

Márcia Adriana Rosmann

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: NECESSIDADES ATUAIS E
SEUS DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

Passo Fundo

2009

Ao Pai de Bondade pela vida e sabedoria, ao Mestre Jesus pelos seus ensinamentos e aos mentores espirituais pela luz e proteção. Aos pais e irmãos pelo apoio e incentivo. Ao meu marido pela atenção, amor e carinho, fundamentais nesta caminhada. Aos amigos e colegas pela compreensão e ombro amigo nas horas difíceis. Aos mestres pela possibilidade de construção de conhecimentos, em especial ao professor Eldon Henrique Mühl, orientador e amigo. A todos, muito obrigada!

*Ensinar exige pesquisa: não há ensino sem pesquisa
e pesquisa sem ensino.*

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação aborda o tema da formação pedagógica continuada de professores da educação infantil, tendo por referência um projeto desenvolvido com um grupo de professores de uma escola de educação infantil de um município da região do Vale do Jacuí, no Rio Grande do Sul. O trabalho tem como objetivo apontar alternativas que contribuam para a qualificação da formação pedagógica de professores em exercício, destacando a importância da educação continuada do professor como condição fundamental para a implementação de uma educação mais qualificada no atendimento às crianças dos 0 aos 5 anos. Os dados analisados têm como referência os depoimentos e os registros realizados pelos participantes do grupo de investigação, em que são destacados os aspectos relacionados às mudanças de percepções sobre criança, infância, educação infantil e ação pedagógica, bem como, aos limites e às resistências que se fizeram presentes no desenrolar do projeto. Os resultados obtidos revelam que as mudanças de percepção e da forma de agir dos professores, só podem ser obtidas por um processo continuado de formação que leve em consideração a prática cotidiana no contexto escolar. Constatou-se, também, que, para que tal processo se desenvolva não basta contar com a iniciativa e a vontade pessoal de cada professor; é preciso que as instâncias de poder realizem políticas objetivas de formação continuada, pois somente desta forma criar-se-á a possibilidade de uma escola mais dinâmica e atualizada, condizente com a realidade social na qual está inserida.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Infantil. Criança. Infância. Ação-reflexão.

RESUMEN

La presente disertación trata del tema de la formación pedagógica continuada de maestros de la educación infantil, teniendo por referencia un proyecto desarrollado con un grupo de maestros de una escuela de educación infantil de un municipio de la región del Vale do Jacuí, en Rio Grande do Sul. El trabajo tiene como objetivo diseñar alternativas que contribuyen para la calificación de la formación pedagógica de maestros en ejercicio, destacando la importancia de la educación continuada del maestro como condición fundamental para la implementación de una educación más calificada en el atendimento a los niños de 0 a los 5 años. Los datos analizados tienen como referencia las declaraciones y los apuntes realizados por los participantes del grupo de investigación, en que son destacados los aspectos relacionados a los cambios de percepciones sobre niño, niñez, educación infantil y acción pedagógica, bien como, a los límites y a los obstáculos que se hicieron presentes en el desarrollar del proyecto. Los resultados obtenidos revelan que los cambios de percepción y de la manera de actuar de los maestros, solo pueden ser obtenidas por un proceso continuado de formación que lleve en consideración la práctica cotidiana en el contexto escolar. Constatóse, también, que, para tal proceso se desarrollar no basta contar con la iniciativa y la voluntad personal de cada maestro; es necesario que las instancias de poder realizen políticas objetivas de formación continuada, pues solamente de esta manera se creará la posibilidad de una escuela más dinámica y actualizada, condicente con la realidad social en la cual está inserida.

Palavras-llave: Formação Continuada. Enseñanza Infantil. Niño. Niñez. Acción-reflexión.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEE: Companhia Estadual de Energia Elétrica

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1996

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº. 8.069/1990

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PNE: Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10. 172/2001

PNEI: Política Nacional de Educação Infantil, 1994

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS	12
1.1 Situando a pesquisa.....	12
1.2 Problema, justificativa da pesquisa e seus objetivos	17
1.3 O local e o contexto da pesquisa.....	20
1.4 Política municipal e a constituição histórica da educação infantil em Salto do Jacuí	26
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, PEDAGÓGICOS E SEUS DESAFIOS.....	30
2.1 Aspectos históricos: criança, infância e educação infantil.....	30
2.2 Questões da sociedade atual: o processo de globalização e a infância	34
2.3 As políticas públicas para a infância: apresentação reflexiva.....	37
3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS	47
3.1 Conhecimento e reflexão sobre a ação.....	48
3.2 A escola enquanto contexto de formação	50
3.3 Formação: um processo dialógico e coletivo.....	52
3.4 A relação teoria e prática: caminhos de formação	54
3.5 A formação pedagógica do professor de educação infantil: contribuições da teoria crítica.....	57
4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA REALIZADA COM O GRUPO DE EDUCADORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	63
4.1 Da constituição do grupo e suas atividades	63
4.2 Temas trabalhados nos encontros e o comportamento do grupo	66
4.3 Análise dos registros no livro ata e dos registros pessoais	67
4.4 Educação na infância: concepções e desafios inerentes ao trabalho docente infantil.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS.....	85

INTRODUÇÃO

A comunidade escolar como um todo (pais, alunos e até mesmo os próprios professores) parece não estar satisfeita com a educação que vem sendo desenvolvida nas escolas. Destarte, a constatação da necessidade de mudança e de inovação na prática educativa é uma discussão presente no cotidiano de todos os níveis de ensino, desde a educação básica (que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) até o ensino superior. O desafio está colocado em todos os níveis e em todas as redes de ensino, seja municipal, seja estadual, seja federal ou privada.

A escola de hoje, com sua estrutura pouco dinâmica, com conteúdos fragmentados e compartimentalizados, com programas desatualizados, metodologias de ensino ineficazes, recursos materiais obsoletos, formas de avaliação exclusivamente classificatórias, não tem respondido às necessidades que os alunos atuais apresentam. Em sua atuação pedagógica, os professores não estão acompanhando as mudanças que vêm ocorrendo com grande velocidade em toda a sociedade.

Ao que tudo indica, para que a escola consiga, efetivamente, cumprir com seu papel social e preparar cidadãos capazes de atuar com autonomia no meio social, provocando as mudanças que julgar necessárias, precisa urgentemente reestruturar seu projeto político-pedagógico e avaliar constantemente o trabalho que realiza. Nesse sentido, além de mudanças estruturais em seu planejamento e organização, a escola precisa investir na reeducação do professor e rever conteúdos, metodologias e recursos que utiliza na sua prática diária. Uma alternativa, não a única, para que mudanças significativas possam acontecer na escola atualmente é promover a formação continuada dos professores.

O conceito “educação continuada” remete à ideia de formação e aprimoramento profissional, visando à adaptação do cidadão a um mundo em mudanças. Abarca, além disso, tanto o desenvolvimento tanto a formação cidadã para a participação democrática como o desenvolvimento humano. A formação continuada faz parte da existência do ser humano, pois aprendemos desde o primeiro dia até o último de nossa vida. Aprendemos em todos os espaços e momentos, diante de todas as interações desenvolvidas ao longo do nosso viver, seja com objetos seja com as pessoas, seja no teatro, em casa ou nas viagens. Conforme Haddad

Educação Continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não-formal. Educação Continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação. Enfim, a idéia de uma Educação Continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza. (2007, p. 1).

A preocupação com o tema da formação e da atuação do professor de educação vem me acompanhando há muito tempo. Sempre quis ser professora, educadora, desejo que se realizou iniciando com trabalhos desenvolvidos na pequena comunidade de Campo Comprido, localizada no interior do município de Espumoso, onde residia com minha família. Preparar a celebração da missa e os encontros de família, planejar e desenvolver aulas na catequese eram atividades que davam grande satisfação, porém sentia que poderia e deveria ir além. Tinha em mente que, para ser professora, teria de seguir em frente com os estudos. Por isso, em 1995 ingressei no curso Normal Magistério, cujas disciplinas específicas – Didática, Fundamentos da Educação (Sociologia, Filosofia e Psicologia), Estrutura e Funcionamento do Ensino, Literatura Infantil – me encantavam. Cada conquista era sinônimo de muita alegria. No momento de desenvolver as atividades práticas – substituições, recreio orientado, miniestágio e estágio final – tais experiências foram muito marcantes, apesar da pouca experiência no trabalho com crianças. De novo no decorrer do trabalho, as atividades me exigiam mais e mais, provocando a necessidade maior de buscar conhecimento.

A experiência inicial foi muito motivadora, porém, junto com a satisfação de interagir com alunos e propiciar momentos de novas construções, começaram a surgir algumas angústias e alguns questionamentos que precisavam ser enfrentados. Perguntava-me então: Será que estou desenvolvendo um bom trabalho com os pequenos aprendizes? Minha prática pedagógica condiz com a teoria estudada no Curso? Que sujeitos estou formando?

No ano de 2001 recebi um contrato docente de vinte horas semanais para ministrar aulas em uma escola multisseriada na localidade de Linha São Jorge, no interior do município de Jacuizinho. Eram quatro planejamentos diferentes (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental), além de desempenhar outras funções (direção, coordenação pedagógica, merendeira) na escola; foi um ano muito angustiante, no qual me “solitária” no fazer pedagógico e com profunda necessidade de mudança.

Posteriormente, fui aprovada em concurso público no Município de Salto do Jacuí, para lecionar na educação infantil, desta vez na sede do município. Novamente foi preciso avançar nos estudos. Já não mais se tratava do trabalho em “creche” e as ideias da pedagogia do cuidar já não me pareciam suficientes para responder aos desafios de uma escola de educação infantil. Além do cuidar, havia o desafio de proporcionar momentos de construção e (re)construção de conhecimentos e de realizar experiências de formação integral da criança.

Logo após surgiu a oportunidade de realizar o meu “grande sonho”: ingressar na universidade. O curso de Pedagogia parecia ser a alternativa que faltava para complementar a minha formação e qualificar meu fazer pedagógico. De fato, o curso realizado na Universidade de Cruz Alta - RS foi muito proveitoso. As discussões e reflexões em torno de questões sócio-histórico-culturais, suas relações com instrumentos filosóficos e suas implicações no cotidiano, apuradas no decorrer da graduação, foram de extrema significação.

