivas, que poderão ser amplamente desfrutadas pelas crianças nos espaços das instituições de Educação Infantil.

A construção da infância, como uma categoria social como hoje está posta, perpassa uma intrincada rede de relações e interesses, de acordo com a cultura de cada sociedade que, por sua vez, dá-lhe diferentes significados e concepções e essas abarcam significados que nos remetem a diferentes imagens de criança e infâncias, deixando entrever as pretensões e as negações dos adultos com os quais convivem.

O modelo de escola e educação é concebido a partir das diversas concepções de infância que cada sociedade oferece às crianças. Assim, segundo Kuhlmann Jr, professor e pesquisador sobre a história da educação infantil,

As instituições de educação para as crianças entre 0 e 6 anos de idade começam a se esboçar no continente europeu ainda no final do século XVIII, propagando-se por meio de uma circulação de pessoas e ideias [...]. Criadas para atender as crianças pobres e as mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais. (KUHLMANN Jr., 2009, p.9)

A partir do modelo da primeira escola para crianças criado na Europa, a escola de principiantes ou escola de tricotar, criada por Oberlin em 1769, na paróquia rural francesa de *Ban-de-la-Roche*, outras iniciativas foram implementadas.

Robert Owen, industrial que criou uma escola, em 1816, para os operários de sua indústria, seus filhos e a comunidade de New Lanark, na Escócia, com uma classe infantil, que recebia crianças dos dois aos seis anos de idade. James Buchanan, que foi um dos responsáveis pela classe infantil de Owen, foi a Londres, dois anos depois, onde passou a dirigir uma instituição semelhante, para crianças dos dois aos sete anos. Em Londres, Samuel Wilderspin, que fundou a *Infant School Society*, em 1824, sistematizou a proposta de uma instituição educacional para crianças dos 2 aos 11 anos, chamada de *Infant School*, Escola Infantil, que propagou-se por todo o Reino Unido. (KUHLMANN Jr., 2009, p.24)

Em 1840, Froebel, pedagogo alemão, criou o jardim de infância, concebendo jogos e ocupações para educação das crianças, produzidos em sua fábrica de brinquedos, o *Kindergartenbeschäftigungsanstalt*³, que eram vendidos como jogos de construção para serem utilizados pelas crianças com suas famílias. Para Froebel, as brincadeiras eram o primeiro recurso para a aprendizagem, não apenas como diversão, mas como um modo de criar representações do mundo concreto a fim de entendê-lo.

Em 1844, Firmin Marbeau, advogado francês, cria a *crèche*, cuja proposta era o atendimento de bebês até os 3 anos de idade, com formato educacional e defende a ideia de que a creche deveria oferecerá criança pequena condições ideais de um bom desenvolvimento baseando-se na valorização dos brinquedos e das brincadeiras.

A partir da década de 1870, tendo como referência os modelos da França e da Alemanha, as creches são criadas nos diversos países, inclusive no Brasil, com

³ Unidade de ocupação do jardim de infância (livre tradução).

funções assistencialistas — cuidar dos filhos das mães trabalhadoras — mas também com função educativa.

No Brasil, a história da Educação Infantil é relativamente recente e somente nas últimas décadas o atendimento à criança menor de sete anos de idade em creches e pré-escolas cresceu mais significativa e aceleradamente em decorrência da inserção, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho.

A primeira creche do país foi criada no Rio de Janeiro, em 1899, ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado. Naquele mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro deu início a uma rede assistencial que se espalhou por muitos lugares do Brasil. Vistas por este ângulo, as instituições de Educação Infantil surgiram com caráter puramente assistencial. De acordo com Kuhlmann,

De lá até meados da década de 1970, as instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, com um contato indireto com a área educacional. Na quarta última parte dos anos 1900, a Educação Infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da Educação Básica. (KUHLMANN, 2000, p.3).

Atualmente, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, para o atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE indicam que 1.154.572 crianças de 4 e 5 anos estavam fora da escola em 2010. Apesar do enorme contingente ainda excluído, a matrícula na pré-escola avançou significativamente na última década.

O censo escolar de 2013 aponta que, no país, estavam matriculadas 5.336.658 crianças; destas, 1.721.883 matrículas são em creches e 3.614.775 matrículas em pré-escolas. Entretanto, segundo levantamento de Nunes, Corsino e Didonet (2011), esses números representam o atendimento de 44,5% de crianças

até 5 anos de idade na pré-escola e 17,1% de crianças de zero a três anos de idade matriculadas nas creches.

Esses dados nos dão a dimensão do quanto ainda é grande o desafio para o atendimento a todas as crianças de zero a cinco anos de idade na Educação Infantil e também dimensionam o desafio de formar professores para o atendimento a essas crianças.

Para que se possa contextualizar a Educação Infantil no Brasil, é necessário recorrer tanto à Constituição Brasileira de 1988, como à Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96 e, mais recentemente à Lei 12796 de 04/04/2013, que alterou a LDB.

Os instrumentos legais asseguram o atendimento às crianças de até 5 anos de idade em creches e em pré-escolas, incluindo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, além de garantir que esse atendimento seja um direito da criança, tendo em vista o seu desenvolvimento integral como ação complementar à da família e da comunidade.

Em relação à inserção da creche, para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, no capítulo da Educação, isso explicita o caráter eminentemente educativo desta, junto à função do cuidar, o que constitui um avanço sem precedentes na Educação Infantil.

Nas legislações, a Educação Infantil tinha uma concepção assistencialista e estava vinculada às secretarias de ação social, privilegiando os aspectos relativos ao cuidar, com caráter compensatório, como forma de superar a miséria, a pobreza e suprir deficiências e diferenças sociais.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas, como primeira etapa da Educação Básica e sua importância reside principalmente por tratar a criança como sujeito de direitos.

A trajetória dessa etapa da Educação Básica traz um componente singular, pois, é necessário

Compreender que a especificidade do caráter educativo das instituições de Educação Infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. (CERISARA, 2002, p.44).

Em 1994, nasceu o primeiro documento de Política Nacional de Educação Infantil com o intuito de expandir a oferta de vagas para a criança nessa faixa etária e fortalecer a associação dos aspectos de cuidado e educação junto às crianças nas instituições de Educação Infantil.

Em 1998, foi organizado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, contando com a contribuição de especialistas e representantes dos Conselhos de Educação de todos os Estados, o documento “Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil”, que contribuiu para a formação de normas e diretrizes da Educação Infantil.

Concomitantemente, foi feita, pelo MEC, uma pesquisa para se conhecer as propostas pedagógico-curriculares adotadas em todo o país, assim como os princípios que norteavam a prática cotidiana das instituições, como relata o documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”,

O estudo realizado trouxe à tona a fragilidade e a inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor. Ao mesmo tempo, durante a realização do diagnóstico, foi possível evidenciar a multiplicidade e a heterogeneidade de propostas e de práticas em Educação Infantil, bem como aprofundar a compreensão a esse respeito (BRASIL, 2006b, p.12).

Foi neste contexto que o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI. O RCNEI foi elaborado a partir do debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuavam diretamente com as crianças, contribuindo com conhecimentos diversos provenientes tanto da vasta e longa experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros.

Em 1998, foi finalizado e entregue a todos os setores educacionais, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil — RCNEI, documento concebido para servir de guia e de reflexão sobre os objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com as crianças das creches e da Educação Infantil. Ele representa um avanço na Educação Infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

O RCNEI é composto de temas agrupados em três volumes. O volume 1, trata-se de um documento de introdução que situa e fundamenta as concepções de

criança, de educação, de instituição e do profissional, apresenta reflexões sobre as creches e pré-escolas brasileiras, a infância e a profissionalização dos educadores.

O volume 2, formação pessoal e social, contempla os processos de construção de identidade e autonomia das crianças e o volume 3, orienta os eixos de trabalho para a construção das diversas linguagens da criança e as relações com os objetos do conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Em cada um dos três volumes há uma “Carta do Ministro da Educação” endereçada ao professor de Educação Infantil, dando a ele uma singularidade excepcional, por ser caso único na história da Educação Infantil no Brasil. Nessa carta, o ministro informa ao professor que o objetivo desse material é “auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” e ainda, “contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural”. (BRASIL, 1998, p.7).

O Referencial, coerente com as definições da LDB, reforça que as creches não devem ser simplesmente espaços de cuidados com a criança e que as pré-escolas não se limitem a preparar para a alfabetização. Ao contrário, cuidado e aprendizado devem estar integrados desde o início. Vale ressaltar a proposta de respeitar e marcar os diversos matizes encontrados na Educação Infantil no Brasil.

Com relação ao conteúdo, o RCNEI apresenta conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da Educação Infantil. São eles, a ênfase na criança, o educar, o cuidar, o brincar, as relações creche-família, o professor de Educação Infantil, o educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo.

Outro aspecto bastante interessante, que é abordado no documento, diz respeito às condições internas e externas, com destaque para a organização do espaço e do tempo, para a parceria com as famílias e comunidade. Essa é uma abordagem que privilegia as necessidades da criança, visando o seu bem-estar e reconhecendo o espaço como elemento de interação com o ambiente, as demais crianças e adultos que o compartilham.

A LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, oficializa a mudança feita na Constituição por meio da

Emenda Constitucional nº 59 em 2009 segundo a qual os pais ficam responsáveis por colocar as crianças na Educação Infantil a partir dos 4 anos e por sua permanência até os 17 anos de idade e traz a orientação sobre a avaliação da Educação Infantil. Nesta etapa de ensino, não haverá retenção ou reprovação das crianças e a avaliação será feita "mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças" (BRASIL, 2013).

À medida que se avoluma a demanda por vagas nas instituições de Educação Infantil, avolumam-se também os documentos oficiais, cujas diretrizes procuram nortear o trabalho pedagógico e também, as condições de oferta. Entre esses documentos, podemos citar:

- os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil — volumes 1 e 2 — PNQEI, cujo objetivo é estabelecer padrões de referência orientadores da organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil em todo o país, respeito à diversidade, regime de colaboração e responsabilidade dos sistemas de ensino, reporta-se ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) para pontuar o conceito de criança e pedagogia da infância, fazendo recomendações em relação aos padrões de qualidade pretendidos pelo MEC.
- as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.
- a Revista Criança que se caracteriza como um instrumento de disseminação da política nacional de Educação Infantil e de formação do professor. Representa uma importante fonte de informação e de formação de profissionais que atuam na área. É distribuída diretamente nas escolas públicas que atendem à Educação Infantil.
- os critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança contêm critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças e explicita

critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais.

As concepções teóricas apontadas nesses documentos apresentam diferentes correntes teóricas que buscam fundamentar as escolhas para a organização curricular das instituições de Educação Infantil, mas que se furtam a adensar a respeito dessas escolhas, situando-as no plano de orientações.

Acreditamos que a educação na infância deve privilegiar o desenvolvimento da identidade e da autonomia pessoal, o descobrimento do meio físico e social, bem como o acesso às diferentes linguagens e representações.

Esse é o período em que a criança está descobrindo e conhecendo o corpo humano, adquirindo habilidades perceptivas, motoras e de cuidados com a saúde, desenvolvendo aspectos cognitivos, afetivos e relações nas atividades da vida cotidiana.

Trata-se também de um período que marca as interações sociais, o conhecimento das atividades humanas, dos objetos e suas finalidades, do conhecer e admirar-se com os outros seres (animais e plantas) e observar o espaço que a cerca, aprendendo a valorizar a natureza.

Portanto, é um período marcadamente de descobertas relacionadas ao mundo físico, afetivo, social, motor. É a aprendizagem da expressão plástica, musical e corporal, estabelecendo relações e representações do espaço.

1.2 Educação Infantil: um período especial para o desenvolvimento da criança

A importância da Educação Infantil é comprovada pelo interesse que vem ganhando ao longo da história, e sua eficácia é garantida quando se combina fatores como: as características da criança, o ambiente adequado a cada fase do seu desenvolvimento, profissionais preparados, interação com indivíduos semelhantes e estímulo à criança.

A criança precisa de assistência, cuidado e conseqüentemente de educação especializada, que lhe possibilite o desenvolvimento global a fim de que supere as diversas transformações que ocorrerão ao longo de sua vida.

Precisamos considerar que o desenvolvimento da criança está também relacionado aos cuidados que englobam a dimensão afetiva, os aspectos biológicos, relativos à qualidade alimentar, os cuidados com a saúde e a forma de como esses cuidados são oferecidos.

As diferentes formas como se configuram o cuidar são influenciadas por crenças e valores de cada cultura e estas se situam em cuidados com a saúde, com a educação e o desenvolvimento infantil, embora as necessidades humanas básicas sejam comuns como, alimentar-se, proteger-se, entre outras. As formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente. As necessidades básicas podem ser modificadas e acrescidas de outras de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que, além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são, também, base para o desenvolvimento infantil.

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

O período que se estende da gestação até os seis anos de idade é considerado o mais importante para o desenvolvimento da criança, pois é nessa fase que ela estabelecerá suas conexões com o mundo. Corroborando esta afirmativa, Kramer (2013, p.34) postula que

O ser humano se constitui na relação com outro; na interação social, as dimensões cognitiva e afetiva não podem ser dissociadas. Quando interagem, as crianças aprendem, se formam e transformam; são sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. [...] O papel do outro é central na constituição do eu e no desenvolvimento e aprendizagens que o sujeito faz ao longo da vida.

É, portanto, na interação social que as crianças, desde que nascem, desenvolvem suas competências, e esse fator é o que lhes propicia a aprendizagem. Quanto maior a complexidade das atividades desenvolvidas pelas crianças nas interações com os adultos e com outras crianças, maiores também suas aprendizagens em relação ao mundo que as cerca.

Dessa maneira, compreendemos que a Educação Infantil tem um papel relevante no desenvolvimento da criança, mesmo que essa relevância nem sempre tenha sido considerada ou mesmo conhecida, pois durante muito tempo a criança não era reconhecida como um ser de direitos, que precisava de cuidados e educação específicos para a sua faixa etária e para cada fase do seu desenvolvimento.

A educação e o cuidado na primeira infância têm sido pauta de discussões de pesquisadores, professores, profissionais da educação e da sociedade civil organizada. Considerando que a Educação Infantil é a base inicial do processo educativo, esta deve ser um ambiente em que a infância possa ser vivida em toda sua plenitude, conforme estabelece a LDB no artigo 29, ao dispor que,

A Educação Infantil, 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, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Conforme Kramer (2013, p.35), “as práticas educativas, em todos os tipos de instituições, devem propiciar experiências culturais nas quais se combinem saberes da experiência, fruto de vivências das crianças e conhecimentos que integram a natureza” e esse atendimento deve ser planejado de modo que não se separe a ideia do brincar da ideia do aprender e que proporcione um ambiente propício para descobertas possibilitando à criança construir seu próprio conhecimento. Portanto, cabe à escola assumir um lugar em que a criança se desenvolva, proporcionando apoio e estímulos indispensáveis a cada fase da vida.

A demanda de vagas para as crianças de zero a cinco anos de idade nas instituições educacionais, desde muito cedo, ainda antes de ela completar um ano de idade, pode ser explicada por dois fatores principais: as exigências de realização pessoal/necessidade de exercer funções remuneradas das mães e dos ganhos proporcionados pela educação coletiva.

Há um número cada vez maior de mulheres, de todos os estratos sociais, procurando instituições (oficiais ou não) que recebam seus filhos principalmente, por conta de suas ocupações profissionais. Ao mesmo tempo, é importante ver a relação criança-ambiente como responsável pelas interações da criança, pelo acolhimento, pelo cuidar, podendo desempenhar um papel positivo no desenvolvimento infantil.

Ao considerarem a pré-escola, pesquisa evidenciada no Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4 apresenta benefícios para as crianças nesta etapa da educação, como a redução da mortalidade nesta faixa etária, maior desenvolvimento cognitivo, maior tempo de permanência na escola, redução de repetências e de abandono da escola e até mesmo aumento do universo vocabular.

Dentre as contribuições para a compreensão do desenvolvimento infantil, evidenciamos os avanços nas pesquisas em neurociência que, cada vez mais, desvendam os mistérios do funcionamento cerebral, o que consideramos pertinente abordar nesse tópico.

Segundo Oliveira (2011, p.22), “O termo neurociência se difunde como um conceito transdisciplinar ao reunir diversas áreas de conhecimento no estudo do cérebro humano e, portanto, se presta a elucidar como a mente e o cérebro funcionam”.

As pesquisas nesta área têm desvendado como ocorre o desenvolvimento do cérebro humano, dos circuitos neuronais e os mecanismos biológicos que interferem na aprendizagem, na linguagem, no comportamento e na saúde do indivíduo no decorrer de sua vida. Por isso, a neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa. (OLIVEIRA, 2011, p.21).

Ao aliarmos o estudo do desenvolvimento biológico humano e os avanços nas pesquisas em neurociências, aumentamos substancialmente o entendimento de como são fundamentais os cinco primeiros anos da vida da criança, justamente o período previsto para a oferta da Educação Infantil.

Pesquisadores do desenvolvimento infantil têm se debruçado em estudos sobre como a criança cresce e aprende, sendo que nos últimos dez anos houve uma “explosão” de conhecimentos a respeito da neurociência do cérebro e o relacionamento entre os primeiros anos de aprendizagem, comportamento e saúde da criança que se transforma em adulto. O rol de descobertas evidencia especialmente a integração destes conhecimentos pela transdisciplinaridade⁴ (RAMOS, 2003).

⁴A transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. (ROCHA FILHO, 2007).

E, como assevera Oliveira (2011, p.24),

Entender os aspectos biológicos relacionados com a aprendizagem, as habilidades e deficiências de cada indivíduo ajuda educadores e pais na tarefa de educar. Elaborar ações educativas com base no conhecimento da neurociência é dispor de ferramentas capazes de analisar o percurso da aprendizagem para que se alcance o potencial individual de desenvolvimento e aprendizagem.

Sabemos atualmente, que ocorre substancial parcela de desenvolvimento cerebral no período entre a concepção do novo ser e o primeiro ano de vida. Hoje, tem-se compreensão de como agem os estímulos sobre as experiências vivenciadas pela criança antes dos 3 anos, de maneira como influenciam os circuitos das redes neuronais deste cérebro em crescimento.

Mais uma vez Oliveira (2011, p.47) esclarece que “o período de zero a três anos de idade pode ser considerado um dos períodos mais importantes do neurodesenvolvimento, em qualquer circunstância do ambiente, se enriquecido ou não com estímulos”.

Em resposta a estímulos ambientais, por exemplo, língua (sabores), pele (toque), os neurônios localizados nas partes específicas do cérebro, formam ligações eletroquímicas - as sinapses⁵, que permitem ao cérebro, reconhecer a codificação dos sinais oriundos dos receptores sensoriais, de acordo com Costanzo (2004). Há uma intensa produção de sinapses e vias neurais na vida uterina e primeiro ano de vida da criança, com progressivo decréscimo até os 10 anos, embora, para certas funções, estenda-se ao longo da vida.

É certo que, entre o nascimento e a adolescência, novos neurônios serão acrescentados ao cérebro, novos circuitos neuronais serão construídos em consequência da interação com o ambiente e da estimulação adequada (OLIVEIRA, 2011, p.24), justificando a importância da participação da criança de 0 a cinco anos nas instituições de Educação Infantil.

Oliveira (2011, p.37) contribui ainda, em nossa argumentação, ao explicitar que o cérebro humano depende da cultura para completar seu desenvolvimento e sobreviver em ambientes cada vez mais variados e complexos, reforçando a ideia da Educação Infantil desde a mais tenra idade da criança.

⁵Sinapse é o ponto de encontro entre os neurônios para que ocorra a transmissão do impulso neural através do sistema nervoso.

Além disso, faz-se necessário delinear espaços físicos que atendam ao ritmo de "ser criança", sendo que esta precisa encontrar no espaço educativo um ambiente que prime pela cultura infantil, seus valores e ansiedades.

Diante disso, é imprescindível que o educador que atua nesse nível de ensino conheça o processo de como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, ocupando um espaço primordial na concepção da formação desses profissionais. Hermida (2007, p. 289) defende que “para desempenhar a contento a mediação de aprendizagens na construção de significados, o educador precisa conhecer como as crianças pensam e se apropriam dos conhecimentos, para saber intervir no sentido de que elas possam avançar”, em uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.

Isso equivale a dizer também, que os espaços, tempos e ambientes das instituições de Educação Infantil devem oferecer a multiplicidade de oportunidades às crianças, garantindo-lhes o direito à educação de qualidade, conjugado com os princípios do cuidar e do brincar.

Para que essas condições se materializem, é preciso que os professores dessa etapa educacional tenham formação inicial e continuada voltada para o atendimento das especificidades das crianças e de suas necessidades de aprender e ser, pois,

Todas as crianças e, no caso da Educação Infantil, mais ainda, precisam de profissionais qualificados, reconhecidos socialmente e gozando de condições de trabalho e remuneração condigna, de maneira a garantirem situações de aprendizagem eficazes e enriquecedoras. (WAJSKOP, 2010, p.96).

A importância da Educação Infantil no cenário nacional pode ser conferida no Plano Nacional da Educação (PNE), documento que traça objetivos e metas para o ensino no País em todos os níveis (Infantil, Básico e Superior) e que devem ser cumpridas até 2020. Entre as 20 metas aprovadas pelo Congresso Nacional, há uma especialmente para a Educação Infantil — Meta 1: garantir vaga na escola pública para todas as crianças de 4 e 5 anos de idade até 2015 e para 50% das crianças de até 3 anos de idade até 2020.

1.3 Educação Infantil: espaço de interação e cultura

No dicionário Michaelis (UOL, 2009), encontramos o conceito de cultura como

Sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade. Estado ou estágio do desenvolvimento cultural de um povo ou período, caracterizado pelo conjunto das obras, instalações e objetos criados pelo homem desse povo ou período; conteúdo social.

Esse conceito é pertinente à discussão do papel da Educação Infantil visto que a cultura é mediadora do desenvolvimento da criança, com maior ênfase do que os aspectos biológicos ou naturais, como apontam estudos em diferentes áreas do conhecimento, pois “a experiência de uma pessoa influencia o próprio desenho do seu campo de interesses” (ZILMA e tal., 2012, p.62).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil postula que as instituições que atuam na área da Educação Infantil devem “oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança” (BRASIL, 1998, p. 46), possibilitando o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças e ainda que,

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. (BRASIL. 1998, p. 77).

Há que se entender as crianças como sujeitos de um olhar crítico, “que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história”, (KRAMER, 2013, p.2). Para isso, a Educação Infantil deve desempenhar um papel em seu desenvolvimento em que não seja entendida “como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura, o que tem implicações profundas para o trabalho em creches, pré-escolas e outros espaços, de caráter científico, artístico ou cultural” (KRAMER, 2013, p.2).

O contato com a cultura se dá por meio do manuseio de materiais como água, terra, areia, árvores e objetos como livros, revistas, jornais, CD's, som, brinquedos, sucatas, além de experiências em espaços para a cultura, a arte e a ciência, como museus, bibliotecas, supermercados, bancos, parques, praças, brinquedotecas e, especialmente, locais onde as crianças possam interagir livremente.

Nas interações sociais mediadas pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo.

Assim, experiências estimuladoras possibilitam à criança construir seu próprio conhecimento, na perspectiva das diferenças étnicas, religiosas, sociais e todas as suas necessidades específicas, conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções. “O âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis” (BRASIL, 1998, p.31).

Nas interações sociais, as crianças vão se apropriando de valores e formas éticas de se relacionar, compreendendo as possibilidades de refletir e agir em sociedade, construindo, progressivamente, a autonomia moral, na perspectiva da conquista da capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos de maneira crítica, ativa, questionando e refletindo sobre as várias vivências e assimilando a cultura.

A assimilação da cultura se faz importante especialmente em relação à apropriação das múltiplas linguagens, que são sistemas simbólicos construídos pelo homem para se comunicar, expressar-se e compartilhar significados nas suas relações com o mundo, pois por meio da função simbólica as crianças passam a agir sobre o mundo sendo capazes de representar objetos ou situações que estão ausentes.

Proporcionar essas experiências é papel do professor de Educação Infantil e da instituição educacional aqui entendida como “espaço privilegiado das sociabilidades humanas, espaço fértil das culturas como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social.” (GUSMÃO, 1999, p. 8), uma vez que as crianças são diferentes entre si.

2 Professores de Educação Infantil: formação e saberes

Uns aprendem a andar. Outros aprendem a cair. Conforme o chão de um é feito para o futuro e o de outro é rabiscado para sobrevivência.

(COUTO, 2009, p.49)

A Educação Infantil é etapa inicial da Educação Básica. Devido à sua relevância no processo de constituição do sujeito, sustentação em uma base científica cada vez mais ampla e alicerces em uma diversificada experiência pedagógica, ela tem exigido, cada vez mais, conhecimentos adequados por parte dos docentes.

Nosso objetivo, nesse capítulo, é o de situar os professores e suas formações, e discutir as demandas de aprendizagem dos professores que ensinam as crianças à luz do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, analisando suas formações com a especificidade que requer essa etapa educacional, para ensinar o que as crianças precisam aprender na pré-escola.

2.1 Os professores de Educação Infantil no Brasil

A formação de professores de Educação Infantil nas políticas educacionais é tão recente quanto a garantia dos direitos das crianças de zero a seis anos a terem uma educação pública, já prevista na Constituição Federal de 1988.

Como, nesse trabalho, tratamos da formação de professores para atuar na Educação Infantil, vamos nos referir especificamente à formação nos cursos de Magistério de Nível Médio e de Pedagogia, visto que apenas esses habilitam ao trabalho docente nessa etapa educacional.

O livro Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores (BRZEZINSKI, 2012) traça um minucioso quadro sobre a discussão das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, abordando as vertentes concordantes ou não, com a formação para professores dos anos iniciais, entretanto, não localizamos informações acerca do trabalho docente na Educação Infantil.

E em quais instâncias se formam professores para atuar na Educação Infantil?

E quem são esses professores?

Nesse sentido, consideramos necessário recuperar o histórico da formação de professores no contexto da formulação das políticas públicas, apresentando os principais aspectos que caracterizam essa formação.

A fim de compreender a especificidade requerida à formação de professores para a Educação Infantil, optamos por discutir a formação desses profissionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Até 1996, exigia-se, como formação mínima (consideramos única) para o exercício docente de 1ª a 4ª série, o Magistério de 2º grau, como posto na Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. Portanto, só os profissionais que cursaram o Magistério poderiam dar aulas às crianças. Não há alusão, na referida lei, à Educação Infantil.

A partir de 1996, a formação de professores passa a ser admitida nos cursos Normal Superior e de Pedagogia; a Educação Infantil passa a ser contemplada na Educação Básica, conforme redação do artigo 62 da LDB 9394/96.

A partir dessa legislação, reconhece-se no País, a Educação Infantil como uma das etapas da Educação Básica e essa inserção trouxe maior visibilidade às práticas pedagógicas, aos cuidados com as crianças e também à formação do professor, figura, agora, obrigatória nas instituições de Educação Infantil.

A formação do professor é um processo contínuo, que tem como marco o ingresso no curso de formação inicial, seja Magistério ou Pedagogia.

O somatório dos conhecimentos pedagógicos, experiências docentes e as histórias dos sujeitos são a argamassa de construção da identidade profissional que, junto com os conhecimentos específicos para o trabalho pedagógico com as crianças de zero a cinco anos de idade, com as teorias pedagógicas e os conhecimentos específicos da docência, compõem o alicerce profissional. Tardif (2002) refere-se a estes elementos da ação docente como “saberes docentes”.

Por isso, muito se tem discutido sobre o desenvolvimento profissional desta categoria, haja vista, como dito anteriormente, tratar-se de um assunto recente no cenário educacional.

Tendo como ponto de partida, a indagação sobre quais são as bases que devem fundamentar os processos formativos dos professores de Educação Infantil,

inicial e contínua, a fim de propiciar o acesso a um conjunto de saberes específicos, que lhes possibilitem “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários” (IMBERNÓN, 2000, p. 60), importa-nos compreender a tessitura de um professor no Brasil.

Tem-se como consenso que, no período de formação inicial, o futuro professor deve construir as bases de um conhecimento pedagógico especializado, consoante observação de Imbernón (2000, p.65), afirmando que os cursos de formação devem suprir os futuros docentes de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, que lhes permita “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários” (p.60).

A formação de professores para a Educação Infantil não é ressaltada nos cursos de Pedagogia, mas sim realizada como mais um componente curricular. A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), em seu Art. 4º aponta que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p.2).

Podemos depreender, portanto, que são muitas as funções que o egresso do curso de Pedagogia poderá exercer profissionalmente. Na sequência do Art. 4º citado, ou seja, no Art. 5º do mesmo documento, são enumeradas dezesseis atividades que englobam essas atividades docentes, reforçando a ideia de que realmente há uma formação “aligeirada” em cada uma dessas áreas, inclusive, como dissemos, na docência para a Educação Infantil. Esse aligeiramento no processo de formação de professores está explicitado no Parecer CNE/CES 585/2002, que estabelece como um dos princípios a que as diretrizes devem observar evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação.

Atualmente, a rede pública de ensino de Minas Gerais oferece o curso Normal, entre outros vinte estados da União, cuja formação em nível médio permite aos egressos, a atuação como educadores nas escolas de Educação Infantil. Mas essa iniciativa gera muita controvérsia, como aponta o prof. Álvaro Hypolito, pesquisador da Universidade Federal de Pelotas/RS,

[...] o ensino superior forma um professor mais crítico, pois agrega uma bagagem que torna o futuro profissional capaz de refletir e se posicionar frente aos grandes temas e questões da educação nacional (por exemplo, o analfabetismo) – algo que ele considera importante para o bom exercício da profissão, mas que é difícil ocorrer no secundário por falta de maturidade do jovem nessa etapa da vida. (HYPOLITO, 2011, p.3).

Há uma dicotomia: a função de educador é destinada aos formados no Ensino Médio, e a de professor, aos formados em nível superior. Entretanto, também na modalidade do Ensino Superior, há lacunas na formação de profissionais para atuarem na especificidade requerida, nas diversas idades da criança, desde o berçário até as turmas de cinco anos.