Concluído o curso de Pedagogia, tinha maior possibilidade de agir de forma mais consciente e qualificada com meus alunos, porém, ainda não me julgava preparada suficientemente para atuar e promover as mudanças que considerava necessárias na escola. Não conseguia me aquietar enquanto sujeito e aprendiz do processo de ensino-aprendizagem no contexto da escola infantil. Sentia necessidade de desenvolver novas reflexões para propor possíveis mudanças no fazer pedagógico e também do grupo escolar como um todo. Insistia com meus colegas da exigência de ressignificar nossa prática e, como profissionais da educação, realizar a escola que desejávamos. Percebi que minha preocupação tinha alguma repercussão entre as colegas professoras, mas não na dimensão que eu esperava. Então busquei uma nova alternativa. Em 2007 participei do processo de seleção para ingressar no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, em que fui selecionada e contemplada com bolsa de 50% UPF, apresentando para a seleção o projeto denominado “Formação pedagógica continuada na educação infantil: necessidades atuais e seus desafios”. Desse projeto inicial surgiu o presente trabalho, que, evidentemente, recebeu alterações e complementações no decorrer do curso.

O problema de minha investigação trata, portanto, da questão da formação continuada do professor de educação infantil, na qual analiso a eficácia do processo de formação continuada desenvolvido com um grupo de professores de uma escola municipal. Inúmeros autores têm destacado a importância de pesquisar sobre a formação continuada do professor de educação infantil; no caso, analiso de modo especial a prática diária das colegas e a minha prática pedagógica. Tal situação parece ser um aspecto de considerável importância quanto à possibilidade de inovação nas práticas pedagógicas, tendo em vista que o acesso a um

espaço/tempo para estudos na própria escola poderá possibilitar o alargamento dos conhecimentos elaborados para a educação da infância e a formação social e afetiva da criança. O problema de investigação encontra-se mais detalhado no primeiro capítulo desta dissertação.

Parto do pressuposto de que o processo de formação continuada do professor de educação infantil precisa levar em consideração, além das diferenças individuais dos alunos e das relações sociais que mudaram significativamente diante da globalização e da implantação do sistema neoliberal capitalista, as próprias dificuldades encontradas diariamente na prática de sala de aula. Para tanto, é importante que este processo explicita o modo como os professores utilizam o conhecimento em sala de aula, como se relacionam com os alunos e como avaliam a prática que desenvolvem. Além disso, é necessário analisar como resolvem situações incertas e imprevistas; como elaboram e modificam planejamentos e rotinas; como experimentam novas e desafiadoras hipóteses de trabalho; como utilizam técnicas e instrumentos já conhecidos e como recriam recursos, procedimentos e possibilidades diferenciadas de atuação com os alunos.

A estrutura da dissertação compõe-se de introdução e quatro capítulos, assim distribuídos: no primeiro capítulo descrevemos a constituição do tema deste trabalho, na tentativa de situar o leitor quanto ao problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e a metodologia que norteou a realização do trabalho, além de uma descrição do contexto da investigação.

O segundo capítulo refere-se aos aspectos históricos, políticos e aos desafios atuais que permeiam a educação infantil na atualidade, no que tange, sobretudo, às exigências e desafios da educação infantil em sentido geral e quanto ao processo de globalização; por fim, consta uma apresentação reflexiva sobre as políticas públicas que norteiam o trabalho com a educação infantil no país e em especial no município da pesquisa.

No capítulo terceiro tratamos do tema da formação de professores na perspectiva das teorias ou tendências de formação de professores e de educação continuada. Para tanto, são reconstruídos e analisados os conceitos de conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação, com base em Schön (2000); a escola como contexto de formação dos professores, de acordo com a exposição teórica de Nóvoa (1992, 1995); os desafios da educação dialógica e coletiva, defendida por Freire (1983, 2000, 2007), e a relação teoria e prática no cotidiano escolar, proposta por Benincá (2004).

No quarto capítulo são descritos e analisados os dados da experiência de formação continuada realizada com os professores. Para tanto são utilizados os registros pessoais e

as atas de cada encontro realizadas pelos professores, além das observações realizadas no decorrer do desenvolvimento do processo.

1 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Este primeiro capítulo descreve a constituição do tema desta pesquisa, situando o leitor quanto ao problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e a metodologia que norteou a realização do trabalho, além de uma descrição do contexto investigado. Investigar sobre a formação continuada dos professores de educação infantil e dizer da importância que tem esse processo para o ensino-aprendizagem na escola é o que se apresenta este capítulo.

1.1 Situando a pesquisa

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº. 9394/96 (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade¹. O texto legal estabelece que tal etapa deve ser desenvolvida por meio de uma ação de complementaridade entre as instituições de educação infantil, a família e a comunidade.

A Constituição Federal de 1988 assegurou a educação como um direito de todos e definiu a educação infantil como um dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família, conquistas legais que representaram um grande avanço na educação infantil brasileira. Tradicionalmente, a educação infantil era oferecida exclusivamente para os filhos de trabalhadores urbanos, tendo um cunho assistencialista e priorizando o “cuidar”, sem considerar muitas vezes os aspectos do desenvolvimento da autonomia e da liberdade das crianças, nem se preocupando com o seu desenvolvimento integral.

Nas últimas décadas, entretanto, passou-se a valorizar com maior intensidade o ensino da educação infantil no país. No entanto, a abertura da escola para o atendimento da criança de zero a cinco anos não tem sido acompanhado de uma preparação de professores para o atendimento adequado da criança nesta fase. Muitos professores são chamados para o trabalho sem terem recebido uma formação apropriada para tal. Diante desse quadro, um número cada vez maior de educadores e cidadãos percebem a necessidade de buscar uma formação que

¹Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 24 de Dez. de 1996, Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis (*agora até cinco*) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Grifo nosso.

possibilite que a escola de educação infantil possa aperfeiçoar a sua ação educativa, levando em consideração o desafio de desenvolver a identidade e a autonomia da criança, propiciando-lhe momentos de integração social, de autorrealização, de compreensão do próprio meio, de construção e reconstrução de conhecimentos necessários para a sua vida.

A valorização da educação infantil articula-se com a constatação feita pelas ciências modernas de que a inteligência infantil se forma a partir do nascimento e se estende ao longo da infância, sendo influenciada pelo meio e por suas interações. Na atualidade, a escola de educação infantil está sendo desafiada a preocupar-se com a formação e o desenvolvimento integral da criança, não apenas em assegurar sua proteção e sobrevivência. Isso traz novas tarefas à escola e aos educadores, na medida em que as novas funções concedidas à escola devem estar ligadas a modelos de qualidade, desenvolvendo práticas sociais e pedagógicas favoráveis à construção de saberes relacionados às diversas linguagens e ao contato com os mais variados campos do conhecimento humano.

Podemos considerar que a Constituição Federal foi um marco de suma importância no que diz respeito às questões educacionais, em especial em relação à educação infantil, pois a partir dela surgiram diversas políticas públicas (PNE, LDBEN, ECA, RCNEI, DCNEI, PEI) que visam ao pleno desenvolvimento do ensino público, particular e filantrópico em todo país voltadas à educação infantil. Porém, apesar desse avanço legal e mesmo considerando que a educação infantil não é mais um tema tão recente para os educadores, o tema carece ainda de muita discussão e reflexão para que se possa garantir às crianças até cinco anos de idade um atendimento de qualidade, capaz de estabelecer um vínculo produtivo entre cuidado e educação, garantindo um espaço para a liberdade da criança. Assim, atendem-se as suas peculiaridades de sujeito em construção, possibilitando-lhe o crescimento em todos os aspectos: físicos, social, psicológico, afetivo e cognitivo.

Muitos estudos realizados ao longo dos tempos têm revelado que o desenvolvimento da criança e a formação de sua inteligência constituem um processo que se inicia no nascimento e se estende ao longo de toda a vida. Nesse sentido, quanto mais cedo a criança estiver exposta a interações e realizar experiências criativas, maiores serão as chances de que suas capacidades se desenvolvam integralmente e se torne, progressivamente, um cidadão crítico e atuante na sociedade. Isso implica a desmistificação da visão de “criança objeto” ou “adulto em miniatura” e a necessidade de percebê-la como um ser de direitos e necessidades próprias, que precisam ser respeitadas e levadas em consideração por todo aquele que se envolve com sua formação.

É nesse sentido que a formação continuada dos professores que atuam nessa área educacional merece destaque especial, por se tratar de um trabalho que se realiza com a criança que, como sabemos, possui especificidades e necessidades próprias da idade. Como estabelece a lei, o maior objetivo da educação infantil é possibilitar às crianças, em situações de interação social ou individualmente, a ampliação de suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos, além de outras atividades. Isso requer do professor um amplo e adequado conhecimento da criança e do contexto de sua formação. Ademais, deve-se considerar que a sociedade atual vem sendo tomada por uma onda de mudanças constantes e significativas, que têm tornado o processo educativo cada vez mais complexo, exigente e desafiador.

A formação inicial do professor de educação infantil é uma experiência recente no Brasil². Durante muitos anos, por não haver uma exigência legal da oferta da educação deste nível, a formação de professores de educação infantil era pouco valorizada e somente desenvolvida como uma formação complementar nos cursos normais de segundo grau e em cursos de graduação ou de pós-graduação. Por consequência, muitos professores que passaram a atuar neste nível de ensino não possuíam uma formação específica, o que se constitui num desafio na atuação docente. O curso de Pedagogia, habilitação em Educação Infantil, significou um avanço importante na formação de professores para este nível de ensino. No entanto, tal iniciativa não implica a supressão da formação continuada dos professores em exercício, pois novas exigências e novas demandas se fazem presentes diariamente nas escolas de educação infantil. Diante de tal fato, uma alternativa indicada pela literatura especializada na área é o desenvolvimento de processos de formação continuada, como no caso em tela.

O desafio que se apresenta é de tornar o professor um sujeito reflexivo e um investigador da própria prática pedagógica vivenciada na escola, o que se torna uma exigência cada vez maior. A intervenção do professor como “pesquisador da prática pedagógica cotidiana” mostra-se, progressivamente, como mais necessária para que ele possa conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como saber lidar com a diversidade de hábitos, costumes, valores que cada uma traz, respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. O professor é o mediador indicado pela sociedade para

² Segundo Kramer a preocupação com a formação do educador infantil se ampliou com o surgimento do documento *Política de Educação infantil*, publicado pelo MEC/SEF/COEDI, em 1993.

desenvolver uma relação criativa entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos diferentes campos de conhecimento acumulados historicamente. Constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Nesse sentido, a educação infantil deve propiciar um ambiente físico e social no qual as crianças se sintam protegidas e acolhidas e, ao mesmo tempo, seguras para arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for este ambiente, mais lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem. Por tais razões a educação infantil constitui o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil em razão das novas formas de organização da família e da participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho.

Geralmente, quando falamos no desenvolvimento e/ou formação de uma criança, o que queremos saber é até aonde a criança chegou, em termos de um percurso que supomos que deve ter percorrido em razão da idade em que está. Quando dizemos que ela já sabe, fazemos referência a sua capacidade de realizar sozinha uma experiência sem a ajuda do outro. Para Vygotsky (1993), essa capacidade de realizar tarefas de modo independente é chamada de “desenvolvimento real” e refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas. Porém, salienta que, para compreendermos adequadamente o desenvolvimento infantil, devemos considerar não só o nível real, mas também o nível de desenvolvimento proximal ou potencial, que consiste na capacidade da criança desempenhar tarefas com a ajuda de adultos, de companheiros, de realizar determinadas ações se alguém lhe der instruções, lhe demonstrar ou lhe der pistas de como fazer.