Toda essa reflexão tem sido discutida e aprofundada por autores que se dedicam à pesquisa na formação de professores, especialmente daqueles profissionais que vão atuar na Educação Infantil. Mas, a própria legislação contribui para o alargamento dessa lacuna quando preconiza, no Artigo 62, parágrafo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.49).

Ou seja, não há a exigência de formação específica para esses profissionais e, também, essa falta de especificidade se reflete nas práticas que se desenvolvem nas escolas de Educação Infantil, tendo em vista que a formação mínima exigida para esses docentes é a de nível médio na modalidade Normal.

Isso nos remete a uma concepção de Educação Infantil ainda muito arraigada no conceito do “cuidar” das crianças numa perspectiva assistencialista:

Na instituição de Educação Infantil, as relações educativas 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 (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2004). Essa afirmação evidencia a não-superação do caráter compensatório da Educação Infantil denunciado por Kramer (1987) que ainda se manifesta nos dias atuais, como também a

polarização assistência *versus* educação, apontada insistentemente por Kuhlmann Jr. (1998). Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois “na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado”. (BRASIL, vol.1, 2006c, p.17).

Corroborando essa ideia, Nóvoa (2007, p.26) afirma que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”, para tanto, é importante valorizar, na formação de professores, o abandono da perspectiva assistencialista e a adoção de uma postura de educadores da infância, numa proposta de cuidar, educar e brincar, eixos fundamentais da Educação Infantil.

Para traçarmos um perfil dos professores da Educação Infantil no Brasil, recorreremos à obra de Gatti e Barreto, “Professores do Brasil: impasses e desafios”, (2009), em que os autores analisam os dados sobre a formação inicial e continuada dos professores, assim como discutem propostas de melhoria para a carreira docente, a partir de uma diversidade de dados e documentos. Selecionamos os dados que nos interessam nesse trabalho: aqueles relativos aos professores da Educação Infantil.

Conforme apontam Gatti e Barreto (2009), a categoria de professores é formada essencialmente por mulheres, que representam 83,1% desse universo, sendo que, na Educação Infantil, o percentual de mulheres na docência é de 98%. Revelam ainda que, no universo docente, foi o extrato que mais se classificou como não-brancos, num total de 42%, o que sugere que essa etapa educacional é uma importante instância de inserção social para negros e pardos. Outro dado relevante diz respeito à dobra de turno ou segundo cargo, pois entre esses profissionais, isso ocorre no mesmo nível de ensino, ou seja, o Ensino Fundamental.

O setor público é responsável por 82,6% dos postos de trabalho, sendo o maior empregador no setor educacional.

Para a maioria dessa categoria, a profissão é tida como trabalho principal, pois de acordo com Gatti e Barreto,

O magistério, como se verá pela jornada de trabalho que costuma exigir da maioria dos professores, o magistério não facilitaria mais do que outras profissões a conciliação entre vida doméstica e profissional, uma das justificativas ainda hoje apontadas como uma das razões da feminização da categoria. (GATTI e BARRETO, 2009, p.21).

Portanto, os professores da Educação Infantil no Brasil são, em sua maioria, mulheres, brancos e pardos, que têm, na atividade docente, a atividade principal, atuam, além da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e dependem dos cargos públicos para a empregabilidade.

No que diz respeito à formação de professores para a atuação na Educação Infantil, é possível afirmar que os cursos de graduação em Pedagogia não contemplam, em suas diretrizes, uma formação com vistas à atuação na Educação Infantil, com a especificidade que se faz necessária a essa etapa do desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade, como evidenciado nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

2.2 O que o professor precisa saber para ensinar e o que a criança precisa aprender

As atividades de professor de Educação Infantil exigem a capacidade de atuar em situações complexas, mobilizando saberes e habilidades pessoais e profissionais.

O arcabouço de saberes do professor de Educação Infantil se constrói a partir de uma multiplicidade de fontes como formação inicial e continuada, contato com colegas mais experientes, orientações da coordenação pedagógica da instituição de Educação Infantil e dos órgãos oficiais da administração da educação, leituras diversas, lembranças da própria experiência quando criança em instituições ou com a própria prática. Em síntese, os saberes do professor de Educação Infantil configuram um corpo teórico/prático que implica uma especificidade profissional.

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 41).

A prática/atuação docente com as crianças da Educação Infantil requer conhecimentos específicos com relação aos cuidados, ao desenvolvimento em sua globalidade, as suas necessidades sociais e culturais e as referências no campo da interação, assim como, da organização da prática pedagógica, os seus objetivos e as tarefas que compõem a função educativa com as crianças de creches e pré-escolas.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.19, v.1), sinaliza que a elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita.

A Educação Infantil emerge como direito da criança em meio ao reconhecimento, por parte da sociedade, do papel da educação institucional nos primeiros anos de vida, bem como das concepções científicas acerca da importância do alargamento e diversificação das experiências para a formação pessoal e social da criança na primeira infância, o que implica a existência de instituições onde a criança possa ser cuidada-educada para além da família, não como instâncias substitutas, mas complementares.

As tarefas de educar e cuidar são hoje atreladas às incumbências do professor da Educação Infantil e as especificidades da criança e da infância precisam ser objeto central dos programas de formação inicial e continuada desses profissionais. Há que se proporcionar a formação rigorosa, consistente e contínua para o professor de crianças pequenas.

Para Cruz, a prática pedagógica do professor inclui entre outras coisas:

Aliar cuidado e educação; planejar experiências diversificadas, que atendam aos vários aspectos do desenvolvimento infantil; estabelecer e manter uma relação cooperativa e amistosa com as famílias; aprender a ser parceiro do desenvolvimento infantil, estimulando-o, mas não o apressando; abordar as diferentes áreas do conhecimento de maneira integrada; vincular a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pelas crianças aos seus reais desejos e necessidades, promovendo uma verdadeira aprendizagem significativa; dar atenção individualizada às crianças; dar atenção privilegiada aos aspectos emocionais, especialmente durante o período de adaptação à creche ou pré-escola; dar oportunidade e estímulo para a criança expressar seus sentimentos, desenvolver a sua autonomia, a sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão e autonomia, ajudando-a a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa (CRUZ, 2010, p.355).

A concretização dessa etapa da Educação Básica, tendo em vista sua importância no processo educativo, está condicionada a fatores como respaldo legal, sólida fundamentação teórica, mas principalmente, à contínua formação dos profissionais que trabalham diretamente com a criança, numa reflexão de sua prática, na coerência entre sua formação e sua prática nos ambientes educacionais.

A qualidade da interação das crianças com os educadores é extremamente relevante para o desenvolvimento infantil. A interação, por sua vez, depende da formação dos educadores e de sua motivação, atitudes e habilidades.

Os processos de formação contínua de professores de Educação Infantil têm que ser pensados a partir do significado do papel do professor da primeira infância e o que se entende por ensino na Educação Infantil. Além dos conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento, o professor tem que ser sensível às necessidades e desejos de crianças tão pequenas, fortalecer as relações que elas estabelecem entre si, mediar-lhes a realização de atividades significativas variadas, e atuar como um recurso de que elas dispõem para se apropriar de formas culturais de falar, sentir e significar o mundo.

Nesse sentido, Zilma de Oliveira, contribui quando afirma:

Vejo a formação do professor como um processo de apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir em situações de ensino-aprendizagem, o que inclui atribuir significados a seus componentes segundo uma matriz teórico-ideológica. É um processo dinâmico, pleno de desafios e descobertas, que se dá ao longo da vida profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendizes com os quais trabalha. (OLIVEIRA, 2009, p. 33).

E quando complementa:

Em relação a esses aprendizes, a Educação Infantil está superando concepções que viam o bebê apenas como alguém a ser paparicado e/ou disciplinado, ou como um aluno em miniatura que, desde cedo, deve ser posto como mero receptor de mensagens dos educadores. (OLIVEIRA, 2009, p. 33).

Considerando todos esses aspectos, podemos dizer que ser professor de Educação Infantil comporta uma formação e saberes específicos que dão sentido e significado à docência nessa etapa da Educação Básica, contribuindo assim para compor uma identidade ao professor de Educação Infantil.

2.3 A formação continuada de professores de Educação Infantil

A contemporaneidade exige um professor da Educação Infantil que seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, mediando as interações das crianças, que possua um olhar crítico sobre a sua atuação, que tenha formação específica para atuar na área e compreenda o significado social do trabalho que desenvolve. É importante, também, que disponha de conhecimentos profícuos acerca do desenvolvimento infantil para que possa contribuir com este de forma significativa. Evidentemente, esse pretendido perfil de professor está em consonância com uma visão crítica de criança e de Educação Infantil historicamente construída. Diante do atual contexto de mudanças substanciais pelas quais vêm passando a Educação Infantil e a formação dos professores que nela atuam, não podemos deixar de ressaltar o reconhecimento da especificidade dessa Educação e da importância dessa formação. Portanto,

O professor da Educação Infantil, diferentemente dos demais professores, trabalha com a educação da infância, e esta é uma especificidade, em relação aos demais professores, que não pode estar ausente dos estudos e discussões da formação dos professores dessa área. É, sem dúvida, tarefa complexa sugerir formas de intervenção para melhorias nessa formação, mais ainda se não estivermos adequadamente informados das principais dificuldades que permeiam a área, caso contrário, corremos o risco de não alcançarmos qualquer avanço nesse sentido. (AZEVEDO, p.103, 2013).

A necessidade de profissionalização do docente de Educação Infantil, trazida pela LDB e pelos RCNEI's, ocasionou também uma nova denominação a todos os envolvidos neste processo de educação da criança de zero a cinco anos, passando a serem nomeados professores da Educação Infantil, tendo ou não formação especializada.

Considerando a visão assistencialista anteriormente aditada à Educação Infantil e frente à nova consciência da sociedade da importância das experiências da primeira infância, os RCNEI's foram elaborados na perspectiva de superar a dicotomia entre assistência e educação, propondo a estreita vinculação entre concepções de criança, educação, cuidado e aprendizagem para o desenvolvimento das práticas em Educação Infantil. Assim, há um novo profissional delineado para o trabalho com crianças da Educação Infantil, eleito numa perspectiva bastante idealizada, como "um novo profissional, um profissional polivalente, com formação

abrangente e unificadora, capaz de responder às demandas atuais da criança de zero a seis⁶ anos de idade, da família e da comunidade”. (BRASIL: 1998, p.41, v.1).

Sobre o perfil profissional do professor que atua na Educação Infantil, os RCNEI's propõem que lhe cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, abrangendo cuidados básicos essenciais e conhecimentos específicos das diversas áreas do conhecimento. Sendo um profissional polivalente, necessita de uma atuação planejada e compartilhada com os outros profissionais da instituição, além de ser indispensável que dialogue com as famílias e a comunidade. Como consta no Referencial:

Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis. (BRASIL, 1998, p. 41, v.1).

Com vistas à efetivação da formação continuada, a LDB, em seu Artigo 62-A, define que será garantida a formação continuada para os professores em seu local de trabalho ou ainda, em instituições de Educação Básica e Superior e, no Artigo 67, garante o direito ao aperfeiçoamento profissional, até mesmo com afastamento remunerado para essa finalidade. A mesma lei assegura, aos estados e municípios, o regime de colaboração para a promoção da formação inicial, a continuada e a capacitação de professores.

No nível nacional, foram oferecidos aos professores de Educação Infantil oportunidades de desenvolvimento profissional em programas do Ministério da Educação — MEC. Entre esses programas, destacamos o ProInfantil, proposta de formação dos professores da Educação Infantil, criado pelo MEC em 2005. Tratou-se de um curso de formação inicial de professores em nível médio, a distância, na modalidade Normal, que objetivou valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento ao profissional que atuava na Educação Infantil, sem a formação específica para o magistério. A implementação do ProInfantil é descentralizada e estabelece parceria entre a União, os estados e municípios e a estrutura organizacional é composta pelos níveis nacional, estadual e municipal. A oferta do curso está vinculada ao interesse de professores e do estabelecimento de parcerias

⁶Alterado para crianças de zero a cinco anos de idade na Emenda Constitucional n° 53, de 2006.

com os municípios e ou estados que se propõem a implementar a formação dos profissionais que atuam na educação infantil sem a habilitação mínima exigida por lei.

Em 2009 o MEC estabeleceu, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada — Renafor, de acordo com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no sentido de resgatar, conforme inciso VIII: “a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional”. A Rede Nacional de Formação Continuada —Renafor— é um programa do Ministério da Educação e Cultura - MEC, voltado para formação de profissionais do Magistério da Educação Básica da rede pública de ensino. Dentre os cursos oferecidos pelo Renafor, figura a formação continuada de professores de Educação Infantil, nas modalidades de extensão e aperfeiçoamento, que está sendo desenvolvida em Uberaba-MG, por meio da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Vimos então, que o olhar instituído sobre a formação continuada dos professores, a partir das políticas públicas, apresenta-se envolta em uma neblina que não nos permite compreender qual/que tipo de formação se pretende a esses profissionais. Os termos formação continuada, educação continuada e aperfeiçoamento profissional são utilizados em referência ao investimento que o docente e as instituições devem fazer para o aprimoramento da prática e da carreira do professor e os conceitos não são aprofundados dando margem a interpretações que melhor couberem ao objetivo pretendido, como assinalado por Oliveira-Formosinho, professora da Universidade do Minho-Portugal, cujas pesquisas versam sobre a formação continuada e os professores da infância:

Há uma pluralidade terminológica com que estas realidades são referidas. Os termos: educação permanente, continuada, em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria, crescimento profissional, desenvolvimento profissional, etc. são termos utilizados, muitas vezes, sem matizes, como se referissem a uma mesma realidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.223)

Não se trata unicamente do enriquecimento pessoal do professor, mas de que suas aprendizagens se reflitam em sala de aula, com seus alunos, pois, como relata Kramer, professora e pesquisadora de educação infantil pela PUC-Rio,

A formação oferecida pelos municípios que implementam algum projeto de formação em serviço para seus profissionais de Educação Infantil é desigual, predominando atividades eventuais, que tendem à

descontinuidade. É bastante reduzida a participação de universidades ou faculdades públicas na formação oferecida pelos municípios. (KRAMER, 2008, p.24).

Portanto, a formação continuada dos professores de Educação Infantil deve assumir uma perspectiva investigativa, em uma correlação permanente de formação e de possíveis intervenções na prática de ensino. Concordamos com Ostetto (2013, p.8), quando afirma que está “convencida da importância de criar/garantir canais de socialização das práticas vivenciadas nos processos formativos do educador da Educação Infantil”.

É necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento contínuo constituem elementos essenciais e fundamentais para assegurar a qualidade da aprendizagem das crianças. Por outro lado, como argumenta Marcelo (2009, p.8) “é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal”.

Sendo assim, a proposta de formação de professores e profissionais que atuam na Educação Infantil deve levar em consideração o acervo de conhecimento acumulado pelos que já há muitos anos estão em serviço, bem como reconhecer o pluralismo e a diversidade cultural como fatores de garantia da singularidade das ações educativas, o protagonismo dos profissionais e a autonomia para buscar e propor formações que venham ao encontro de suas necessidades.

3 Trajetória Metodológica

O fruto se sabe maduro pela mão de quem o apanha.

(COUTO, 2009, p.4)

Nesse capítulo, apresentamos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, a metodologia usada para desenvolvê-la, os instrumentos aplicados na coleta de dados e, por fim, a forma como os dados foram analisados. Fazemos ainda, a descrição do campo empírico onde a pesquisa foi realizada.

3.1 O percurso da pesquisa

Para Minayo (2002, p, 43), a forma de justificar em pesquisa que produz maior impacto é aquela que articula a relevância intelectual e a prática do problema investigado à experiência do investigador. Dessa maneira, considero que a vivência da pesquisadora como professora e como formadora de professores da Educação Infantil permitir-me-á transitar com maior desenvoltura sobre o assunto a ser pesquisado e entre os sujeitos da pesquisa.

A trajetória metodológica,

[...]é sempre uma perspectiva de onde se parte que permite pressentir a chegada a algum lugar. Ele propicia o vislumbre de um percurso antes de chegar aos detalhamentos do caminho. Enseja a caminhada em determinada rota. Portanto, embora não possa ser exclusivamente antes do caminho, ele aponta sua direção. É isso que torna a pesquisa e o conhecimento científico possíveis. (GHEDIN;FRANCO, 2008, p. 27).

Dessa maneira, realizamos o percurso que descrevemos a seguir.

3.1.1 Projeto de pesquisa

O projeto foi submetido à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba, CAAE 27798314.8.0000.5145 em 27/03/2014, garantindo respaldo institucional para o adequado desenvolvimento da pesquisa.

3.1.2 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de referências teóricas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado, para obtenção de dados referente às discussões, visões e perspectivas e para a formulação da fundamentação teórica que sustentou as análises deste trabalho.

Para tanto, procedemos a um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES⁷ nos últimos dez anos, ou seja, no período compreendido entre 2003 e 2013. Esse período se justifica por contemplar um espaço temporal que abarca o reconhecimento da Educação Infantil como parte da Educação Básica, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Para a busca no portal da CAPES, foram utilizadas, como critério, as expressões **formação continuada, professores de educação infantil, desenvolvimento profissional, educação infantil**. Foram considerados todos os resultados que tratam do assunto de maneira ampla.

Ao ler os resumos desses estudos, empenhamo-nos em identificar o objetivo, a linha de pesquisa e as abordagens e/ou matriz teórica e metodológica que os nortearam. Ao todo, foram lidas 25 teses e dissertações, além de 8 artigos. Possivelmente pela emergência do tema e o significativo aumento na oferta/procura pelas instituições de Educação Infantil, houve um aumento considerável de pesquisas e estudos a respeito da formação e da formação continuada de seus professores.

A leitura dos trabalhos nos permitiu verificar que as abordagens sobre a Formação Continuada têm o foco central nas aprendizagens que os professores de Educação Infantil devem construir, especialmente como complementação à formação inicial, a fim de alcançar uma prática de qualidade, que atenda o público infantil em toda sua potencialidade.

⁷Esse não é o único órgão que possui banco de teses. Além disso, não se pode garantir que as dissertações e teses desenvolvidas no período de 2003 a 2013 estão registradas todas na CAPES, pois as Universidades também incluem, em suas bibliotecas, dissertações e teses que podem ser consultadas. No entanto, utilizamos apenas o banco da CAPES, a fim de trazer um panorama, ainda que restrito, dos estudos e pesquisas realizadas com a temática da formação continuada de professores da Educação Infantil.

Nos trabalhos analisados, sobressaem exemplos que ilustram nossa percepção, como nos excertos a seguir.

Vilela (2010) evidencia a função da formação continuada como oportunidade de suprir lacunas na formação inicial dos professores, pois o que se percebe atualmente é que a formação encontra-se muito distante do ideal, sendo muitas vezes um fator desestimulante para os profissionais de magistério.

Com o objetivo de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, a formação continuada visa atualizar o professor, foi instituída a partir de 2000, a fim de que o Professor aprimore seus conhecimentos, tenha um tempo programado para leitura, discussão individual ou em grupo, colocando questões da prática como suporte à teoria. (VILELA, 2010, p.4)

Almeida (2011) afirma que a formação inicial nem sempre cumpre o papel de formar professores para atuar na Educação Infantil e que, por isso, a formação continuada desempenha esse papel, quando esta deveria ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar a atuação no ensino de melhor qualidade.

[...] a formação inicial de professores muitas vezes, não garante que o futuro professor tenha contato com questões específicas do trabalho com crianças pequenas. Portanto é na formação continuada que os professores, já em exercício, têm tido melhores oportunidades para refletir sobre as especificidades de seu trabalho em creches e centros de educação infantil. (ALMEIDA, 2011, p.9).

Autores como Fiorio, Freitas e Rangel (2012) evidenciam o aligeiramento da formação inicial e creditamos esse fato ao movimento de expansão na oferta dos cursos de graduação e licenciatura e ao lugar historicamente secundário que esses cursos têm em relação ao bacharelado.

Muitos professores que hoje atuam nos sistemas de ensino são oriundos desse processo de aligeiramento sofrido pelas instituições formadoras, o que pode ter sido feito em detrimento de uma formação mais sólida, resultando daí uma necessidade de se efetuar novos investimentos formativos para dar conta de possíveis insuficiências e lacunas deixadas pela formação inicial. (FIORIO, FREITAS, RANGEL. 2012, p. 3)

Gonçalves (2012) corrobora as falas anteriores, especialmente no que diz respeito aos programas de formação continuada, ao apontar que, nesses eventos, prevalecem objetivos informativos, o que nos parece, também, pouco contribuir para suprir eventuais lacunas de formação inicial.

No que diz respeito especificamente à formação continuada, não se pode negar que os programas brasileiros ainda estão pautados na necessidade de se suprir as lacunas da formação inicial [...] Trata-se portanto, de uma formação continuada pautada em ações pontuais, orientada para a oferta de cursos, seminários, palestras, cujo principal objetivo é informar e atualizar o professor em relação aos conteúdos de ensino. (GONÇALVES, 2012, p.27).

À guisa de contextualização, verificou-se que nenhum dos trabalhos analisados apresenta uma abordagem que explicita ou busque a compreensão sobre a motivação dos professores na participação em eventos de formação contínua, sejam eles em serviço ou por procura voluntária.

3.1.3 *Pesquisa de campo*

A pesquisa empírica nos permitiu apreender como os atores pesquisados se percebem e se identificam em relação ao desenvolvimento profissional, à importância da Formação Continuada e da Formação Continuada em Serviço e qual destaque lhes dão em suas trajetórias profissionais.

Os professores de Educação Infantil inscritos no Curso foram convidados a participar da pesquisa, no mínimo cinco e, no máximo, dez indivíduos. A escolha desse universo incidiu sobre profissionais que participaram do Curso, com frequência acima de 80% da carga horária de 120 horas. Para conhecimento desses dados, foi realizada uma entrevista com perguntas estruturadas — aqui denominado Instrumento de pesquisa 1 — a todos os participantes do curso, o que nos permitiu obter informações tais como: idade, formação e tempo de atuação na Educação Infantil.

A opção de utilizar o questionário como estratégia metodológica não teve o objetivo de quantificar, mas o de conhecer o perfil dos profissionais pesquisados.

A partir da definição dos sujeitos participantes, aplicamos um instrumento de pesquisa — aqui nomeado Instrumento de pesquisa 2 — constituído de um roteiro de perguntas semiestruturadas, em data previamente agendada com cada cursista convidado.

As entrevistas ocorreram após a apresentação do projeto e a oficialização do convite, por meio de termo de consentimento, buscando estabelecer um clima de receptividade e respeito entre o entrevistado e a pesquisadora.

A participação na pesquisa consistiu em responder ao instrumento, construído com questões semiestruturadas, que de acordo com Triviños (1987, p. 146), tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Foi elaborado um roteiro que guiou a entrevista e, ao mesmo tempo, permitiu a inserção de questões inerentes aos rumos apontados pelo entrevistado, pois conforme Triviños (1987, p.152), a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”.

Corroborando essa ideia, Minayo (2002, p.57) endossa que a entrevista “[...] não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores.”

As cursistas foram convidadas a participar da entrevista por meio de contatos telefônicos e/ou mensagens enviadas por e-mail. Inicialmente o contato foi feito com 10 professoras e somente 2 aceitaram participar. Fizemos novo contato com um grupo de 5 professoras e dessas, 2 aceitaram participar. Novamente contatamos com outras 5 professoras e 2 responderam afirmativamente. Assim, o grupo de entrevistadas totalizou 6 cursistas.

As entrevistas foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade de horário de cada uma das professoras e realizadas em um local tranquilo para que se sentissem confortáveis.

A cada uma delas foi explicado o objetivo da pesquisa e a importância de sua participação. Explicamos também, que a conversa seria gravada e, para que não houvesse identificação, a partir daquele momento seria nomeada apenas Professora. Informamos ainda, que não seriam feitas perguntas de cunho pessoal, constrangedoras ou comprometedoras em relação ao trabalho.

Reafirmamos a importância da participação na pesquisa em voga para contribuir com o avanço das pesquisas em formação de professores de Educação Infantil. Foi realizada a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, colhendo sua assinatura ao final.

As entrevistas foram gravadas em aparelho MP3 e, posteriormente, salvas em HD para transcrição. A duração de cada uma delas oscilou entre 2h10m a 3h05m. A

discrepância observada entre o período de duração das entrevistas pode ser entendida como:

- um menor interesse ou conhecimento sobre o assunto perguntado, com repertório restrito para exemplos, mesmo quando solicitadas a discorrer sobre o assunto;
- opção de deixar que as entrevistadas falassem livremente, sem interrupção, e à vontade, para exprimir seus pontos de vista e concepções, muitas vezes implícitas no discurso.

Para proceder à transcrição do conteúdo das entrevistas, que resultou em 55 páginas de registros, prevaleceu a preocupação com a reprodução fidedigna das palavras, expressões, pausas e hesitações contidas nas falas das professoras. Além disso, demos especial atenção à correta utilização dos sinais de pontuação, a fim de minimizar a possibilidade de interpretação equivocada das falas das entrevistadas, procurando destacar os sentimentos que afloravam.

Essas falas constituíram-se em importantes momentos de reflexões sobre a pesquisa, cujas respostas foram tecendo as questões que nos levaram a vislumbrar possibilidades de entender e compreender a complexidade das relações das professoras com suas formações e anseios.

Além de estar com elas (as professoras), foi necessário conseguir enxergar além, estar sensível para escutá-las para além do efetivamente dito, para além de cada pausa ou olhar, para além de cada intencionalidade.

No caminho percorrido, colocamo-nos na posição de aprendiz, suscitando os aportes teóricos anteriormente elencados, buscando não o envolvimento com os sujeitos, mas tendo clareza de tratar-se de um grupo, buscando não envolvimento e não relação com os sujeitos, numa postura fenomenológica que não pretende explicar, nem julgar, nem prescrever, mas descrever o vivido.

Assim, os questionamentos deram frutos a novas hipóteses que surgiram a partir das respostas dos sujeitos pesquisados, fornecendo dados e informações que nos permitiram analisar a trajetória de formação profissional do grupo e seus discursos sobre o que prepondera quando buscam por eventos de formação continuada, e ainda, outros achados que têm emergido com a leitura aprofundada.

Sujeitos da pesquisa — as professoras participantes, aqui nomeadas P1, P2, P3, P4, P5 e P6, respectivamente, atuam na Educação Infantil, na rede pública de ensino do município de Uberaba e se inscreveram livremente para o curso de aperfeiçoamento profissional, fomentado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por meio da Rede Nacional de Professores da Educação Básica — Renafor.

O curso de aperfeiçoamento em Educação Infantil apresenta como objetivo capacitar profissionais que atuam nas escolas, creches e sistemas de ensino que oferecem a Educação Infantil, no âmbito da gestão, supervisão e docência tendo como foco as práticas pedagógicas que contemplem a compreensão da infância nas suas múltiplas dimensões.

3.1.4 Análise dos dados

A análise dos dados foi concretizada por meio da abordagem qualitativa que, para Minayo (2002), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

A abordagem qualitativa propõe se aprofundar na complexidade dos fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão, capazes de serem abrangidos intensamente pelo pesquisador (MINAYO, 2002), em suas manifestações peculiares.

Compreendemos que investigar a formação das professoras e, especificamente, as razões que as levam a participar da Formação Continuada, incita-nos a escolha pela abordagem qualitativa dentro das ciências sociais. Tal proposição se fortalece ao compreendermos as características da pesquisa baseada em princípios, como o diálogo, a interação e, portanto, troca de saberes.

Nesse sentido, Bicudo (2011) contribui para a compreensão da pesquisa em uma concepção fenomenológica, com abordagem qualitativa ao afirmar que,

[...] a concepção fenomenológica de realidade e de conhecimentos solicita que a descrição e o que expressa sejam analisados e interpretados, atentando-se para a ambiguidade própria da linguagem, dada a densidade de sentidos que ela transporta. Não se tem, a priori, um quadro de categorias de como se deve interpretar o relatado, mas há que se ficar atento ao rigor[...] (BICUDO, 2011, p.20).

Essas questões nos conduzem a buscar compreender as características do fenômeno investigado, dando oportunidade ao surgimento de novas possibilidades

de compreensões, numa perspectiva do fenômeno/percepção, “uma vez que nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender” (GARNICA, 1997, p.114) e, dessa maneira, o olhar do pesquisador volta-se à qualidade e aos elementos mais significativos.

3.2 Orientação Metodológica

Para subsidiar este estudo, elegemos, como concepção teórica epistemológica, os aportes da pesquisa fenomenológica. A Fenomenologia é uma corrente filosófica, iniciada e consolidada por Edmund Husserl, um matemático e filósofo austríaco, atuante na Alemanha, na primeira metade do século XX. Sendo matemático, suas primeiras preocupações derivam de questões de conceituação e de operações lógico-matemáticas. Em “Investigações Lógicas”, por exemplo, suas dúvidas fundamentais estão relacionadas com a Psicologia, especialmente com a intencionalidade, termo utilizado por Franz Brentano. Na Matemática, ele interrogava sobre a natureza do número e suas relações.

A partir daí, ele criou um conjunto de conceitos e procedimentos metacognitivos, com os quais pretendia examinar a natureza do conceito (ideia) e seu processo de formação na consciência. Para isso, recomendava algumas precauções metodológicas, tais como: a redução eidética ou *epoché*, a descoberta do *noema* e da *noese*, termos que designam o conceito e sua aquisição respectivamente, a observação das essências (ideias) e a função da intencionalidade nas operações mentais. Essas questões aparecem em “Ideias”, um tratado que deveria ser seguido de outros complementares, mas que nunca o foram.

A fenomenologia, desenvolvida por Edmund Husserl, teve desdobramentos, quando Martin Heidegger, seu eventual substituto em Freiburg, na Alemanha, publicou “Ser e Tempo” em 1927. Ali a fenomenologia tornava-se “fenomenologia existencial” e a pergunta maior pendia para o Ser. Diferenciando o Ser e o Ente, Martin Heidegger chamava atenção para o Ser especial, aquele que era o revelador do ser de todos os entes existentes: o Ser do Homem, o qual passou a designar como *Dasein*, ou o Ser-aí. O ser do martelo, ou sua “martelidade”, só poderia ser revelado por aquele que o introduzira como objeto no conjunto do equipamento na vida cotidiana.