Portanto, as trocas ou interações são importantíssimas para a construção do conhecimento tanto pela criança como pelo professor. O desenvolvimento real de um mobiliza o desenvolvimento real do outro e estimula o desenvolvimento potencial de ambos; dessa forma, os dois se beneficiam e crescem nesse sistema de trocas. Se a criança cresce em conhecimentos por meio de interações, o professor também só tem a ganhar ao se prontificar a buscar novos saberes num processo coletivo de investigação-ação. É preciso ter clareza de aonde queremos chegar, o que queremos construir, para onde vamos andar.

A educação, como ação coletiva, deve se comprometer com a formação de cidadãos autônomos, responsáveis, comprometidos com sua geração, que, por sua vez, tem sido produto do conhecimento científico e dos seus desdobramentos tecnológicos. É necessário

uma formação pedagógica em educação infantil, o que significa lançar novos olhares às necessidades atuais. Diante desse contexto, podemos dizer também que a formação de professores, tanto inicial como continuada, que está prevista e assegurada em lei, apresenta-se como uma constante preocupação dos profissionais da educação, uma vez que se constitui num tema presente na legislação educacional, como direito e também como dever de cada educador.

A própria lei 9.694/96 traz em seu texto legal a responsabilidade tanto do poder público de possibilitar e garantir o acesso aos cursos de formação inicial e continuada aos professores, quanto destes de se adequarem ao novo patamar legal e histórico. O título VI, capítulos 61 a 67, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata “Dos profissionais da educação”, traz em seu conteúdo as formalidades e exigências necessárias ao desempenho da função docente, bem como as normalidades para a elaboração dos planos de carreira do magistério público.

Almejamos um espaço na escola para discutir, refletir e construir coletivamente alternativas teórico-metodológicas para (re)significar a própria prática. Precisamos ir além da sala de aula, navegar em novas direções, sermos ousados, como afirma Verza: “O discurso inovador sustenta que professores e alunos produzem, pela mediação da prática pedagógica, coletivamente novos conhecimentos” (2002, p. 26). Que educação será necessária para amanhã e para que sociedade? Questões como essa devem ser feitas diariamente e sem pestanejar, buscando respostas em pesquisas, seminários, congressos, cursos de formação profissional e outras tantas maneiras que possibilitam tornar a educação mais humana e solidária.

A educação não se esgota na aprendizagem cognitiva e instrumental, nem na formação técnico profissional; deve envolver também as aprendizagens sociais e culturais, tão necessárias para a formação de um novo ser humano e de uma nova sociedade. A educação envolve, portanto, uma visão de totalidade, que engloba todas as áreas dos indivíduos, atingindo tanto as dimensões subjetivas como a socioculturais. Como explica Teixeira: “O homem moderno sabe que pode mudar as coisas e sabe que deve mudá-las.” (2000, p.31). Para isso, ele precisa se educar permanentemente. Nesse sentido, após uma aprendizagem deve-se partir para outra de mais alto nível, que problematiza e retifica a precedente. Esse é o caminho da aprendizagem e da sua (re) construção incessante da realidade.

1.2 Problema, justificativa da pesquisa e seus objetivos

Por que se torna importante a formação continuada dos professores de educação infantil? Que resultados podemos esperar da educação continuada? Quis são os principais desafios e os principais limites da educação continuada dos professores? Como a escola e os professores entendem e reagem diante da educação continuada?

A formação pedagógica continuada dos profissionais de educação infantil é, como já dissemos, uma exigência cada vez maior, considerando-se a complexidade da área e os novos desafios que a cada momento se apresentam no campo educacional. A solicitação de profissionais competentes, que saibam lidar com desenvoltura e criticidade diante dos desafios que a educação infantil apresenta, não depende somente de uma boa formação inicial, mas do desenvolvimento de experiências formativas que se estendam no tempo e que se vinculem à realidade concreta da escola e da sala de aula. Organizar novas estruturas pedagógicas na escola, edificar experiências alternativas, refazer percursos e de aprender e ensinar novos jeitos de agir e fazer são ações que exigem um alto grau de autonomia e responsabilidade do professor. Soma-se a isso a capacidade de encontrar soluções coletivas, considerando tratar-se de um ambiente em que as interações acontecem de forma constante e efetiva.

Como já mencionamos, a educação infantil só foi muito recentemente implantada como exigência legal no Brasil. No município de Salto do Jacuí, começou a ser oferecida somente a partir de 2001. Por isso, ainda se apresenta com possibilidade de melhora, tendo em vista que a maioria dos professores que atua nesta área não possui formação específica, ou seja, não apresenta, em geral, o conhecimento e o preparo necessário para a docência nessa etapa crucial e importante do desenvolvimento infantil. Em decorrência disso, mesmo com muito esforço e dedicação, deixam, por vezes, de contemplar em seus planejamentos muitas atividades que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

Por isso, pretendemos com a presente investigação analisar o contexto de uma escola municipal, enfatizando as concepções e percepções do grupo docente, seu conhecimento teórico e sua prática com crianças pequenas, a fim de ressaltar a necessidade da formação contínua e a prática reflexiva do profissional de educação infantil. Nossa análise centrar-se-á na observação sobre a capacidade que os professores têm de articular em sua atividade

docente a trilogia cuidar-educar-brincar (ASSIS, 2006)³, considerados como pontos fundamentais para o desenvolvimento das capacidades afetiva, físico, social, psicológico e cognitivo da criança.

Por meio desta pesquisa procuramos apontar alternativas que contribuam para a qualificação da formação pedagógica do grupo docente da rede municipal de Salto do Jacuí e, em decorrência, auxiliar o município como um todo na implementação de uma educação qualificada na área da educação infantil. Em outros termos, pretendemos contribuir para que o município possa implementar um projeto de formação pelo qual as crianças tenham acesso ao desenvolvimento integral de suas identidades, enquanto cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. A pesquisa visa também contribuir para que as instituições de educação infantil do município possam realizar o objetivo socializador dessa etapa educacional, possibilitando ambientes que propiciem o acesso e a ampliação do conhecimento tão necessário para a realidade social e cultural em que vivemos.

Conforme já mencionamos, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, passou a ser considerada a fase crucial⁴ da formação da criança, o que justifica a preocupação com a formação do profissional nessa área. Nesse sentido, considera-se necessário que o profissional se preocupe em buscar maior fundamentação teórico-filosófica, para enriquecer o seu fazer pedagógico e tornar possível uma ação dialógico-reflexiva no espaço escolar. Ademais, a educação na atualidade, especialmente a infantil, exige uma demanda crescente de construção coletiva de experiências formativas com o envolvimento de todo o corpo dos professores e da comunidade em torno do projeto pedagógico escolar.

Destaca-se a necessidade da atitude pedagógica de buscar e construir uma ação de complementaridade entre os saberes e as ciências em face das mudanças que ocorrem tão rapidamente na sociedade, as quais exigem novos olhares. Abrir espaços na escola para discutir novas questões e paradigmas, adquirir o hábito de reflexão no coletivo, rever constantemente a própria prática pedagógica são alguns possíveis caminhos que devem perpassar nossa pedagogia rumo a uma escola aprendente. Conforme Benincá,

³ No artigo “Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras”, Assis (2006) apresenta a discussão atual sobre a dicotomia entre cuidar-educar a partir da reflexão sobre as práticas educativas relatadas e implementadas em instituições de educação infantil. Com base em um referencial histórico-cultural, a autora inclui o brincar como integrante do fazer docente, enfatizando a tríade cuidar-educar-brincar como alternativa para que se possa favorecer a melhoria da qualidade do trabalho educativo das instituições e o reconhecimento profissional de seus educadores.

⁴ No Plano Nacional de Educação (lei nº. 10. 72/2001) aparece explicitamente sobre o que é a fase crucial do desenvolvimento infantil.

“[...] o professor que não se transforma, atualizando-se, não tem como acompanhar os processos de mudança que ocorrem no mundo. Como são as circunstâncias que se alteram e transformam, inclusive a escola, o professor que é transformador, é, por sua vez, transformado por esse processo dialético” (2004, p. 100).

Nesse sentido, parar para refletir e pesquisar a própria prática diária é ter uma visão dialética do mundo, ou seja, a reflexão pelo professor só enriquece seu saber, tornando-o verdadeiro mestre, cuja cultura, sabedoria e conhecimentos são inerentes ao seu trabalho docente em razão de tantas exigências propostas pela sociedade atual moderna, ou pós-moderna, quando se faz necessário estarmos em permanente processo de construção educativa, e sermos aprendizes reflexivos ao longo da vida, como bem registra Nunes:

A transformação da prática só é possível mediante a reflexão coletiva do fazer cotidiano e da apropriação crítica da teoria. Nesse sentido, investir na transformação da prática pressupõe investir na formação do professor, e transformar a prática adotada significa atender mais prontamente as necessidades infantis, bem como, tornar menos cansativo e mais prazeroso o trabalho do professor. (1995, p. 28).

A sociedade atual, “sociedade do conhecimento”, exige a formação de sujeitos críticos, criativos, livres para pensar, para criar e construir conhecimentos. Nesse contexto, a escola, como instituição social encarregada de formar tais sujeitos, precisa rever seus ritos e padrões pedagógicos preestabelecidos. Desfazer a linearidade que forma a escola tradicional conteudista e, transformá-la numa escola dinâmica, crítica, reflexiva e construtiva é um desafio a ser vencido pelo profissional da educação neste novo século.

O educador precisa compreender que é necessário estender olhares atentos, críticos e de possíveis mudanças para o seu espaço de sala de aula e escola e, assim, buscar melhor qualidade na educação para sua sociedade. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva mobilizar os educadores a se integrarem num processo de formação continuada pela investigação da própria prática formativa e pela reflexão sobre os problemas e necessidades que se fazem presentes no processo pedagógico. Tem como princípios orientadores a busca de uma interlocução de saberes, o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia pedagógica, a produção de conhecimentos e o processo crítico-reflexivo.

Nossa concepção é a de que a prática pedagógica passa a ter um significado diferente, ou um novo sentido, quando é objeto de reflexão. A intervenção do professor pesquisador passa a ser um diferencial na condução do processo educacional, uma vez que pode ser uma

maneira de tornar a ação escolar mais dinâmica e o ensino-aprendizagem, um processo que faz sentido, tanto para o professor quanto para o aluno, pois o ensino só terá verdadeiramente sentido se houver significativamente aprendizagem.

O método da práxis pedagógica é um método de auto-formação e de trabalho coletivo [...] Trata-se de um processo metódico de observação da prática [...] O método pode ser refletido e construído nas instituições de ensino superior, mas a condução metodológica em sala de aula é tarefa do professor. O processo de investigação atua também sobre o professor pesquisador, de forma que, à medida que ele investiga sua prática, transforma-se, significando que o método requer do investigador a formação de atitudes, e não apenas a produção de conhecimentos. Por isso, pode ser designado de “método de autoformação” coletiva do professor. Se a autoformação se constitui num processo permanente na vida do professor, ele terá condições de se manter sempre atualizado (BENINCÁ, 2004, p. 104-105).

A pesquisa tem como base de análise as reflexões, os relatos e os materiais produzidos pelo grupo de estudos composto pelas professoras da educação infantil do município de Salto do Jacuí. O referencial teórico-epistemológico da formação proposta tem como base a literatura que trata especificamente da educação continuada e da prática de professores reflexivos. Para tanto, foram utilizados como referência os legados de diferentes autores, principalmente Schön (2000), Nóvoa (1992, 1995), Freire (1983, 2000, 2007) e Benincá (2004). Serviram também como referência alguns textos inerentes ao trabalho docente com crianças de zero a cinco anos de idade e alguns referenciais do interacionismo e da teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky (2007) e seus seguidores. Outros referenciais atinentes aos temas da livre expressão e da ludicidade, à questão do espaço/tempo da criança e à trilogia cuidar-educar-brincar em educação infantil foram buscados em Kischimoto (2002), Angotti (2006), Kramer (1994, 2005), Corsino (2005), Craidy (1998), Kaercher (1998), entre outros. O resultado do trabalho desenvolvido no grupo de estudos será descrito no capítulo quatro desta dissertação, seguida das respectivas reflexões.

1.3 O local e o contexto da pesquisa

Salto do Jacuí, localizado na região do Vale do Jacuí, encontra-se a 300 km de Porto Alegre, a uma altitude média de 310 m acima do nível do mar. Recebeu essa denominação em

homenagem ao rio Jacuí, que atravessa o município no sentido norte/sul. Antes da emancipação era chamado de Salto Grande do Jacuí, porque nas imediações existe uma cascata circundada por floresta nativa, chamada “Quedas do Salto Grande”, originando, então, o nome Salto do Jacuí.

Com área geográfica de 570 km², Salto do Jacuí abriga uma população de aproximadamente 12.949 habitantes, conforme dados do Censo 2005. A este município cabem os títulos de “Capital Mundial das Pedras Águas” e “Capital Gaúcha de Energia Elétrica”. O adjetivo prático dado aos seus munícipes é “salto-jacuiense”. Suas divisas territoriais são: ao norte, Fortaleza dos Valos e Jacuizinho; ao sul, Estrela Velha e Pinhal Grande; a leste, Tunas e, a oeste, Pinhal Grande e Fortaleza dos Valos.

Tendo em vista que as pessoas chegavam e se apossavam de certas áreas, especialmente de campos para a criação de bovinos, muares e equinos, a formação étnica é sempre uma questão intrigante, ainda mais quando o fator tempo remete para datas distantes com documentações escassas. Conforme Montagner, “[...] pode-se afirmar que o povoamento da região começou antes das datas dos documentos oficiais, ou seja, antes de 1856” (2003 p. 29).

Os primeiros moradores foram famílias alemãs, paraguaias e argentinas que vieram em busca de terras. Com a construção das usinas, chegaram operários descendentes de açorianos, vindos de localidades vizinhas, como Cruz Alta, Soledade, Tapera e Cachoeira do Sul. A população é bastante heterogênea, composta por descendentes de imigrantes açorianos, alemães e italianos. O município de Jacuizinho, antes segundo distrito, foi o embrião da colonização de Salto do Jacuí, pois em 1877 oito famílias açorianas vindas de municípios vizinhos, fixaram residência e povoaram o local; assim, Jacuizinho é o berço do povoamento de Salto do Jacuí.

Cortado pelo rio Jacuí, no sentido norte/sul, com terreno ondulado e com condições topográficas favoráveis à pecuária e à agricultura, o município conta com a produção de energia elétrica, a mineração e a indústria e comércio, que perfazem o perfil econômico local. Predomina a média propriedade onde se cultiva principalmente a soja seguida pelo trigo, milho e feijão. A agricultura do município é responsável pela geração de dezenas de empregos, porém há grandes extensões de terras de poucos proprietários, os quais contratam mão-de-obra, vinda inclusive da zona urbana, para realização dos trabalhos e administração. Assim, a atividade agrícola é muito importante para a economia local, gerando diversos empregos e fixando o homem na terra; além da produção de grãos para a indústria e exportação, produzem-se sementes para a comercialização.

Outra fonte de economia é a agricultura de subsistência, na qual as famílias dos pequenos agricultores desenvolvem trabalho braçal e de tração animal, produzindo em pequenas extensões de terras o que é necessário para o consumo próprio, trocando ou vendendo o excedente para o comércio local. Em razão da falta de incentivo a esta modalidade agrícola, há a ocorrência do êxodo rural.

A pecuária do município destaca-se na criação de bovinos, seguida da criação de ovinos, suínos e caprinos. A pecuária bovina é criada extensivamente, com pastagem baseada no campo nativo; durante o inverno faz-se o aproveitamento de reservas para implantação de pastagens, como aveia e azevém. A bovinocultura de corte é mais expressiva, ao passo que a leiteira é relativamente pequena. As raças encontradas no município são Charolês, Nelore, Devon, Santa Gertrudes, Holandês, Jersey e resultantes de cruzamentos entre essas. O rebanho ovino é criado extensivamente para fins de abate e o de suínos, para o consumo nas propriedades, compondo-se das raças Duroc, Large White e mistos. Já a caprinocultura apresenta pouca extensão, sendo criada exclusivamente para consumo nas propriedades rurais.

Salto do Jacuí é privilegiado pela natureza e, por ser banhado pelo rio Jacuí em vasta extensão, houve o interesse do governo federal em 1944 para a execução do Plano de Eletrificação do Rio Grande do Sul, através do Departamento Nacional de Obras e Saneamento. Assim, deu-se início à construção de barragens e à instalação de usinas para geração de energia elétrica. A barragem Eng^o José Maia Filho foi a primeira obra realizada dentro do plano de aproveitamento do potencial hidrelétrico do estado. A água represada para a movimentação de suas turbinas forma um reservatório de 32 milhões de metros cúbicos de água doce, que são escoados por um tubo de 9 m de diâmetro x 12 m de comprimento, gerando assim, força para a produção de energia elétrica. A ponte construída sobre esta barragem dá acesso aos municípios de Fortaleza dos Valos e Cruz Alta.

Por sua vez, a usina Jacuí, localizada na sede do município, foi projetada e construída pela Companhia Estadual de Energia Elétrica - CEEE. Inaugurada em 1962, primeira etapa e 1967, segunda etapa, distribui energia para Santa Maria e Cruz Alta. É o segundo aproveitamento de água do Rio Jacuí, possuindo uma potência instalada de 150 MW.

Há, ainda, a usina Passo Real, que está situada a 15 km da barragem Maia Filho. A central do Passo Real aproveita um desnível artificialmente criado pela barragem e foi inaugurada em 1973; seu lago é considerado o maior lago artificial do Rio Grande do Sul, com área alagada de 22.500 km², fornecendo energia para Santa Maria, Venâncio Aires, Canoas e Santo Ângelo. Todo esse potencial para a geração de eletricidade é motivo de orgulho para a população de Salto do Jacuí, pois é dali que sai 65% da energia gerada pelo

complexo hidrelétrico gaúcho e 35% da carga consumida pelo Estado, além de proporcionar, anualmente, centenas de empregos diretos e indiretos.

Outro fator importante que contribui na economia do município é o garimpo. Os pioneiros na exploração da “pedra ágata” neste município foram Ernesto Müller e Hugo Walter Rassweiler, cujas terras se situavam nas margens direita e esquerda do rio Jacuí, onde estão localizadas as maiores jazidas de pedras ágatas do mundo e de qualidade superior, com as seguintes denominações:

- * geodo – quando o interior da pedra é oco;
- * pedra com água – quando o interior contém água;
- * calcedão – variedade que apresenta maior valor comercial.

Desde os últimos anos do século passado a pedra ágata é explorada no município, inicialmente pelos imigrantes alemães. No início, a extração era feita de forma rudimentar, mas atualmente os garimpeiros contam com modernas técnicas para exploração em grande escala. Com dezenas de micro e várias empresas de grande porte, Salto do Jacuí desenvolve a indústria de beneficiamento de pedras, principalmente por meio de microempresas.

Em Salto do Jacuí encontra-se, quase que exclusivamente, a ágata do tipo “umbu”, de cor homogênea cinza, que, por meio de processos físico-químicos, adquire as mais variadas colorações. A pedra é comercializada ao natural e também beneficiada com outros centros do estado e do país. Toneladas dessas pedras são comercializadas principalmente com Soledade, São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais; também são exportadas para o Japão, Alemanha, Estados Unidos, França e Itália. Após o primeiro beneficiamento, estas pedras são utilizadas na indústria de precisão e na confecção de objetos de adorno.

Em razão da garimpagem e comercialização dessas pedras instalou-se no município a economia formal, com pequenas indústrias que apenas serram as pedras para depois vendê-las aos grandes compradores, os quais realizam o beneficiamento dando acabamento final ao objeto. Paralelamente à atuação dessas “fabriquetas”, existe uma estrutura de suporte da atividade de beneficiamento da pedra, que fornece insumos básicos como óleo diesel, feltro, lixa, discos e ácidos. Atualmente, várias empresas trabalham na extração de pedras ágatas. A Cooperágata cooperativa de garimpeiros fundada em 1991, cuida da parte burocrática e legal, tanto de pequenos como de grandes exploradores das pedras ágatas. É grande o número de pessoas que por meio do garimpo sustentam economicamente suas famílias, através da escavação a céu aberto ou em túneis de até 100 m de comprimento, utilizando máquinas ou de maneira rudimentar.

O setor do comércio e da indústria apresenta condições satisfatórias para servir a população local. A infraestrutura básica comercial dispõe de supermercados e casas comerciais em geral, como armazéns, vestuários, material para construção, metalúrgicas, livrarias, confecções de roupas, indústria moveleira, postos de abastecimento de combustíveis, farmácias, entre outros. Na prestação de serviços, o município dispõe de diversos escritórios despachantes, de advocacia, de engenharia civil, agências bancárias e de correios e telégrafos, empresas de ônibus, polícia civil, Brigada Militar, Corsan, Emater, Cartório de Registro Civil, Fórum, além dos centros administrativos municipais.