O Ser seria o sentido que cada ente recebe daquele que o registra no mundo. O martelo, por exemplo, tornou-se martelo, quando *Dasein*, ou o Ser-aí, o integrou ao conjunto das ferramentas existentes. Como aquele que concede o ser aos entes, *Dasein* torna-se prioridade na investigação ontológica. Por ser um projeto aberto, que se constitui na própria existência, *Dasein* forma sua essência, existindo.

Como aquele que concede o ser aos entes, ele é também aquele que interpreta os diferentes modos desses mesmos entes. Interpretar é algo com o que *Dasein* se ocupa em suas lidas com os entes no mundo. Interpretar é descortinar o sentido subjacente em cada ente ou entre os entes. Esse exercício constante de revelação dos modos de ser dos entes do mundo é chamado de Hermenêutica, ou a Ciência da interpretação. Sempre histórica e temporal, a interpretação capta as vicissitudes que o sentido sofre por sua inserção no espaço e no tempo.

A Hermenêutica teve, com Martin Heidegger, uma reviravolta, quando ele retirou parte do foco do objeto da interpretação e o cedeu àquele que interpreta. Em outros termos, a interpretação somente é completa, quando coloca o sujeito e o objeto da interpretação em interação. Quem interpreta carrega suas experiências e seu estado de ânimo para a interpretação e o objeto interpretado, no caso, um texto, está colocado historicamente e constituído com as categorias sociais que o rodeavam.

Hans Gadamer, seguidor de Martin Heidegger, percebeu essa grande virada hermenêutica, mas avançou ainda mais. Ele reconheceu que o sujeito, *Dasein*, é parte da interpretação, reconhecendo a experiência como um fator primordial na compreensão do objeto. Sem essa vivência, não há como distinguir o ser dos entes no mundo. Entretanto, ele vai além, quando incorpora a circularidade na interpretação. Em outros termos, a cada fato novo percebido ou acrescentado sobre o objeto, a interpretação muda de patamar, tornando-se mais complexa e mais refinada. Poder-se-ia dizer que a interpretação, nesse caso, seria dialética, à medida que a tese produz a antítese que se torna novamente tese, em um movimento circular e constante.

Em nossa pesquisa, enquadramo-nos no modelo hermenêutico de Hans Gadamer, pois conhecemos e atuamos na Educação Continuada por força das funções pedagógicas junto à Secretaria Municipal de Educação de Uberaba, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Não conhecíamos, porém, as razões que levavam os professores

a se engajarem nos cursos de Educação Continuada. Tínhamos a tese de que os professores se listavam nos cursos por razões financeiras ou por promoção na carreira docente. Para nossa surpresa, a tese gerou uma antítese desconhecida, surgindo uma nova síntese, qual seja, os professores revelaram na pesquisa que faziam os cursos de Educação Continuada simplesmente por razões de busca de novos conhecimentos.

Ora, Hans Gadamer e a Hermenêutica fenomenológica permitiram captar esse fenômeno na pesquisa e dar a ele um rumo justo e coerente. Os dados revelados pelas entrevistas foram interpretados à luz da Hermenêutica, tornando-se o ponto forte dessa pesquisa: **os professores fazem a educação continuada por razões de busca de novos conhecimentos**. Tendo concluído a formação inicial, em nível médio, há menos de 5 anos, esses professores sentem carência de conhecimentos, em razão do que querem aprender mais.

A Hermenêutica fenomenológica ajustou-se como uma peça de um mesmo conjunto nessa pesquisa, permitindo uma análise dinâmica e sustentada teoricamente. Fica claro, entretanto, que estamos nos referindo à Hermenêutica gadameriana. A confiança que depositamos em nossa descoberta é também função da parcimônia e do cuidado com que tratamos as informações colhidas nas entrevistas.

Partindo dessas premissas, nossa proposta nessa pesquisa busca subsídios no campo das ciências sociais, uma vez que considera as análises em torno da relação sujeito–objeto fortemente influenciada por fatores subjetivos, Assim, a importância social da pesquisa está relacionada de maneira intrínseca com o desenvolvimento da criança, tendo em vista o contexto cultural e histórico no qual se dá a atuação do professor.

É nessa perspectiva teórica que se ancorou nossa pesquisa, na qual coletamos informações na intenção de elucidar o problema proposto, ou seja, verificar o que leva o grupo de professores da Educação Infantil inscritos no curso de aprofundamento Renafor, a procurar/participar de iniciativas de Formação Continuada.

4 O que nos dizem os dados

A mulher, escapando dos braços que a continham, correu a apanhar o achado. Mas quando ainda se debruçava, o céu se abriu em relampejos. E choveu, chuva gorda, farta, despenteada trança de água no colo do universo. E peixes, aos cardumes, resvalaram dos céus.

(COUTO, 2009, p.4)

Os dados colhidos por essa pesquisa, cuidadosamente registrados em questionário e meticulosamente transcritos a partir de recipiente eletrônico, permitiram à pesquisadora elaborar conjeturas e afirmações, ou mais precisamente, interpretações que confirmam parcial ou totalmente as hipóteses iniciais dessa pesquisa.

4.1 Perfil dos professores de Educação Infantil do município de Uberaba

As 169 professoras do município de Uberaba matriculadas no curso de aperfeiçoamento de Educação Infantil/Renafor foram convidadas a responder a uma entrevista estruturada contendo questões sobre o vínculo institucional, a formação acadêmica, o tempo de atuação na educação infantil, a faixa etária e atuação profissional. Deste total, 104 professoras responderam a entrevista, cujos dados foram consolidados.

Embora o curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil fosse dirigido aos professores, sem distinção de gênero, para a análise dos dados utilizamos apenas o gênero feminino, pois a despeito do curso ser destinado a professores, não havia nenhum homem entre os matriculados.

A seguir, o consolidado desses dados passa a ser objeto da nossa análise.

A oferta da educação infantil prepondera em instituições públicas do município de Uberaba, conforme vínculo institucional de 93 dos 104 entrevistados. Essa realidade vai ao encontro do cenário nacional da educação: 82,6% dos professores brasileiros atuam em estabelecimentos públicos (GATTI, 2009, p.16). Esses dados se confirmam em nossa pesquisa também.

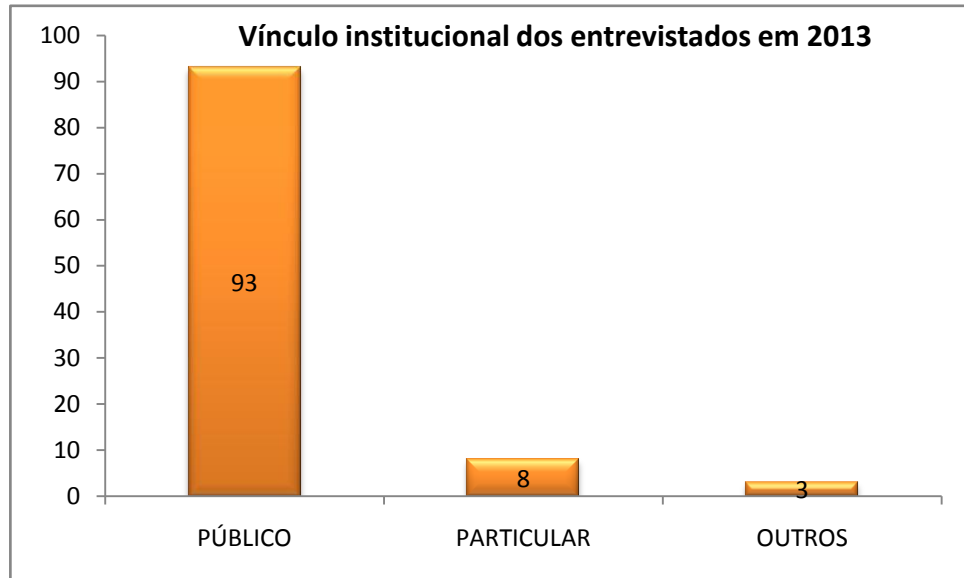


Gráfico 1 - Vínculo institucional dos entrevistados em 2013 (Fonte: Acervo da Pesquisa).

Em relação à formação acadêmica, 49% dos professores possuem formação no Curso de Magistério no nível médio. Os dados, apresentados pelo estudo de Gatti (2009), revelam que no quadro dos professores de educação básica, os professores de Educação Infantil apresentam-se como aqueles que possuem menor média de anos de estudo, 13 anos, o que foi também confirmado pelos dados de nossa pesquisa.

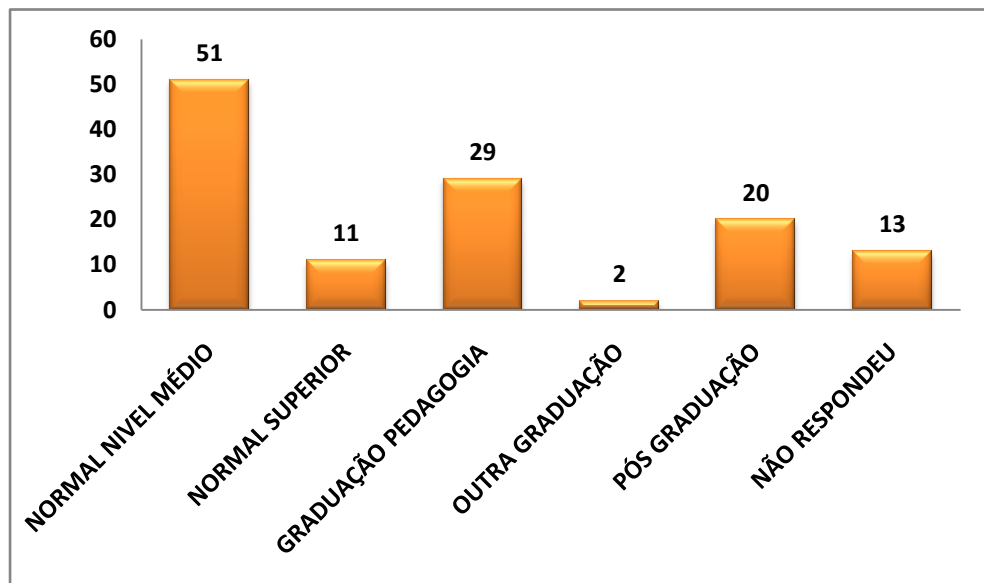


Gráfico 2- Formação Acadêmica (Fonte: Acervo da Pesquisa).

Apesar da LDB, ter previsto, desde 1996, a formação de professor em nível superior para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental até 2006, constatamos que ainda preponderam professores na Educação Infantil com formação no nível médio. Inclusive em detrimento da previsão legal, é relevante a informação de que a maioria dos entrevistados concluiu a formação no nível médio, a partir de 2009 (GRÁFICO 3). Essa realidade suscita a hipótese de que houve um retrocesso entre a previsão legal e as alterações instituídas pela Lei 11.274 de 2006.

Atualmente, a formação no curso de Magistério, de nível médio, continua sendo o requisito mínimo para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, uma das metas contempladas no Plano Nacional de Educação (PNE), em processo de aprovação, é garantir que, até 2020, a formação de professores em nível superior em curso de licenciatura seja obrigatória para atuação na Educação Infantil.

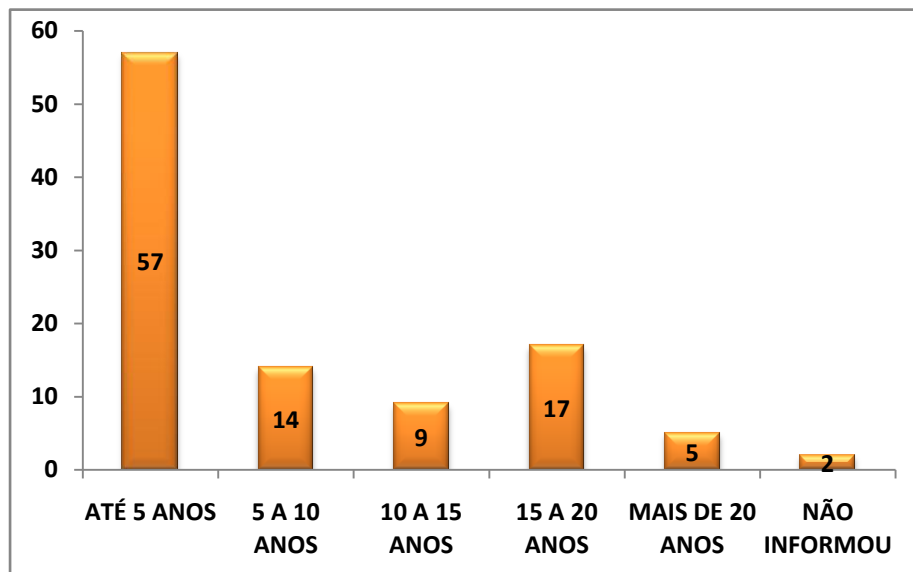


Gráfico 3- Tempo de atuação na Educação Infantil (Fonte: Acervo da Pesquisa).

A maioria das entrevistadas situadas na faixa etária entre 40 a 49 anos de idade afirmou ser de até 5 anos o tempo de atuação na Educação Infantil com conclusão da formação em nível médio a partir de 2009. Estas informações permitem levantar a hipótese da existência de um movimento de retorno aos bancos escolares. Este movimento pode estar ocorrendo enquanto expectativa de ascensão social, apesar das experiências de trabalho em outros campos, inclusive como educadoras dos filhos, o que poderá ser objeto de futuras ou novas pesquisas.

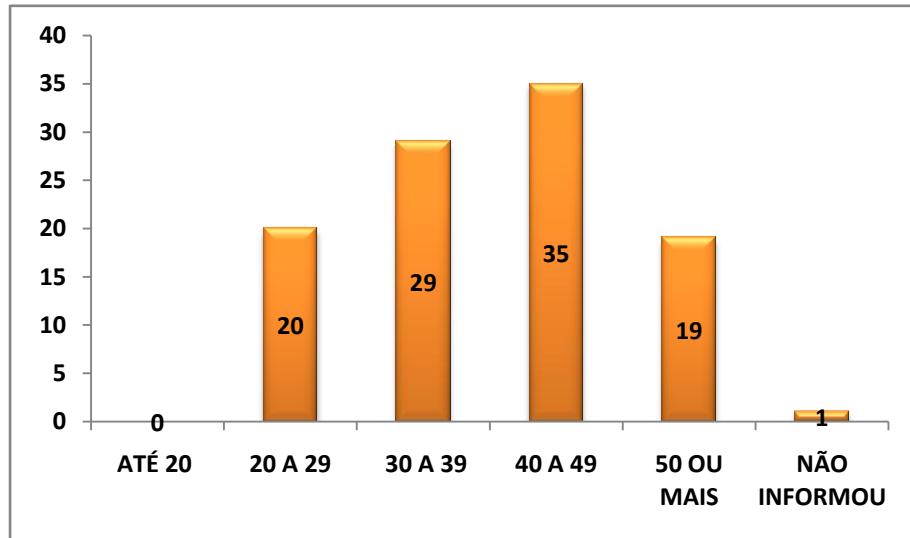


Gráfico 4- Faixa etária das professoras entrevistadas (Fonte: Acervo da Pesquisa).

O Gráfico 5 corrobora na percepção de quase a totalidade das professoras que atuam, apenas na Educação Infantil e, desse “[...]contingente, 92,8% exerciam a função de professor no trabalho principal e também no secundário” (GATTI, 2009, p.21). Na pesquisa de Gatti (2009), constata-se ainda, que o trabalho secundário recai sobre o mesmo nível de ensino sendo que “[...] os professores da Educação Infantil no trabalho principal que têm outra colocação como professor, dão aulas nesse nível” (GATTI, 2009, p. 21-22), ou seja as professoras elegem prioritariamente a docência na Educação Infantil. Esses dados revelam que a docência foi a profissão que escolheram para a sua inserção no mercado de trabalho.

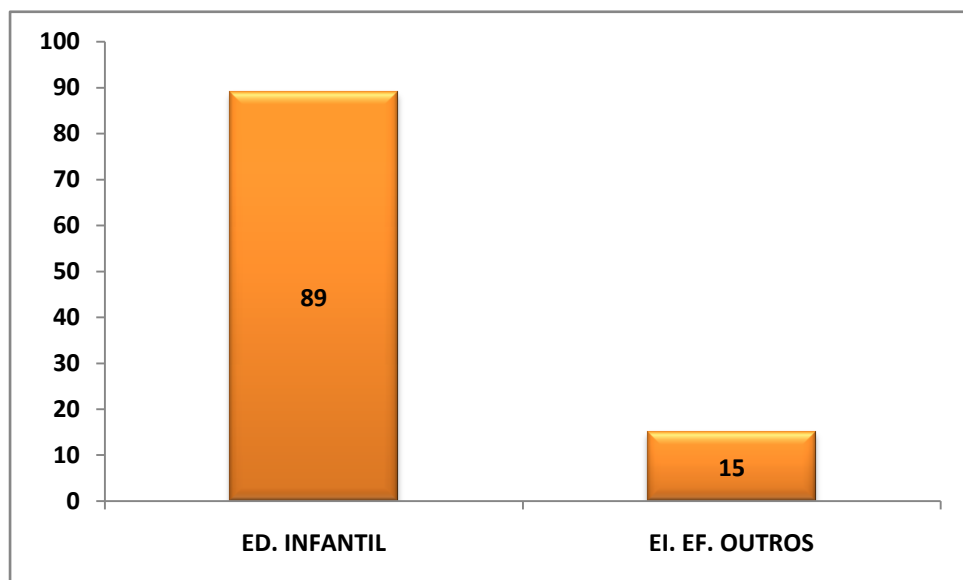


Gráfico 5- Área(s) de Atuação das professoras entrevistadas (Fonte:Acervo da Pesquisa).

O panorama desenhado, a partir da análise do perfil das professoras de Educação Infantil matriculadas no curso de Aperfeiçoamento Renafor/UFTM, subsidiou o levantamento de novas informações a respeito das razões que movem as professoras da Educação Infantil para a participação em eventos de formação continuada, tendo como ponto de partida a entrevista empírica, que analisaremos na sequência.

4.2 Formação Continuada: por que participar? Análise dos dados

A interpretação-compreensão, ou trabalho hermenêutico, é indispensável na elucidação dos fatos relatados pelas professoras. Para conhecermos a realidade e compreendê-la em sua especificidade, elegemos interpretar os dados, utilizando unidades de significado, para o que, buscamos estabelecer a compreensão dos dados pesquisados, no intuito de confirmar ou não os pressupostos da pesquisa, possibilitando ampliar o conhecimento sobre a formação continuada dos professores de Educação Infantil e as razões que os movem, articulando-o com o contexto social/cultural do qual esses professores fazem parte.

Captar o sentido e compreender ideias, sentimentos, angústias e expectativas tornou-se uma forma de valorarmos o trabalho educativo que as mesmas exercem, tirando proveito das coisas pequenas, corriqueiras, das rotinas, do dia a dia, dos embates com diferentes formas de buscar sentido em suas escolhas pela formação continuada, pois, “para que algo se mostre é necessário um desencoberto do encoberto, a fim de que ele possa chegar a mostrar-se”. (GADAMER, 2009, p. 104).

4.2.1 As entrevistas com as professoras: o que elas nos disseram

As professoras entrevistadas atuam na rede pública de ensino de Uberaba-MG, têm entre 3 e 12 anos de experiência atuando na Educação Infantil, informaram que participam da formação continuada em serviço e também, que buscam outros eventos de formação continuada. Em relação à formação inicial, das seis professoras entrevistadas, uma professora informou ter cursado apenas o magistério de nível médio, as demais possuem cursos de pedagogia ou de licenciatura.

Entrevistadas	Formação					Tempo de atuação na Educação Infantil			Faixa Etária			
	Magistérios anos Iniciais	Graduação Pedagogia	Pos-graduação Educação	Outras Licenciaturas/Graduação	Mestrado	0 a 10 anos	10 a 20 anos	20 a 30 anos	20 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais
P1		X				X			X			
P2		X		X			X			X		
P3	X					X					X	
P4	X			X			X			X		
P5	X	X	X				X				X	
P6	X	X				X					X	

Quadro 1- Caracterização das Professoras de Educação Infantil entrevistadas.

A análise de dados foi elaborada na perspectiva que,

[...] é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, torna-se necessário dividi-lo em unidades. [...] as unidades de significado são discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado. [...] As unidades de significado [...] também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador. (MARTINS e BICUDO, 1989, p. 99).

Como o sentido absoluto do texto raramente estaria descoberto, procuramos suas manifestações parciais, o que nos possibilitou aproximar da compreensão das razões que movem as professoras de Educação Infantil na busca por eventos de formação continuada e ainda, quais são suas expectativas em relação ao seu desenvolvimento profissional.

Fenômenos nunca são compreendidos sem que sejam inicialmente interrogados: disponíveis na percepção são questionados e, na perspectiva fenomenológica-hermenêutica, qualquer forma de manifestação ou objetividade

implica um relacionamento intersubjetivo. E, partir desse relacionamento professor e pesquisador, pudemos analisar as entrevistas a partir das unidades de significado.

Dado o foco do nosso trabalho, que trata de compreender as razões pelas quais os professores de Educação Infantil inserem-se em cursos de formação continuada, elegemos as temáticas que retratam as principais ideias desveladas, a partir das quais, organizamos as unidades de significado com o que de mais pujante se revelou de suas falas.

Realizamos uma primeira leitura dos textos das entrevistas, grifando os aspectos pertinentes, tentando apreender o sentido do todo, mas ainda sem o propósito de interpretação. Em uma segunda leitura, grifamos frases ou palavras com a finalidade de encontrar as unidades de sentido nos discursos dos sujeitos. Outras leituras atentas foram necessárias para apreender o implícito e o explícito no pronunciamento das entrevistadas e procuramos a revelação do contido nessas unidades de significado, de maneira intuitiva, perceptiva e tendo como esteio os conhecimentos da nossa experiência profissional.

Após exaustivas leituras e releituras, finalmente as unidades de significado foram selecionadas de acordo com o sentido que expressam, as quais sintetizamos em cinco grupos que consideramos relevantes e pertinentes para responder ao fenômeno estudado:

- Os diferentes percursos para a Escolha da profissão e Formação inicial
- O amor e a paixão por ser professora de Educação Infantil
- Situando o bom professor na Educação Infantil
- Magistério e Pedagogia: formação para a docência na Educação Infantil
- Formação continuada: importância para a prática pedagógica e benefícios na carreira.

Compreendemos que essas escolhas evidenciam aspectos primordiais que envolvem o nosso questionamento nesse trabalho, mas ressaltamos que os demais dados contidos na pesquisa empírica não serão desprezados, mas subsidiam e/ou complementam a nossa compreensão.

4.2.1.1 Os diferentes percursos para a Escolha da profissão e Formação inicial

Percebemos que diferentes caminhos levaram as professoras à carreira docente e, mais diretamente à Educação Infantil. Ao nos informar sobre os motivos que prevaleceram na escolha da profissão, ficou realçado que todas as respostas convergem para o magistério como segunda e/ou outra opção profissional.

A professora P1 diz que “entrou de gaiato” no curso de Pedagogia, mesmo que posteriormente tenha o considerado uma boa escolha. A professora P2 fez a opção pelo magistério, mesmo tendo outro curso superior, por ser possível harmonizar os horários de trabalho com a criação dos filhos e poder “voltar ao mercado de trabalho”.

De acordo com a professora P3, com formação e magistério de nível médio, ela optou pela sala de aula após demissão na empresa na qual trabalhou por mais de 20 anos, considerando o magistério como solução possível para o retorno ao mercado de trabalho, o que evidencia a maior facilidade de recolocação.

A professora P4 não se lembra do porquê de sua escolha, talvez porque o magistério de anos iniciais fosse acessível e lhe permitisse preencher o tempo ocioso. Também essa professora, mesmo tendo outra licenciatura, optou pela docência na Educação Infantil pela oportunidade de empregabilidade.

Em relação às professoras P5 e P6, o magistério tratava-se de uma profissão aprovada pela família e de maior empregabilidade, como registrado em “foi um momento em que eu estava parada”. As duas professoras, no início de carreira tinham como formação inicial o magistério dos anos iniciais e, posteriormente, cursaram Pedagogia.

Muito se assemelham seus discursos, indicando as dificuldades financeiras para estudar e, portanto, a carreira de magistério “parece indicar que a opção foi naturalizada, como se não pudesse haver alternativa”. (KRAMER, 2008, p.39).

Quanto à empregabilidade, esses dados vão ao encontro dos números apontados na pesquisa de Gatti (2009), na qual se pode verificar que no ano de 2006, havia somente 7,6% dos professores do Brasil alocados na educação infantil.

Mas, de lá para cá, temos outra realidade, pois somente no período de 2006 a 2014 foram construídas 5902 creches em todo o país com recursos do governo federal, isso sem levar em consideração que os municípios também construíram ou ampliaram vagas nas creches e pré-escolas a fim de atender a uma demanda cada

vez maior de vagas para a educação infantil. Isso resulta no atendimento a um número cada vez maior de crianças de zero a cinco anos de idade, geralmente em período integral, incidindo no aumento do número de vagas para os professores de educação infantil, o que, nesse sentido, vai ao encontro à escolha profissional das entrevistadas.

4.2.1.2 O amor e a paixão por ser professora de educação infantil

Na análise do material empírico obtido com as entrevistadas, emergem expressões de sentimentos como “amor”, “prazer”, “realização”, “gratificante”, “orgulhosas” e afirmações como “eu me realizo profissionalmente”, “eu me sinto bem”, “faz parte de uma paixão incondicional”, “é assim, doce, uma coisinha boa”, “gosto muito de ser professora”. É recorrente as professoras relacionarem a atividade profissional com sentimentos como dedicação e paciência, análogos ao amor e cuidados materno, pois, como disse a P3, “tem muita criança que te vê como uma mãe, não como uma professora”.

Suas falas exprimem que a profissão tem reconhecimento social e se sentem responsáveis pela formação daqueles “serzinhos”.

Em alguns momentos deixam entrever a insatisfação em relação ao salário, considerado insuficiente para as necessidades pessoais e manutenção da família, o que não lhes permite maior investimento na formação “até prá você pagar um curso e ter que ter a sua remuneração pra atender às necessidades da família ou pessoal e tudo mais, é pouco, não dá às vezes pra você pagar um curso de qualificação como deveria” (P1).

Demonstram, ainda, uma visão idealizada do magistério para crianças ao se referirem às relações interpessoais como “um bem que se faz à criança”, “construindo aquelas vidas que passam por mim” e “você vai com o coração, a razão vai depois” que compreendemos estarem atreladas à singularidade da docência em educação infantil, tida de forma diferenciada, resultante de sua origem histórica, ancorada na assistência social, como vimos no capítulo I desse trabalho e, ao mesmo tempo como um modelo de substituição materna e com as incumbências contidas nos princípios do jardim de infância, uma vez que,

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e

especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças. (VASCONCELLOS, 2013, p.141).

Concordamos com a posição da autora e salientamos que a formação do professor para a educação infantil deve ser capaz de “desconstruir a ideia de maternagem⁸ção presente na realidade do professor de educação infantil”. (CERISARA, 2002), voltando-se cada vez mais para a construção de um perfil específico para esse profissional, que venha ao encontro aos pressupostos para a educação infância nas instituições de ensino.

Com seus olhares apaixonados de professoras, cada uma das nossas entrevistadas toma para si a tarefa de cuidar, educar e suprir as necessidades e carências afetivas das crianças, sensibilizando-se com os percalços a que estão expostas, visto em sua maioria, serem oriundas de classes sociais menos favorecidas. Sentem-se, portanto, envolvidas em sua profissão, para além da profissionalidade, mas na pessoalidade, na individualidade, na afetividade e, ousamos dizer, que são fortemente marcadas pelo sofrimento e dor de suas crianças-alunos.

A paixão se apresenta baseada no vínculo e no ideário de que para seguir na educação infantil é essencial um forte envolvimento com as crianças e suas famílias, concretizando a escolha e a permanência na educação da infância, pois amam e amar parece lhes ser suficiente, demonstrando uma paixão que “desvela o comprometimento com um fato que vai além das dificuldades, das questões externas”. (KRAMER, 2008, p.47).

4.2.1.3 Situando o bom professor na educação infantil

Quando perguntadas sobre os atributos que devem ter um bom professor de educação infantil, deparamo-nos com falas recorrentes que atribuem a um bom professor requisitos como “gostar de ser professor”, “gostar de criança”, “não pensar que já sabe tudo”, “ter amor para dar, amor de mãe”, “ter muita paciência”, “acolher a criança”, “amparar a criança”, entre outros.

⁸Cerisara (2002) utiliza essa expressão, para intitular os cuidados maternos no contexto de seus lares.

Com menos ênfase, foram também elencados atributos necessários a um bom professor da infância como, “participar de formação continuada”, “estudar, pesquisar, ler”, “que tenha didática, metodologia pra lidar com crianças”, “versátil, de ter esse olhar diferenciado, um olhar de formação de criança”, “formação profissional, formação de pesquisa, de cursos especializados”.

Essas leituras nos indicaram que as entrevistadas possuem um significativo conhecimento de seu papel docente, ainda que privilegiem com maior intensidade o cuidar, em uma visão mais assistencialista, mas também há indícios de que compreendem o papel polivalente da docência na infância, mesmo que não abordem toda a complexidade que reserva a ele. O RCNEI preconiza como perfil para o professor de educação infantil um profissional polivalente.

“[...] ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares [...]. (BRASIL, 1998, p. 40).

Nesse sentido, entendemos que esse profissional deve ampliar os seus conhecimentos sobre os objetivos da educação infantil, sobre a criança e o seu desenvolvimento, sua forma de ver e sentir o mundo, criando oportunidades para que manifeste suas ideias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas reações, suas relações sociais e sua imaginação. Isso significa privilegiar práticas norteadas por um caráter educacional, que promovam o desenvolvimento integral da criança, em suas diferentes e complementares perspectivas, ou seja, enquanto etapa da Educação Básica.

Portanto, há que se ter clareza de que o profissional da Educação Infantil deve ser qualificado para mediar o desenvolvimento da criança, ser capaz de tomar a criança como ponto de partida, para seu desenvolvimento, no que Kuhlmann (2000, p. 65) corrobora ao afirmar que, “tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação do profissional que irá educar essa criança nas instituições de educação infantil. Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam”.