A Grandespe, Granja e Destilaria São Pedro, instalou-se em 1977 no distrito de Capão Bonito, cultivando trigo, soja e sementes fiscalizadas. A partir do incentivo dado pelo Pro-álcool, no ano de 1981 iniciou-se a cultura de cana-de-açúcar. A empresa possui capacidade para beneficiar seiscentas toneladas de cana-de-açúcar por dia, cuja produção de aguardente é fornecida para todo o estado. A empresa emprega em torno de 150 funcionários. A outra fonte de emprego e renda à população é a fábrica de calçados Irmãos Schimitt Ltda., que emprega hoje cerca de 350 pessoas.

A história da educação formal no município remonta à década de 1940. A iniciativa pioneira ocorreu por conta de Ceci Sampaio⁵, que em 1940, com a ajuda de moradores, construiu uma pequena escola, que também servia de capela, atendendo em torno de trinta alunos. No distrito Passo Real havia uma escola municipal de Soledade⁶ desde a década de 1930. Antes disso, a educação era realizada por iniciativas particulares, conforme relato de Montagner:

Desde os tempos mais remotos até as primeiras décadas do século XX, as crianças aprendiam a ler e escrever com professores particulares que, geralmente não tinham a formação necessária para isso. Na maioria das vezes, os pais se organizavam e pagavam a um professor particular que normalmente se hospedava na casa de um dos pais dos alunos. (2003, p.108).

Em 22.03.1957, pelo decreto-lei nº. 7691/57, foi criada a Escola Reunida da Barragem Maia Filho, hoje atual Instituto Estadual Miguel Calmon. Atualmente, o município conta ainda com o Instituto Estadual Castelo Branco e com dez escolas municipais, construídas uma em cada bairro da cidade e uma em cada distrito, para atender a clientela existente, onde são

⁵ Primeira professora que atuou no município.

⁶ Salto do Jacuí, nesta época, pertencia ao Município de Soledade.

oferecidas as modalidades da educação infantil (a partir de 02 anos) e ensino fundamental (séries iniciais e séries finais).

A Escola Municipal de Educação Infantil, que sediou a pesquisa localiza-se no município de Salto do Jacuí – RS, tendo sido fundada em 2001; possui quatro salas de aula, três sanitários, cozinha, refeitório, sala de vídeo, sala de professores, sala de recepção, além de espaços para recreação, como ginásio, praça de areia, gramado, calçada e uma sala para atividades diversificadas. A escola conta com o trabalho de uma cozinheira e duas auxiliares de serviços gerais. Atende, atualmente, cerca de oitenta alunos, distribuídos em turmas de dois, três, quatro e cinco anos, provindos também de outros bairros da cidade, cuja classe social varia entre média e baixa. Os pais dos alunos são trabalhadores de diversos setores, como garimpo, fábrica de calçados, agricultura, empregadas domésticas, professoras, entre outros. A média da renda familiar varia entre um e cinco salários mínimos.

O grupo docente da escola é formado pela diretora, por oito professores e oito monitores, os quais contam com o apoio constante da diretora da escola. Desses educadores, sete possuem magistério e licenciatura plena em pedagogia; três, magistério e licenciatura plena em história; uma, magistério e licenciatura plena em matemática; duas, apenas magistério e três, ensino médio.

O projeto político- pedagógico da escola assegura em seu referencial teórico as perspectivas psicogenéticas e sócio-histórico-culturais, referendadas principalmente por Piaget, Vygotsky e Wallon e seus seguidores. Contempla, ainda, o binômio cuidar/educar como sendo duas correntes fundamentais e indissociáveis das práticas pedagógicas na infância, mediatizadas pelo lúdico.

Para tanto, a metodologia de trabalho adotada na escola é norteadas por projetos didáticos, observando as diferentes áreas do conhecimento propostas pelo Referencial Curricular Nacional (RCN) para a educação infantil: linguagem oral e escrita, matemática, música, movimento, artes, relações afetivas e natureza e sociedade. Por isso, muitas vezes, o currículo escolar mostra-se fechado, engessado historicamente, fragmentando as áreas do conhecimento e não permitindo ao aluno uma construção mais sólida e real dos saberes, privando-o de se tornar um cidadão crítico-reflexivo modificador do seu próprio meio.

1.4 Política municipal e a constituição histórica da educação infantil em Salto do Jacuí

Analisando a constituição da educação infantil no município em questão em termos históricos, percebemos que sua intenção ia além das práticas de cuidado e assistencialismo. O que podemos perceber é que em alguns momentos era escolarizante. Passamos, agora, a analisar um pouco mais detalhadamente sua constituição⁷.

A educação infantil no município de Salto do Jacuí teve início em 1987, funcionando em uma Igreja Pentecostal do bairro Cruzeiro, com quarenta e duas crianças, somente no turno da tarde; duas professoras cuidavam das crianças, faziam a merenda e limpavam a igreja para o culto da noite. Em dias de chuva não havia aula, pois as ruas não eram calçadas; por consequência, ficavam intransitáveis. Como não havia água encanada, dificultava-se em muito o trabalho das professoras.

Essa situação durou apenas três meses, visto que a Prefeitura Municipal alugou uma casa para ali abrigar as crianças em horário de aula. Esta casa possuía apenas três peças: cozinha e duas salas pequenas, além de banheiro na parte externa. Ainda nessa época teve início o programa de saúde oral⁸, pelo qual as crianças faziam a escovação na parte externa da casa. Neste local a creche funcionava em tempo integral, com três professoras: uma das 7h30min às 11h30min; a segunda das 10h30min às 14h30min; a última das 14h às 18h. Elas contavam com a ajuda de uma cozinheira e uma funcionária de serviços gerais.

Em meados do ano de 1988, as crianças da creche passaram a ter aula juntamente com os pequenos da Casa da Criança, até que fossem concluídas as obras do prédio onde hoje fica a Escola Pingo de Gente, inaugurado em 1989. Nessa época o prédio possuía três salas, uma cozinha, dois sanitários e o calçadão (local para recreação); as crianças eram divididas em três turmas: primeira turma - dois e três anos; segunda turma quatro e cinco anos; terceira turma – seis anos (pré-escolar). As turmas sempre estavam superlotadas, cada uma com mais de vinte crianças. Em razão da grande procura por vagas e das turmas enormes, foram construídas mais duas salas, o que permanece até hoje.

A partir de 1992 o espaço escolar passou a ser organizado por turmas, as quais eram divididas por idade: turmas de dois, três, quatro, cinco e seis anos. A turma de dois anos tinha

⁷ Para escrever um pouco da história da educação infantil no município de Salto do Jacuí contamos com o depoimento de três professoras que foram pioneiras nesta área educacional.

⁸ Programa desenvolvido pela Secretaria de Saúde em parceria com a Secretaria de Educação, atingindo todas as turmas de educação infantil e ensino fundamental da rede municipal, com escovação diária na escola e atendimento ambulatorial.

quinze crianças; as turmas de três, quatro e cinco anos, vinte crianças; e a turma de seis anos, vinte e cinco crianças. Havia oito monitoras e duas professoras na área 1. As professoras atuavam no turno da tarde nas turmas de cinco e seis anos; as outras turmas eram atendidas por uma monitora durante 4 horas pela manhã e 4 horas à tarde. Como o horário de atendimento era das 7h30min às 17h30min, compreendendo 10h de atendimento, no intervalo do meio-dia, hora do sono, as crianças eram observadas pelas auxiliares de serviços gerais e pela coordenadora geral. Durante todo esse tempo eram atendidas anualmente de cem a cento e vinte crianças.

As atividades pedagógicas compreendiam um programa de atividades diárias, como coordenação dinâmica geral e motora ampla, coordenação viso manual, dígito manual, óculo manual e motricidade fina, esquema corporal (organização espacial, organização temporal, ritmo), análise e síntese, percepção (tátil, visual, olfativa, auditiva, gustativa), socialização, comunicação e expressão, esquema corporal (equilíbrio dinâmico, equilíbrio estático). Esse programa era elaborado por uma professora que ocupava o cargo de supervisora escolar. As atividades eram distribuídas de modo que não coincidissem no turno da manhã e no turno da tarde, porém eram todas desenvolvidas ao longo da semana em ambos os turnos.

As monitoras e professoras receberam um treinamento de uma semana, ministrado por um professor de Soledade, orientando quanto à importância dessas atividades para o desenvolvimento integral das crianças. A partir de então, a supervisora⁹ elaborou uma relação de várias atividades que poderiam ser realizadas para desenvolver cada aspecto do programa. Também foi estudada, ainda que superficialmente, a teoria de Piaget no que se refere aos estágios de desenvolvimento da criança. Assim, as monitoras e professoras desenvolviam-no durante a semana, tendo liberdade para escolher a brincadeira, desde que desenvolvessem o aspecto solicitado no programa. Além do programa, eram propostas atividades que envolviam as datas comemorativas mais significativas. O programa era exposto no mural de cada sala de aula e supervisionado diariamente quanto ao seu cumprimento.

O tempo de duração de cada atividade proposta no programa era determinado de acordo com a idade: para a turma de dois anos, 5min; para a turma de três anos, 10min; para a turma de quatro anos, 15min e, para as turmas de cinco e seis anos, 15 a 20min. Neste período cada monitora ou professora tinha o seu diário de classe, onde registrava a rotina de atividades com as respectivas brincadeiras desenvolvidas no dia. As atividades pedagógicas desenvolviam-se por meio dos Centros de Interesse (Decroly), elaborados de acordo com a

⁹ Uma professora que era nomeada supervisora da creche nesse período.

idade, o tempo de duração; também variavam de uma semana até um mês (turmas de cinco e seis anos) e de acordo com o interesse da turma no tema. O programa de atividades continuava sendo desenvolvido durante a semana, pois havia a preocupação de desenvolver a criança plenamente em todos os aspectos. Os centros de interesse, bem como atividades desenvolvidas, continuavam a ser elaborados pela supervisora; as professoras e monitoras só os aplicavam e registravam em seus diários de classe.

De 1996 a 2000 as atividades pedagógicas foram desenvolvidas por meio de projetos pedagógicos, à luz das teorias de Piaget, Freud, Leontiev e Vygotsky. Os projetos eram mensais e/ou quinzenais, envolvendo temas como meio ambiente, natureza, animais, plantas, datas comemorativas, enfim, temas atuais na época, como as Olimpíadas e outros. Os planos de estudos eram elaborados por disciplina e por idade e ficavam anexados no caderno de chamada de cada turma.

Os alunos eram avaliados por meio de um parecer objetivo, pelo qual as monitoras e professoras realizavam a avaliação que era entregue aos pais em reuniões trimestrais aproximadamente. Não havia reuniões pedagógicas, mas, sempre que as monitoras e professoras sugeriam atividades, desde que não quebrassem a unidade e os objetivos a serem alcançados, estas eram incorporadas ao planejamento dos projetos. As reuniões, geralmente uma ou duas vezes por ano, eram administrativas, no início do ano letivo, ou de confraternização, como no dia dos professores (educadoras que incluíam as monitoras) e no final do ano, com realização do “amigo secreto”. A cada entrega de projeto reunia-se o grupo de educadoras por turno e eram repassadas todas as orientações quanto à sua aplicação.

As atividades eram registradas no diário de classe a partir de um Plano de Atividades Diárias que seguiam uma rotina. Nos primeiros seis anos foi realizado um relatório de todas as atividades desenvolvidas na primeira creche municipal, os quais se encontram na Secretaria Municipal de Educação do Município. Nas datas comemorativas eram realizadas apresentações das turmas entre si ou para os pais e convidados, visando, assim, incentivar os avanços que iam acontecendo ao longo do ano em relação ao desenvolvimento quanto ao vocabulário, à dicção, à socialização e à coordenação motora.

Uma forma de estudo ou formação proposta eram leituras de livros didáticos (Maria Radespiel), artigos de educação infantil encontrados em revistas pedagógicas, como na *Revista do Professor* (Editora de Rio Pardo), *Criança* (MEC), *Nova Escola* (Editora Abril). Livros pedagógicos de educação infantil eram escassos na época, pois esta etapa era vista como assistencialista, não como merecedora de um projeto pedagógico a ser desenvolvido. Este material ficava exposto numa estante na secretaria e cada professora ou monitora

utilizava-o para realizar leituras e reflexões; durante uma atividade ou outra realizavam-se comentários e reflexões sobre as leituras que mais interessavam. “Sempre incentivei o estudo sobre educação infantil já que era o trabalho das professoras e monitoras e que deveriam se envolver cada vez com maior conhecimento sobre o seu trabalho”, conta a supervisora com quem conversamos.

Do ano de 2000 até os dias atuais, as escolas de educação infantil, em número de três, mantêm cerca de setenta alunos cada, divididos em turmas de dois, três, quatro e cinco anos, atendidos em todos os aspectos diariamente por uma professora, cuja formação mínima, exigida pela LDB/1996, é em nível médio magistério, e por uma monitora.

Os projetos pedagógicos dessas instituições foram elaborados em consonância com teorias psicogenéticas e sócio-histórico-cultural, referendadas principalmente por Piaget, Vygotsky e Wallon e seus seguidores, e também com o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a Educação Infantil.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, PEDAGÓGICOS E SEUS DESAFIOS

A pergunta que ainda carece de resposta é: como educar hoje? Já ultrapassa a competência dos educadores encontrar uma resposta sozinhos. É preciso que todos os segmentos da sociedade se envolvam na educação de crianças e jovens, na busca da construção de princípios que possam ajudar a encontrar respostas para estas questões: o que ensinar e como educar (GOERGEN, 2001, p. 90).

Este capítulo refere-se aos aspectos históricos dos termos criança, infância e educação infantil; às questões da sociedade atual, como o processo de globalização, e, por fim, faz uma apresentação reflexiva sobre das políticas públicas que norteiam o trabalho com a educação infantil no país e, em especial, no município da pesquisa.

2.1 Aspectos históricos: criança, infância e educação infantil

O novo contexto social, marcado pela constituição do conceito de infância e, conseqüentemente, pela importância que se tem dado à criança, pondo-a em evidência diante da legislação e também das teorias elencadas com as pesquisas recentes, não é garantia de uma educação infantil de qualidade. Para tanto, é preciso contar com profissionais bem formados, que assegurem em suas práticas pedagógicas o pleno desenvolvimento infantil. Um pedagogo que saiba tratar a criança em sua situação real, não como um ser do futuro, mas em sua condição atual de ser criança. Deve ser um pedagogo que conceba a criança de acordo com que propõe Freire quando escreve:

A concepção de criança que adotamos considera-a como um sujeito histórico, que nasce num tempo, numa classe social e num determinado contexto sociocultural. Sendo assim, ela não pode ser um cidadão do futuro, se não a concebermos como um sujeito no presente. O conceito de infância, nesse sentido, traduz-se no mundo do presente, dos direitos, dos desejos, das opções e da mudança, sendo a criança não uma espectadora desse tempo, mas um sujeito ativo do processo. (2007, p. 85).

Por isso, consideramos que é preciso pensar a educação infantil na sua forma de realização prática e procurar conhecer mais profundamente a condição da criança e as exigências de sua formação integral na sociedade atual. A educação infantil não pode se distanciar da concepção que Freire propõe para a educação em geral, quando afirma que deve ser

[...] um processo permanente do sujeito para o exercício da cidadania. Ela se caracteriza como prática sociopolítica em que os sujeitos – educadores e educandos – produzem conhecimentos acerca do mundo em que vivem, conhecimentos que vão orientar suas ações como sujeitos construtores desse mundo. Nessa relação, educadores e educandos constroem-se e reconstróem-se, colocando em movimento seu desejo, sua subjetividade e seu pensamento (2007, p.85).

Entendemos que para que esse conceito de educação seja verdadeiramente efetivado, é necessário que haja uma prática pedagógica crítica e reflexiva, onde todos os sujeitos envolvidos possam dialogar em conjunto, transformando a escola tradicional em uma escola dinâmica e aprendente, e, assim, oferecer aos professores a possibilidade da formação continuada.

A educação infantil vem marcada por inúmeras influências e concepções, o que, em parte, dificulta sua compreensão histórica. Além disso, as pesquisas realizadas em torno da educação e da infância nem sempre abrangem a totalidade do processo de formação a que a criança foi submetida no decorrer dos séculos. Ademais,

a inexistência de pesquisas em amplas bases de fontes e com uma crítica dos documentos referendou interpretações equivocadas produzidas na própria história das instituições de Educação Infantil, tais como a de que essas instituições não teriam sido educacionais em sua origem (KUHLMANN, 2001, p.7).

Até os séculos XVI e XVII, aproximadamente, a educação e o cuidado das crianças de zero a cinco anos de idade eram tarefa exclusiva do grupo familiar, ou, no máximo, de pessoas com as quais elas conviviam socialmente. Era nesse contexto que as crianças se apropriavam da cultura e das tradições do seu povo, constituindo-se desde tenra idade, aprendendo a defender-se e a enfrentar as exigências de se tornarem adultas.

Bujes registra historicamente como se dava a educação das crianças pequenas:

Por um longo período da história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar essa responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte. Isso nos permite dizer que, a educação infantil, como a conhecemos hoje, realizada de forma complementar à família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, tendo portanto, uma história. (2001, p. 13).

Podemos constatar, pois, que a infância e sua história estão diretamente vinculadas a cada sociedade, a diferentes épocas e diferentes contextos, que têm caracterizado de forma diferente a criança. Antes de prosseguir cabe fazer uma ressalva: os conceitos criança e infância, embora por vezes utilizados como sinônimos, têm histórias diferentes. As crianças sempre existiram, porém nem sempre na condição de infantes. O termo “infância”, com efeito, só foi construído a partir do século XVIII, época em que a criança passou a ser vista como sujeito em construção, não mais apenas como um vir a ser (OLIVEIRA, 2002, p. 57).

De acordo com Postman (1999), até a Idade Média não havia separação entre a vida infantil e a vida adulta. As crianças que sobreviviam depois do nascimento, logo nos primeiros anos de vida passavam a viver como viviam os homens e as mulheres de sua época e classe social. Para o autor, “a falta de interesse pelas crianças foi uma característica do mundo medieval. A criança era invisível” (POSTMAN, 1999, p. 33).

A ausência do sentimento de infância, segundo Áries (1981), perdurou até o final do século XVII. Só então, a partir do século XVIII, uma considerável mudança iniciou-se no modo de vida e organização das famílias e das pessoas na sociedade, visto que se passou a considerar as crianças como sujeito de direitos, cuja infância lhes deveria ser garantida. Assim, surgiu a necessidade de se criar um ambiente, diferenciado do ambiente adulto para as crianças. As instituições infantis surgem nesse contexto, em sua maioria, depois da criação da instituição social formal escola e com o surgimento do pensamento pedagógico moderno, que pode ser notado, com maior exatidão, já no século XVIII.

Ao ser vista como indivíduo potencialmente em crescimento, a escola também se torna fundamental aliada ao favorecimento de seu desenvolvimento. Além disso, outros fatores contribuíram para o crescimento e a expansão da valorização da criança pequena e seu atendimento especializado em espaços escolares. O desenvolvimento científico-tecnológico e, conseqüentemente, a inserção da mulher no mercado de trabalho em razão da Revolução Industrial, provocaram uma ruptura no modelo organizacional do grupo familiar, o que contribuiu de maneira decisiva para o surgimento de instituições responsáveis pelo atendimento de crianças.

Diante de tais mudanças, Kuhlmann registra que “as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. – e é claro com a história das demais instituições educacionais” (2001, p. 16). Ao longo da trajetória histórica dessas instituições muitas foram as nomenclaturas usadas, como asilo para menores, jardim de infância, escola maternal, pré-primário, creche e pré-escola¹, entre outras.

Assim, para cada nomenclatura utilizada eram também dispensados termos que, de acordo com as diferentes épocas e contextos sociais, designavam um sentido: assistencialismo aos menores carentes, guarda, cuidado, proteção, preparação para a primeira série, etc. O mesmo pôde ser percebido com a designação dispensada aos profissionais que desempenhavam as funções junto a essas instituições: pajens, jardineiras, mães crecheiras, monitoras. Hoje, porém, com a efetivação da instituição infantil, como escola de educação infantil, unificaram-se, consecutivamente, as denominações: escola, educação, professor.

No Brasil a constituição histórica da educação infantil não foi diferente, mas teve características próprias. Só a partir da metade do século XIX é que se criaram as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas, o que até então era responsabilidade da mãe ou de familiares. Os primeiros jardins de infância foram criados em 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo, num primeiro momento pela iniciativa privada, depois também pelo poder público. Ressalta-se que aqui no Brasil esse acontecimento foi mais tardio, se comparado a outros países, como França e Inglaterra (OLIVEIRA, 2002).

Dois aspectos sempre estiveram bem presentes na forma de organização das instituições infantis: a creche e a pré-escola. A primeira destinava-se basicamente ao atendimento de crianças carentes, atendendo-as em turno integral, limitando-se às políticas assistencialistas e compensatórias. Por sua vez, as pré-escolas eram destinadas às crianças mais privilegiadas, atendendo em tempo parcial a faixa etária de quatro a seis anos de idade, com a intenção principal de prepará-las para o ingresso na escolarização formal – primeira série.

Quanto aos profissionais que desempenhavam suas funções junto às instituições infantis, não lhes era exigida nenhuma formação; bastava que gostassem de crianças, o que, por óbvio, causou a sua desvalorização. Nota-se que tal referência perdurou desde o século

¹ Os dois últimos termos podem ser observados ainda hoje na LDBEN (1996) para justificar a separação por idade: creche, crianças de zero a três anos, e pré-escola, para as crianças de quatro e cinco anos de idade.