As características que listamos foram vagamente identificadas nas leituras realizadas e na percepção do que foi dito. Por outro lado, evidencia-se a extrema preocupação com o bem estar da criança e a hesitação ao distinguir quais

habilidades essa profissão requer, uma vez que, “a educação da criança de zero a seis anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância”. (KRAMER, 2005, p.29).

Discutimos no capítulo II a respeito da formação de professores e do aligeiramento de suas formações, das lacunas de conhecimentos teóricos e práticos e da falta de especificidade para a prática na educação infantil, esses dados se confirmam quando observamos que as entrevistadas vislumbram, mas não conseguem relacionar, quais são as capacidades/habilidades se fazem necessárias para um bom professor de educação infantil, que atuará em uma realizada singular e,

ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (que educação infantil é necessária e porque, que escola e que professores são necessários e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo (resultante do confronto entre o ideal - a realidade que se quer; e o real - o existente). (PIMENTA, 1994, p.44).

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento, tornando a educação da infância uma tarefa complexa e exigente que requer profissionais qualificados e, a formação é um instrumento de valorização do trabalho e realização profissional, ainda mais evidente e necessário na educação infantil, por ser uma área, ainda em processo de construção de sua identidade.

4.2.1.4 Magistério e Pedagogia: formação para a docência na Educação Infantil

Compreender as razões, pelas quais os professores participam da formação continuada, passa necessariamente pelo conhecimento de suas formações iniciais e a representatividade dessas formações para a prática docente.

A fala da entrevistada P1 dá o tom para a nossa interpretação ao explicitar vagamente se o curso de Pedagogia lhe trouxe contribuições efetivas para prática docente. Em sua resposta “porque a pedagogia questiona muito, né? Questiona teóricos, a prática.”, denota hesitação e falta de subsídios, generalizando sua explicação, mas também sem que conseguíssemos obter uma resposta pontual.

A professora P2, que cursou anteriormente o magistério de ensino médio, ressalta que, “eu aproveitei muito mais o curso por estar na prática, porque tinha algumas professoras que estavam fazendo o curso sem ter prática e elas não enxergavam da mesma forma que a gente”.

O depoimento da professora se justifica porque na formação de professores ainda persiste a dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da prática. Essa pluralidade de saberes, teóricos e práticos, é o ponto central da competência profissional e se constitui no dia a dia de trabalho, nos conhecimentos teóricos e nas relações que estabelece com as crianças, como os demais professores e os outros profissionais do seu meio.

A mesma opinião tem as professoras P5 e P6 quando afirmam, “a pedagogia foi muita teoria onde eu procurei a prática para realizar o que eu sou hoje”, e “então, é, às vezes, o que a gente aprende assim na faculdade fica uma coisa assim restrita, você aprende mais, assim, a parte..., a questão da prática é legal”, reafirmando que a formação inicial pouco contribui efetivamente para as suas práticas.

A professora P3, com formação apenas no magistério dos anos iniciais, ressalta que as mudanças ocorridas na educação desde a sua formação, afetam sobremaneira em sua atuação.

O que eu aprendi no Magistério...segurança não. Tanto que, o que eu hoje executo em sala de aula, eu busco...eu busco constantemente, diariamente, conhecimento, porque o ensino daquela época e o ensino de hoje é muito diferente, a Educação Infantil hoje..., naquela época, a Educação Infantil não era tão valorizada como é hoje, antigamente dava mais ênfase no Ensino Fundamental. Hoje não, a Educação Infantil pesa hoje no ensino, então não dá..., eu baseio nela, mas eu não uso ela de ênfase pra trabalhar na Educação Infantil.

Se por um lado, reconhecem não terem uma formação específica para trabalhar na educação infantil, por outro, é inegável que estas professoras construíram, nos anos de atuação, um saber sobre seu ofício, relacionado ou não a uma teoria, pois,

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61).

A formação do professor de educação infantil, pelo que pudemos apreender em nossa interpretação, não se consolida apenas com a formação inicial, isso porque a realidade da educação exige um profissional com múltiplas habilidades que, além do cuidar e do brincar, deve também educar na perspectiva de propiciar situações adequadas para a construção e apropriação de conhecimentos, e ainda ter a “responsabilidade de organizar o estar das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, amor, confiança, solidariedade, entre outros”.(CERISARA 2002, p. 109).

Ousamos afirmar que essa lacuna de conhecimentos apresenta-se como um grande transtorno para as professoras, pois mesmo tendo investido na formação inicial, ainda assim deparam-se com os desafios inerentes as especificidades do trabalho na educação infantil da educação infantil, visto que não desenvolveram as habilidades necessárias na formação inicial e enfrentam diariamente os desafios impostos por toda a transformação educacional que se reflete duramente em suas realidades.

Convocadas a implementar a nova proposta educacional, as professoras se deparam com uma formação que pouco contribui efetivamente para a sua prática docente, uma vez que esta impõem a reflexão sobre as características da criança pequena, que requerem atitudes de cuidado que devem estar articuladas com o bem-estar, a higiene, a segurança das crianças e sua interação com as outras e com os adultos, a apropriação de diversas linguagens, o desenvolvimento de conceitos, por meio de atividades lúdicas. Estas devem ser priorizadas no cotidiano das instituições de educação infantil

Há notadamente uma complexidade pouco compreendida na docência da infância, e os elementos citados nas entrevistas dão claros sinais de que a formação continuada é muito importante para os professores, tema que será discutido no próximo item.

4.2.1.5 Formação continuada: importância para a prática pedagógica e benefícios na carreira

As questões mencionadas pelas entrevistadas têm a centralidade na importância da formação continuada, mesmo que seus olhares sejam difusos acerca dos seus objetivos que, para elas, se traduzem em: “planejar os objetivos da escola

e da educação”, “melhor planejar a teoria e transpor a teoria na prática”, “saberes novos, as trocas de saberes, as novidades, as coisas novas”, “crescimento profissional”, “conhecimentos atualizados”, “é a aprendizagem, o conhecimento”, “acho que, a cada dia, a gente tem que aprender mesmo”.

O alinhavo desses depoimentos nos instiga também a constatar a importância da formação continuada para essas professoras e, dialogando com as entrevistadas e com autores que vêm discutindo a temática, algumas reflexões são possíveis.

Para Garcia (1999), o conceito de formação é de que,

[...] os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em uma equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26)

Entendemos, assim, que a formação de professores é uma experiência de aprendizagem em que os sujeitos estão em constante processo de aquisição de conhecimentos, seja na formação inicial ou continuada, cujo objetivo é a aprendizagem do ensino e o seu aprimoramento. Nesse sentido, os discursos das entrevistadas evidenciam reconhecerem a importância da formação continuada com expectativas de adquirir novas aprendizagens ao longo da carreira docente, com o intuito de aperfeiçoamento e desenvolvimento do seu ensino.

Levando em consideração a aprovação das professoras em relação à formação continuada, devemos destacar que esta deve proporcionar aos professores espaços de reflexão e desenvolvimento de ações, conscientemente intencionais, constituindo lócus da reformulação de conceitos e de novos saberes, onde possam se apropriar de atitudes eficientes para romper com a visão assistencialista e compensatória na educação infantil e assumir uma postura de educadores da infância, reconhecendo-se como capazes, competentes e seguros em seu fazer pedagógico.

É pertinente destacar que as redes públicas da educação básica propiciam a formação continuada, mas, muitas vezes, tem feito opções por programas obrigatórios, pontuais e descontextualizados em forma de cursos rápidos, emergenciais, palestras, grandes eventos, simpósios, oficinas e outros e, por vezes, deslocadas do contexto. Neste modelo, é possível que as pessoas permaneçam

passivas e que a formação não produza o efeito almejado, ou seja, não modifique as práticas,

[...] esses momentos hoje deixam muito a desejar na Educação..., são momentos raros que temos hoje, promovidos pela Educação e, quando é promovido, os assuntos muitas vezes é desinteressantes, ou seja, que faz com que os professores abandonem o local dos cursos, das palestras, justamente porque o assunto não interessa, muitas vezes. [...] tivemos algumas formações pela SME, alguns tempos atrás, não tô falando do ano passado, que não obteve conhecimento para nós..., que foi..., para se dizer..., que considero que às vezes eles tinham que fazer aquele evento, e fez. P3

A professora tem a percepção de que, apesar da sua importância, muitas vezes a formação é desinteressante, pois não vai ao encontro à suas necessidades, ou ainda, como pontua a professora P4, percebe-se que o evento foi programado com profissionais sem o conhecimento ampliado/adequado da educação infantil ou sem os investimentos financeiros necessários.

[...] porque tem que cumprir, o assunto é esse porque o palestrante que eu consegui é esse”. “Quem tem disponibilidade para vir dar a palestra, voluntário, é o fulano. Então, eu vou trabalhar com o que tem, porque o Município não tem recurso pra investir”. Nós trabalhamos com o pessoal voluntário. E nem sempre o de graça tem valor ou interessa. Porque aquele profissional que tem algo além do que nós temos aqui, ele vai passar isso pra gente, mas não vai ser de graça, ele trabalha com isso, ele vai dispor um tempo dele, ele vai dispor material, ele tem que receber pelo trabalho. Não vai ficar fazendo caridade, ele é profissional de Educação. É lamentável, a pessoa que vem com boa vontade e passa aquilo que ela tem, mas a gente fica sempre na mesmice. (P4)

É mesmo lamentável, pois, “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1995, p.25), e a percepção da professora evidencia o quanto é desconfortável a situação em grande parte dos eventos que participam, porque, “formar não é ensinarás pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na produção e não no consumo do saber”. (NÓVOA, 1995, p.129).

O compromisso com o trabalho docente e a reflexão da realidade em que está inserido deve ser pauta para a reflexão a respeito das competências fundamentais ao profissional, tanto no âmbito da formação inicial, quanto no da formação continuada, porque, conforme indica Brzezinski “[...] o Brasil tem adotado um modelo

de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores”. (BRZEZINSKI, 2012, p. 170).

A resolução para tais problemas foram destacados ao longo de nossas conversas e que deveriam ser o núcleo da formação continuada, pois a professora P1 destaca que “O maior desafio é ele — o professor — ter que buscar por si só uma forma de atender a todos os desafios que a Educação propõe hoje, tanto na questão de formação, quanto no próprio papel dele frente à Educação” (P1).

Mas, há ainda outro aspecto a ser analisado, que diz respeito a possíveis vantagens financeiras ou acessos na carreira para os professores que participam da formação continuada.

Nesse sentido as professoras relataram que “os educadores infantis não são..., esses hoje não são obrigados, eles são convidados a participar da Formação Continuada porque é bom, conhecimentos, saberes novos, é importante” (P3), do que pudemos inferir que se não há obrigatoriedade, participam dos cursos por iniciativa própria, por desejo de ampliar conhecimentos ou suprir as lacunas de suas formações.

Fazendo coro à professora P3, quando perguntada se havia vantagem financeira por participação em cursos a professora P4 relatou que “Não. Há um tempo atrás, a gente recebia cinco por cento do salário por estar participando. Hoje, diz-se que esse valor foi incorporado ao salário; se foi ou não, a gente não sabe”, e essa informação nos leva a compreensão que mesmo que seja pago algum adicional, as profissionais desconhecem o como e o quanto lhes é pago, reforçando nossa pressuposição de que as mesmas não são movidas por vantagens financeiras.

Outra situação diz respeito a benefícios na carreira, tais como promoção, acesso no plano de carreira ou de outra natureza. Mais uma vez essa tese não se confirmou pois, “Você só precisa dela (**a formação continuada**)⁹ na avaliação de desempenho e, para o governo municipal, se você conseguiu uma nota x mínima, uma porcentagem...se você conseguiu, tá certo. Você acaba tendo a formação...uma responsabilidade nisso” como relatado pela professora P5 e também pela professora P6 quando esta diz que “Às vezes, quando eu faço processo seletivo, isso conta,

⁹ Grifo nosso.

conta pontuação, inclusive o curso da Renafor veio nos ajudar, na avaliação de desempenho, ...também conta, mas questão financeira não”.

O relato das professoras desnuda uma situação peculiar na docência: a premência em aprender. Aprender sobre a docência, sobre a criança, sobre práticas pedagógicas. Aprender com outro, que em suas concepções, sabem mais. Portanto, nesse momento ousamos afirmar que as entrevistadas buscam os eventos de formação continuada com o intuito de ampliar seus saberes docentes. Em alguns momentos, pudemos perceber isso com maior clareza, como na fala da professora P1, “Agora, as Formações Continuidas fora do local de trabalho, muitas delas têm oferecido..., que é o caso da Renafor, que foi muito bom como conhecimento para nós.”, ou como a professora P5, “Existe alguns cursos que realmente os profissionais passam..., passam essa formação..., esse conhecimento pra gente” e ainda, a professora P2 “porque o professor tem que estar sempre atualizando e se oferece um curso..., tem sempre que atualizar com cursos diferenciados”.

Usufruindo desse momento ímpar na vida acadêmica, compartilhando com os pares as dificuldades e angústias, realizações e frustrações, acreditamos que esse trabalho pode oferecer uma contribuição significativa ao evidenciar os anseios dessas profissionais por participar de cursos de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Lição que aprendi: a vida é tão cheia de luz, que
olhar é demasiado e ver é pouco.
(Mia Couto, 2009, p.4)*

Chegamos a esse momento certos de que a lição nos modificou. Modificou nosso olhar e nossa compreensão a respeito dos professores de Educação Infantil, dos seus caminhos, angústias, realizações e expectativas, pois ao investigar o que os move na busca pela formação continuada, conhecemos novas facetas desses profissionais, que nos fizeram perceber que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, em sua formação inicial e formação continuada, tanto em relação à qualidade quanto as suas necessidades de aprendizagem.

Ao longo desse percurso a criança esteve insistentemente presente na trajetória traçada, não porque fosse objeto da nossa pesquisa, mas porque permeia todos os aspectos abordados neste estudo. E é por ela, a criança, que os professores se desdobram no sentido de serem melhores e mais capazes.

Cabe ressaltar, que a percepção sobre o que pensam os professores de Educação Infantil sobre os diversos saberes de sua área de atuação é de fundamental importância para a identificação dos elementos indispensáveis para um processo de formação dentro das especificidades de sua atuação.

Essa trajetória foi rica em informações que abriram espaço para a compreensão do problema a que nos propusemos elucidar, pois “caminhos da investigação representam na ciência caminhos do questionamento”.(GADAMER, 2002, p.87).

Debruçamo-nos laboriosamente sobre o material pesquisado, procurando tornar claro o fenômeno pesquisado, e, na análise das entrevistas, fomos ao encaixe de evidências de possíveis desdobramentos de ansiedades e perspectivas do professor em relação ao trabalho docente, aos avanços no conhecimento teórico e metodológico e da compreensão que tem sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e consequente construção de uma identidade profissional, em razão de que a identidade profissional se desenvolve ao longo da vida, espelha as diferentes aprendizagens construídas no percurso da profissão e é balizada pelo contexto em que os professores estão inseridos.

Foi possível apreender, nas vozes das professoras entrevistadas, elementos/indícios que nos conduziram a inferir que a formação continuada é um importante momento de suprir as lacunas de suas formações iniciais e tal percepção se revelou, em grande parte, em suas falas. Mesmo que haja vantagens financeiras ou ascensão na carreira, nossa percepção, fundamentada no que ouvimos, sentimos e deduzimos, confirma que buscam a formação continuada por iniciativa pessoal e anseiam o desenvolvimento profissional por meio de aprofundamentos nos estudos sobre a docência na educação infantil.

Aprender sobre a docência, sobre a criança, sobre práticas pedagógicas. Aprender com outro, que em suas concepções, sabem mais, é o que move as professoras de educação infantil para a participação em eventos de formação continuada e, assim, buscam ampliar seus saberes docentes.

Outros dados também foram relevantes, pois versam sobre as histórias pessoais de formação, que ao longo das entrevistas, nos permitiu perceber os diferentes caminhos que levaram essas profissionais à carreira de magistério e, mais diretamente, à educação infantil.

A compreensão dos motivos que levam as docentes a se engajar na formação continuada e suas aspirações em relação a ela, descortinou fatos subjacentes ao desenvolvimento profissional, ampliando nosso olhar sobre as necessidades de formação dos professores de educação infantil, que certamente, resultará em melhores condições de trabalho, práticas pedagógicas pertinentes à criança pequena e subsequente valorização profissional. Neste sentido, Nóvoa (1995, p. 18) afirma que esse movimento de valorização dos sujeitos “faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”.

As considerações que dão corpo ao trabalho representaram a tentativa de situar as questões apontadas e, possivelmente, sugerir caminhos para o aprofundamento de estudos, tendo como foco a aprendizagem dos professores de educação infantil e a relação que estabelecem com a formação continuada.

Compreendemos que é a promoção de encontros e estruturação de Formação Continuada que impactará a prática pedagógica realizada nas instituições de educação infantil, a partir do momento de reflexão e execução de saberes sobre o objeto de ensino. E essa formação certamente concorrerá para que o professor se

sinta seguro de seus saberes e práticas, capaz de desenvolver o trabalho, reconhecendo as necessidades das crianças de zero a cinco anos de idade.

Na análise dos dados, emergiram também questões referentes à profissionalidade dos professores, relativas ao acesso a cargos efetivos na rede pública de ensino, aos baixos salários pagos à categoria, à preocupação com o reconhecimento profissional, às duplas jornadas de trabalho e à dificuldade financeira para continuidade dos estudos. Questões como espaço físico inadequado das instituições, material pedagógico e assessoramento às práticas diárias, da mesma forma, foram apontadas como fatores presentes no dia a dia da educação infantil, fatores esses que interferem na qualidade educacional. Essas questões, mesmo não se tratando do foco do trabalho, não obstante, chamaram nossa atenção e depreendemos que dada sua importância merecem ser tratadas em outro estudo.

A formação continuada pode ser vista como uma escolha pessoal e, até, uma opção de vida. O “para quê” de tudo isso, só sente quem ousa adentrar este mundo de infinitas possibilidades e interpretações e deixa-se levar por caminhos conhecidos e/ou desconhecidos. Por isso, não ousamos dizer que concluímos esse estudo, mas ousamos socializá-lo, tornando-o exposto a críticas, que certamente encontrará a continuidade em outras pesquisas, com outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cláudia Cristina Rêgo. **Formação, saberes e representações sociais de Professor(a) de educação infantil**: o que dizem as Pesquisas. Revista Multidisciplinar IESC-Arapiraca-AL, v.1, n.3, jun-julde 2011.
- AZEVEDO, Heloisa Helena O. de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida V. Org. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006b.
- BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. v. 1. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006c.
- BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília-DF, 2006a.
- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, **Pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 9. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).
- COSTANZO, Linda. S. **Fisiologia**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Cia das Letras. 2009.
- CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil**. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Dicionário Michaelis, disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cultura>, acesso em 01 set 2014.

FIORIO, Angelina Francisca Caliman; FREITAS, Jocélia de Jesus; RANGEL, Iguatemi Santos. **Formação continuada de professores de educação infantil pela via da pesquisa e da extensão**: contribuições para o debate. XVI Endipe Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em:

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2716c.pdf, acesso em 08 fev 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

GARNICA, Antonio V. Marafioti. **Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia**. Interface (Botucatu), v.1, n.1, Botucatu, ago.1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200008. Acesso em 12 set 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (orgs). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

GONÇALVES, Dayse. **A escola como locus de aprendizagem dos professores: o ensino de leitura em classes de educação infantil**. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria. M. de. **Linguagem, cultura e alteridade**: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 107, jul. 1999.

HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Infantil: políticas e fundamentos**. 1 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

HYPOLITO, Álvaro Luiz Moreira. **A volta do que não foi**. Revista Educação, 2011. Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/168/a-volta-do-que-nao-foi-234925-1.asp>>, acesso em 20 jul 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, Sônia. **Formação de profissionais de educação infantil**: questões e tensões. In: MACHADO. Maria Lúcia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, Sonia. Org. **Formação de Profissionais para a Educação Infantil**. In: Da formação de profissionais da educação infantil: contextos e Histórias. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs). **Educação Infantil** – formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Revista Textos do Brasil. Edição nº 07, 2001. Disponível em <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista7-mat8.pdf>, acesso em 31ago 2014.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KUHLMANN JR. Moysés. **Histórias da Educação Infantil no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, mai/jun/jul/ago2000,nº 14, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>, acesso em 18 mai 2014.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 7-22, 2009. Disponível em: http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/EscolasCatolicas135258084/s_DOT_academicos/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf. Acesso em 14 fev 2014.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Educ/ Moraes, 1989.

MIA, Couto. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto Codex - Portugal: LDA, 1995.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007. Disponível em <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf>. Acesso 25 nov 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento profissional dos professores**. In: Formosinho, J. (Coord.). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociência e os processos educativos**: um saber necessário na formação de professores. Dissertação de Mestrado, Universidade de Uberaba-Uniube, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. **Orientações curriculares e propostas pedagógicas**: Formação de professores e apropriação de modos historicamente elaborados de pensar, sentir e agir na educação infantil. In: Salto para o Futuro – Educação de crianças em creches. Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OSTETTO, Luciana E. (org) **Educação Infantil** – saberes e fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério – 2º Grau. In: BRASIL, MEC, SEF. Por uma **Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

RAMOS, Marise N. **Interdisciplinaridade**: desafios de ensino e aprendizagem. Rev. Ensino Médio, Ano1, v. 1, p.8, 2003.

ROCHA FILHO, João Bernardes. **Transdisciplinaridade**: a natureza íntima da educação científica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos**, 2014. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>, acesso em 11set 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação Infantil: história e política**. 2 ed.Niterói-RJ: UFF, 2013

VILELA, Maria Cristiana da Silva. **A necessidade da formação específica dos Profissionais que atuam na educação infantil**. Dissertação de Mestrado, EDUVALE/SEDUC/UFMT, 2010.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil** – uma história que se repete. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Uberaba, __, _____ de 2014

Nome do sujeito da pesquisa _____

Identificação do sujeito da pesquisa (RG) _____

Título do projeto: **A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS PROFESSORES: DESVELANDO O FIO DE SUAS FORMAÇÕES**

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba

Pesquisador Responsável: Adriana Vaz Efisio Emanuel

Telefone: (34)338-5279- residência / (34) 9978-5279 - celular

E-mail: adrianaemanuel@gmail.com

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de Mestrado, **A educação infantil e seus professores: desvelando o fio de suas formações**, coordenado pela pesquisadora **Adriana Vaz Efisio Emanuel**, supervisionada pelo professor **Dr. Osvaldo Freitas de Jesus**.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo investigar as razões que movem os professores de educação infantil, vinculados à rede pública do município de Uberaba e matriculados no curso de aperfeiçoamento Renafor-UFTM, na busca por eventos de formação continuada.

Os procedimentos de pesquisa deverão respeitar as normas de conduta adotadas pelo Comitê de Ética da Universidade de Uberaba.

A execução do projeto pode trazer como benefícios um repensar sobre a formação continuada dos professores da rede municipal de Uberaba em relação a sensibilização e oferta de eventos de formação continuada.

Os riscos são mínimos, pois manteremos sigilo sobre a identidade dos entrevistados.

Se aceitar participar da pesquisa, você **responderá a uma entrevista com questões semi-estruturadas, relativas à sua formação inicial e contínua. Os dados levantados permitirão ao pesquisador analisar as razões que movem os docentes de educação infantil e contribuir para nos propostas de formação**

contínua, com vistas a promover o desenvolvimento profissional desses sujeitos. A entrevista foi elaborada de forma a levantar os dados necessários à pesquisa sem causar desconfortos e riscos para os sujeitos participantes.

A identidade dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo e os dados analisados serão utilizados apenas com fins científicos, tais como dissertação de mestrado, apresentações em congressos e publicação de artigos científicos, capítulo de livros, livros e relatórios científicos. Seu nome ou qualquer identificação sua jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e, também, não terá nenhum custo. Você pode parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pelo pesquisador responsável, onde consta identificação e telefones, caso você queira entrar em contato.

Nome do sujeito participante da pesquisa e assinatura

Adriana Vaz Efisio Emanuel
Pesquisadora responsável pela pesquisa
RG 3.801.402

ANEXO 2 - Instrumento de Pesquisa 1

Conhecendo os Professores da Educação Infantil

Prezados Professores, contamos com sua colaboração, respondendo as questões a seguir:

Seu nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

1. Instituição(ões) em que trabalha:

2. Sua formação acadêmica:

<input type="checkbox"/> Normal nível Médio	<input type="checkbox"/> Normal Superior	<input type="checkbox"/> Graduação em Pedagogia	<input type="checkbox"/> Outra graduação	<input type="checkbox"/> Pós-graduação
---	--	---	--	--

3. Em que ano você concluiu o(s) curso(s) acima _____

4. Há quantos anos você atua na educação, como professor? _____

5. Você atua:

Educação Infantil	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Há quanto tempo atua na educação infantil?

<input type="checkbox"/> até 5 anos	<input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos	<input type="checkbox"/> de 10 a 15 anos	<input type="checkbox"/> de 15 a 20 anos	<input type="checkbox"/> mais de 20 anos
-------------------------------------	---	--	--	--

7. Qual é a sua faixa de idade?

Até 20 anos	De 20 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	50 ou mais
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANEXO 3 - Instrumento de Pesquisa 2

Roteiro

- Histórico profissional
- Curso de graduação e pós-graduação que realizou.
- Ano que concluiu os estudos acadêmicos e Instituição que frequentou
- Tempo serviço na profissão
- Locais que atuou como docente
- Tempo na escola que atua
Como ocorreu a sua escolha profissional?
- Como considera a sua formação inicial? Ela atende as necessidades da docência?
- Como se sente em relação a sua profissão?
- Gosta de atuar na educação infantil? Se identifica com essa etapa?
- Quais são os maiores desafios da docência para você? Por quê?
- Quais são as maiores alegrias da docência em sua opinião?
- O que é fundamental para ser um bom professor na educação infantil, em sua opinião?
- O que você sonha realizar na sua profissão e não consegue?
- O que você já sonhou na sua trajetória e conseguiu realizar?
- Descreva um momento marcante na sua trajetória docente.
- Descreva um momento difícil na sua trajetória docente.
- Quais são seus planos futuros? Suas metas?
- Onde você busca inspiração para a sua profissão?
Qual a importância dos eventos de formação contínua promovidos pela SME?
- Você acha importante participar desses momentos de formação?
- O que você acha que é importante aprender nesses eventos?
- Para você, qual a diferença entre aprender na escola/ universidade e nos cursos de formação contínua? Por quê?
- O que considera importante que o professor saiba para se tornar um bom profissional da educação infantil? Por quê?

- Na sua opinião, os cursos de formação continuada tem oferecido os conhecimentos que você considera importantes?
- Você tem ideia de como esses cursos de formação continuada são elaborados? Quem os elabora?
- Em sua opinião, os cursos de formação inicial (magistério, normal superior, pedagogia) por si são suficientes para formar bons professores para atuar na educação infantil ? Por quê?
- Por que oferecer eventos de formação contínua, além dos momentos de formação em serviço?
- Para você, quais são os principais objetivos da formação continuada? os professores têm alguma vantagem salarial/funcional por participar da formação continuada?
- Você participa de eventos de formação contínua promovidos pela SME e outras instituições?
- O que efetivamente esses cursos mudam em sua prática docente?
- CONCLUSÃO DA ENTREVISTA
- Como você avalia a formação continuada nesse momento? O que tem funcionado, o que pode ficar melhor? Quais são os desafios?

APÊNDICE – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: AS RAZÕES QUE MOVEM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Osvaldo Freitas de Jesus

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 27798314.8.0000.5145

Instituição Proponente: Sociedade Educacional Uberabense

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 571.574

Data da Relatoria: 27/03/2014

Apresentação do Projeto:

A pesquisa objetiva analisar e compreender as razões que movem um grupo de professores de educação infantil, o qual participa de um curso de aperfeiçoamento, na busca do desenvolvimento profissional, por meio de eventos de formação contínua. Propõe-se fazer pesquisa de campo e bibliográfica em uma abordagem qualitativa. Será utilizada uma entrevista com perguntas semiestruturadas para 10 participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: investigar e compreender as razões da formação continuada de um grupo de professores da Educação Infantil que participam de um curso de aperfeiçoamento fomentado pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, por meio da RENAFOR - Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Objetivos Secundários: caracterizar os professores que atuam na educação infantil e o percurso de suas formações; analisar os fatores que influenciam suas escolhas na participação de eventos de formação continuada; compreender as razões que movem os professores de Educação Infantil na procura e frequência aos eventos de formação continuada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos para os participantes da pesquisa, pois está sob foco apenas as razões que

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801

Bairro: Universitário

CEP: 38.055-500

UF: MG

Município: UBERABA

Telefone: (34)3319-8811

Fax: (34)3314-8910

E-mail: cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 571.574

os levaram a fazer escolhas para participação em eventos de formação contínua. Com relação ao risco de perda da confidencialidade, cuidados estão sendo tomados para que os participantes sejam identificados somente por letras do alfabeto.

Como benefícios, estão previstos: conhecer melhor o profissional de educação infantil e sua trajetória de formação; com os subsídios obtidos na pesquisa, melhorar as próximas edições dos cursos de formação contínua; melhorar o desempenho desses profissionais nas instituições de educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta está bem apresentada, incluindo os elementos necessários para sua implementação. São descritos com clareza objeto e contexto do estudo, os objetivos gerais e específicos, a metodologia, os referenciais teóricos e o cronograma, bem como as referências

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O processo contém a carta de encaminhamento ao CEP, a folha de rosto devidamente assinada, o projeto, a identificação dos responsáveis. O TCLE apresenta informações do projeto e dos responsáveis pela pesquisa, explica as condições de participação do entrevistado, o respeito à sua privacidade, o sigilo, bem como seu direito de sair da pesquisa a qualquer momento.

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O parecer do relator é pela aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada dia 27/03/2014, a plenária vota de acordo com o relator.

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
 Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA - 
UNIUBE

Continuação do Parecer: 571.574

UBERABA, 27 de Março de 2014

Assinador por:
Geraldo Thedei Junior
(Coordenador)

Endereço: Av.Nene Sabino, 1801
Bairro: Universitário CEP: 38.055-500
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3319-8811 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br