XIX até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996², quando passou a ser exigida formação mínima dos profissionais que atuam na educação infantil.

Depois dessa rápida reflexão sobre a historicidade da educação das crianças pequenas, hoje entendida como educação infantil, torna-se de igual importância refletir sobre a formação dos professores que trabalham na escola de educação infantil. Diante da perplexidade social que estamos vivenciando hoje, a formação pedagógica do professor deve passar o que chamamos de “formação mínima”, neste caso entendida também como formação inicial, mas estender-se ao longo de sua jornada de trabalho, tornando-se contínua.

2.2 Questões da sociedade atual: o processo de globalização e a infância

A reflexão que segue tem por objetivo analisar reflexivamente o contexto da sociedade atual, o processo de globalização e sua influência no campo educacional infantil, ou seja, como são tratadas as políticas públicas, destinadas à educação da criança pequena e seu reconhecimento como sujeito de direitos. Moss, quanto à sociedade atual, afirma:

Sentimos a necessidade de fazer algumas análises do mundo no qual vivemos hoje, incluindo a situação do capitalismo, as implicações de uma mudança tecnológica, a condição do Estado-nação e, particularmente importante, a possibilidade de estarmos vivendo naquilo que pode ser chamado de condições pós-modernas (2005, p. 17).

De acordo com o princípio de contextualização, sabemos que não podemos analisar a educação sem considerar a sociedade na qual ela acontece. Nesse sentido, precisamos ter em mente o contexto histórico atual e mundial no qual estamos todos inseridos e que tem por característica a globalização. Talvez em virtude de termos sido colonizados pelos europeus falta-nos um olhar cosmopolita, o qual nos permite falar exclusivamente de um panorama ocidental sobre as relações entre globalização e educação.

² Art. 62. “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”.

A globalização não é, de fato, um fenômeno novo, visto que há muito tempo vemos indícios de sua difusão no mundo. A globalização existe desde os tempos mais remotos, tanto que as grandes navegações e o movimento de colonização são exemplos disso. É importante observar que todo movimento de colonização é movido por dois eixos: dinheiro e poder. O dinheiro escraviza ou liberta e o poder pode ser autoritário ou democrático. A configuração da globalização hoje tem novas dimensões e características próprias: mundo acelerado, eletronicamente informatizado e interligado via internet, instável, com ênfase no princípio de mercado (tudo vira mercadoria, inclusive a própria educação) e de capital (produção e consumo sem limites).

Por consequência, há um crescente enfraquecimento do Estado, que está cada vez mais correspondendo às expectativas daqueles que o constituem, mais especificamente, os grupos privilegiados. Dessa forma, podemos afirmar que no mundo atual há um excesso de liberalismo, o que denominamos de “neoliberalismo”, que significa a supremacia no mercado e um Estado legalista, no sentido de apenas legalizar o que é de interesse de alguns, não de interferir de forma mais efetiva para o bem do cidadão.

O impacto da globalização neoliberal nas sociedades semiperiféricas produziu um novo *status* na identidade econômica, política, social e cultural dessas sociedades. Santos descreve a respeito:

Uma das transformações mais dramáticas produzidas pela globalização econômica neoliberal reside na enorme concentração de poder econômico por parte das empresas multinacionais: das 100 maiores economias do mundo, 47 são empresas multinacionais; 70% do comércio mundial é controlado por 500 empresas multinacionais; 1% das empresas multinacionais detém 50% do investimento direto estrangeiro (2005, p.31).

Ainda para Santos (2005), hoje temos mundos inteiramente distantes: o primeiro e o terceiro, e fala-se num quarto mundo, formado por pessoas que estão à margem da pobreza, como na África. Contudo, essa desigualdade é observada também dentro de um mesmo país. Afirma ainda que “a nova pobreza globalizada não resulta de falta de recursos humanos ou materiais, mas tão só do desemprego, da destruição das economias de subsistência e da minimização dos custos salariais à escala mundial” (SANTOS, 2005, p. 35). E são justamente esses países menos influentes na economia e nos interesses mundiais, a que o autor chama de “periféricos” ou “semiperiféricos”. Como vemos, não temos mais países hegemônicos, mas

grupos hegemônicos, o que acabou globalizando a pobreza e criando uma nova “geografia” mundial.

Diante de tudo isso, é possível afirmar que vivemos num mundo desigual, injusto, mas que é global e que tem um desenvolvimento científico e tecnológico fantástico, sem precedentes. Assim, não é possível atribuir à globalização apenas características ruins, desastrosas ou perversas. Hoje temos a coexistência de diversas culturas; há um contexto de muitas e muitas vozes, as quais nos encantam, o que não podemos deixar de considerar como um benefício advindo do processo de globalização.

Entretanto, o atual contexto econômico, político e social, orientado pelos princípios do neoliberalismo, tem gerado mais problemas e desafios à sociedade que soluções. Se, de um lado, a globalização em expansão, os avanços tecnológicos, o capital transnacional, a importância das economias emergentes, os novos modelos de governança empresarial, o progresso aliado ao desenvolvimento sustentável, as mudanças de comportamento na sociedade e a maior demanda por ética e transparência são tendências que acabam motivando as escolas a adotar novos valores, novos processos de gestão e de práticas pedagógicas, novas tecnologias e novas formas de relacionamento interinstitucional, de outro configura-se um quadro problemático, muito bem descrito por Micarello:

A fragmentação entre as dimensões da teoria e da prática nos processos de formação emerge, assim, agravada pela própria fragmentação do trabalho do professor na sociedade neoliberal e da precariedade do conhecimento que é produzido no âmbito das universidades, que muitas vezes desconsidera a realidade das salas de aula nas quais o professor desenvolve seu trabalho e a óptica dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. (2005, p.154).

Podemos constatar que, em razão do modelo neoliberal de educação, as políticas educacionais, ainda que atentem para melhor atender a população estudantil, assegurando-lhe as devidas condições de acesso e algumas melhorias que visam à qualidade da educação, voltam-se muito mais aos interesses do mercado e ao desenvolvimento de uma formação voltada para a competição e consumo, não para uma vida de qualidade e de formação integral da criança.

2.3 As políticas públicas para a infância: apresentação reflexiva

Com essa breve contextualização sobre o processo de globalização, podemos, agora, apresentar e analisar reflexivamente os principais textos de ordenamento legal para a educação infantil no nosso país, considerando o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, cuja infância deve ser garantida. Para Machado:

As novas proposições legais enfatizam, dentre vários aspectos: a integração das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos aos sistemas educacionais; a implementação dos projetos pedagógicos que consideram a criança pequena na sua totalidade; a articulação com as famílias e a comunidade local; a formação específica dos profissionais e a integração cuidar educar nas atividades cotidianas. (2005, p. 9)

A gestão das políticas públicas voltadas à criança passa a ser tarefa não só do poder público, em suas três esferas – União, Estados e Municípios –, mas da relação entre o Estado e a sociedade. Considerando que a Constituição Federal foi um marco de suma importância no que diz respeito às questões educacionais, em especial à educação infantil, a partir dela surgiram outras políticas públicas, as quais visam ao pleno desenvolvimento do ensino público, particular e filantrópico em educação infantil, em todo o país.

A Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 trouxe avanços significativos em diferentes áreas do viver em sociedade e foi um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança no Brasil. Estabelecendo em relação à criança: Art. 205- “A Educação Infantil é um direito de todos e um dever do Estado”. Ainda, no art. 7, inciso XXV, prevê “a Educação Infantil, enquanto direito constitucional dos trabalhadores urbanos e rurais, a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré- escolas”. Além desses, a Constituição estabelece:

Art. 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Art. 227- “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Portanto, o respeito e o cumprimento desse aparato legal é primordial ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social das crianças pequenas em sua plenitude. Esse processo é importantíssimo porque implica transformações no modo de sentir, pensar e agir desses sujeitos quando adultos. Nesse sentido, as contribuições da educação na metodologia do pleno desenvolvimento das crianças pequenas são as mais variadas possíveis, mas seguem um único sentido, o de possibilitar que elas possam trilhar seus caminhos com equilíbrio entre os campos racional e emocional.

Uma das contribuições está no fato de que é na infância que o indivíduo dá seus primeiros passos rumo ao autoconhecimento e constrói sua personalidade. Portanto, a educação tem a finalidade, além de outras, de fazer com que o sujeito reconheça seus pontos fortes e fracos; só assim, ele poderá ser bem-sucedido quando adulto, tendo capacidade suficiente de enfrentar seus medos e suas frustrações. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/1990, destaca o direito da criança a esse atendimento. Reconhece-a, ainda, como um ser em construção, em condições peculiares de desenvolvimento.

Com o ECA, as crianças e adolescentes brasileiros passam a serem vistos como indivíduos que necessitam de atenção especial em virtude do seu processo de desenvolvimento e da sua incapacidade de responder pelos seus atos. Elias (2004, p. 4) ressalta que “a criança e o adolescente, somente pelo fato de serem pessoas, gozam de todos os direitos fundamentais ao ser humano, mas é claro que, devido à sua qualidade, gozam de direitos especiais”.

Às crianças e adolescentes é assegurada a chamada “proteção integral”, que lhes dá prioridade absoluta quando da elaboração e execução de políticas públicas de atendimento, basicamente por serem indivíduos em constante processo de evolução física, psíquica, moral e social. Ainda Elias reafirma tal condição: “A ênfase que se dá à proteção integral é pertinente, pois não se pode pensar no menor apenas como alguém que precisa ser alimentado para sobreviver, como um simples animal. É deveras importante atentar para o seu desenvolvimento psíquico e psicológico” (2004, p. 5).

O desenvolvimento de crianças e adolescentes dá-se por meio de um conjunto de fatores biológicos, sociais e psicológicos que determinam o potencial para a execução de regras mais complexas, bem como pelo entendimento apropriado de valores morais e éticos impostos pela sociedade. No entanto, crianças e adolescentes precisam ser atendidos antes dos demais, pois é justamente nesta fase da vida humana que se consolidam tais fatores, os quais irão determinar o comportamento adulto.

O Ministério da Educação e Cultura, norteado pela Constituição Federal e pelo ECA, publicou em 1994 o documento Política Nacional de Educação Infantil, contendo alguns princípios que devem nortear as ações a serem implantadas, as diretrizes pedagógicas do cuidar e do educar e as diretrizes para a política de recursos humanos. Seus objetivos principais são expandir a ofertas de vagas para as crianças de zero a seis anos; fortalecer nas instâncias competentes a concepção de educação infantil definida neste documento; promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece o vínculo entre o atendimento das crianças de zero a seis anos (cuidar) e a educação (educar). No art. 29 prevê: “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 sociedade”. O sentido da formação e o papel da avaliação também são bem destacados pela legislação. A esse respeito reza o art. 31: “Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Segundo a LDB, para atuar na educação infantil o professor deve ter formação em nível superior em curso de licenciatura específica de graduação plena, admitida como formação mínima a de nível médio, na modalidade normal. O art. 62 esclarece essa exigência: “A formação de educadores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Estabelece ainda que a direção de escola de educação infantil deve ser exercida por profissional formado em curso de graduação em pedagogia ou com formação em nível de pós-graduação em administração escolar.

Outras exigências legais que podem dar sustentação a uma escola de educação infantil qualificada são as determinações estabelecidas pelo MEC. Em 2005, por exemplo, o Ministério lançou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), com vistas a habilitar em magistério para a educação infantil cerca de quarenta mil professores que atuam sem ter cursado ou concluído o ensino médio. Em 2006 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, com o objetivo de habilitar professores para a educação infantil. Muitas críticas têm sido feitas, com o argumento de que a prioridade à formação de professores de educação

infantil representa uma desvalorização do curso de pedagogia, que é uma visão preconceituosa.

Ressaltamos nesse sentido, e de acordo com as mudanças ligadas aos avanços da ciência e tecnologia, à globalização da sociedade, ao neoliberalismo e seus novos processos de produção, a importância de se pensar numa política de formação inicial e continuada consistente e de qualidade, que dê suporte às novas exigências desse momento histórico. Como reafirma Libâneo,

[...] novas exigências pedem às universidades e cursos de formação para o magistério, um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias [...] precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional. (1998, p. 10/77)

A qualidade da educação depende, entre outros aspectos, da boa formação dos profissionais da educação. Entretanto, cabe ao poder público investir na formação inicial e continuada desses profissionais, já que é um direito previsto e assegurado em lei.

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento que dá continuidade a uma política do governo brasileiro em traçar parâmetros curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino e, ainda, construir uma política de educação para crianças pequenas. Por este documento, “[...] as novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade [...] práticas sociais que lhe fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma” (BRASIL, MEC, p. 23).

O referencial curricular esclarece a importância da complementaridade entre cuidar-educar-brincar na ação pedagógica da educação infantil, pois “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998, p. 23). Portanto, dá continuidade a uma política do governo

brasileiro em traçar parâmetros curriculares nacionais para os diferentes níveis de ensino e construir uma política de educação para crianças pequenas.

Também em 1998, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer nº 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que considera as crianças como sujeitos de direito e alvo preferencial de políticas públicas. Além de orientar as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelece paradigmas para a própria concepção dos programas de cuidado e educação com qualidade, pois

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças enquanto sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição além das próprias crianças de zero a seis anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para infância os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais (BRASIL, 1998, p.1).

Em janeiro de 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 10.172/2001, que estabelece um conjunto de 25 objetivos e metas para a educação infantil, os quais tratam da ampliação da oferta de instituições de educação infantil; de padrões mínimos de infraestrutura com qualidade; da autorização de funcionamento das mesmas; da formação dos profissionais da área, bem como da elaboração da proposta pedagógica; da garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas, em turno integral, nos estabelecimentos públicos e conveniadas; de materiais adequados a cada faixa etária; do estabelecimento de referências para a supervisão, controle, avaliação e aperfeiçoamento da educação infantil como um todo, entre outros aspectos.

Em seu bojo legal, esse plano assegura os avanços da ciência e das diferentes teorias educacionais para a infância em relação aos fatores de desenvolvimento infantil:

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há “janelas de oportunidade” na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano. Ao contrário, atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde (BRASIL, 2001, p. 6).

Cumprindo com uma determinação legal do Plano Nacional de Educação, o qual sugere a colaboração da União para atingir o objetivo de “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas da melhoria da qualidade” (BRASIL, 2001), em 2008 o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, da Coordenação Geral de Educação Infantil e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apresentou o documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2. Por este, garantir a qualidade na oferta da educação infantil por meio do estabelecimento desses parâmetros é, também, uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2008).

Um dos objetivos, talvez o mais geral, destes parâmetros é o de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil. Consta nos parâmetros:

Pretende-se por meio deste documento, delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abarcar diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e conseqüentemente, consolidar essa base comum. [...] Olhar a criança como ser que já nasce pronto, ou que nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, foram, durante muito tempo, concepções amplamente aceitas na educação infantil até o surgimento das bases epistemológicas que fundamentam, atualmente uma pedagogia para a infância. Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia, e a própria psicologia resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. (2008, p. 8/13)

Entretanto, parece difícil concretizar uma política educacional moderna e de qualidade, que atenda às reais necessidades, especificidades e expectativas das crianças pequenas e, conseqüentemente da sociedade, se tais políticas são moldadas por mecanismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, são exemplos) e subordinadas ao chamado “modelo neoliberal de educação”.

É, pois, necessário, ainda, ressaltar alguns aspectos das políticas públicas para a educação na infância do estado do Rio Grande do Sul, que a partir do ano de 2002 criou uma Comissão Especial de Educação Infantil para desenvolver estudos sobre a oferta desta etapa, suas condições, recursos e infraestrutura. Na perspectiva de adequar-se aos novos paradigmas

estabelecidos para a educação infantil, esta Comissão elaborou, entre outros documentos, o parecer nº. 398/2005, que “estabelece condições para a oferta de educação infantil no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul”, tendo em vista as demandas para essa faixa etária.

O Fórum de Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, setembro de 2005) é uma instância interinstitucional, suprapartidária, aberta ao debate público e democrático, na defesa do direito constitucional à educação da criança de zero a seis anos. O objetivo central do fórum é garantir a discussão, a divulgação de idéias, bem como a mobilização e articulação das diversas organizações comprometidas com a educação infantil em nosso estado. É também objetivo do fórum alertar para possíveis retrocessos nas conquistas conceituais e legais, democraticamente obtidas pela educação infantil, nos últimos anos. A partir da criação do Fórum Gaúcho em 2002, o movimento tem procurado promover encontros estaduais, articulando os fóruns regionais. De caráter suprapartidário, interinstitucional, aberto ao debate público e democrático, o Fórum Gaúcho de Educação Infantil tem como princípios:

O acesso da criança de 0 a 6 anos aos sistemas públicos de educação enquanto direito constitucional tanto das crianças (independentemente de sua origem sócio-econômica ou cultural, raça, idade, gênero, etnia, credo, etc.) quanto dos trabalhadores urbanos e rurais conforme prevê a Constituição de 1988, art 208; A destinação de recursos públicos específicos e adequados, imprescindíveis ao bom funcionamento dos sistemas de Educação Infantil; A indissociabilidade cuidar/educar visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, de acordo com o prescrito na Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1994); A implementação de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade do atendimento atual e sua expansão futura, abrangendo toda a faixa etária 0 a 6 anos; A participação das famílias respeitando suas demandas, bem como as da comunidade como um todo; A ampliação e a flexibilização – com qualidade – do atendimento em período parcial ou integral, dos horários de funcionamento, das rotinas, do calendário letivo, das normas de acesso, etc.; A implementação de propostas pedagógicas de qualidade, baseadas em conhecimentos produzidos científica e culturalmente e que considerem a criança de 0 a 6 anos como sujeito ativo e interativo, parte do contexto sócio-cultural; A efetivação de projetos pedagógicos que promovam a autonomia e a multiplicidade de experiências para as crianças de 0 a 6 anos; A pluralidade de propostas pedagógicas, respeitando-se os princípios acima; A ampliação da Educação Infantil enquanto campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente evolução; A implementação de projetos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil visando sua qualificação específica e ampla, contemplando-se temas de formação com abrangência compatível com a complexidade do campo; A constituição, delimitação e regulamentação do campo de atuação e formação dos profissionais de educação infantil (FACED – UFRGS, 2005, p.1).

O mesmo fórum apresenta como metas:

Ampliar permanentemente a representatividade e legitimidade deste Fórum através da efetiva participação de seus membros; Ampliar o conhecimento sobre a realidade do atendimento nos sistemas educacionais em todo o estado; promover a divulgação de conhecimentos, práticas de atendimento e projetos de formação através da realização de pesquisas, seminários e palestras ; Estudar a legislação vigente visando propor alterações, adequações e/ou regulamentações; Incentivar, apoiar e participar de iniciativas dos Fóruns Regionais de Educação Infantil e outras associações que estejam em consonância com os princípios enunciados nesta Carta; Articular-se com outros Fóruns Estaduais de Educação Infantil no sentido de incentivar, apoiar e participar de iniciativas condizentes com os princípios desta Carta; Congregar órgãos governamentais da área da Educação, Assistência Social, Justiça e Saúde; entidades não governamentais; Instituições de Ensino Superior e de Ensino Médio e outras que atuam com formação de professores; Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, dos Direitos da Criança e do Adolescente, de Assistência Social e Conselhos Tutelares; Entidades de Classe; Representantes de Creches e Pré Escolas públicas e Privadas, além de outros envolvidos nesta área (FACED – UFRGS, 2005, p. 2).

Na seqüência, o mesmo fórum estabelece como funções:

Impulsionar a criação e a viabilização de Fóruns Regionais de Educação Infantil em todo o Estado do Rio Grande do Sul; Articular e acompanhar as ações dos Fóruns Regionais de Educação Infantil do Estado do RGS; Mobilizar parceiros visando à conjunção de esforços; Aglutinar, socializar e divulgar informações e conhecimentos pertinentes à área da Educação Infantil; Propor diretrizes de ação e políticas de Educação Infantil em nível municipal, estadual ou nacional; Representar os Fóruns Regionais de Educação Infantil junto organismos e entidades em nível nacional e internacional; Articular e acompanhar as ações do Fórum Gaúcho de Educação Infantil junto a outras associações nacionais para garantir a Carta de Princípios do Fórum. (FACED – UFRGS, 2005, p. 3).

Como podemos notar, as propostas apresentadas pelo fórum são muito desafiadoras. Diante de um contexto de polêmicas, de incertezas e de grandes mudanças em todos os aspectos da sociedade, atingindo, inclusive, o ordenamento legal e teórico para a infância, o documento revela que devemos almejar algumas perspectivas positivas no que tange à educação das crianças pequenas. Isso implica jamais permitir que a educação seja completamente descaracterizada, tornando-se mais um produto do capital ou definindo-se exclusivamente de acordo com seus interesses e necessidades.

Com efeito, a mercantilização é hoje um grande risco para a educação. Dentro do sistema neoliberal de educação, o conhecimento passa ser mera mercadoria e o aluno, seu consumidor passivo. Segundo Silva, nesse novo modelo educacional, o currículo escolar redefine a noção do que é conhecimento:

O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital. O conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para transformar-se numa questão simplesmente técnica (1998, p. 8-9).

Tomamos a citação transcrita como um exemplo que não pode ser seguido, ou que, pelo menos, deve ser evitado. Para isso, temos de pensar a educação, e conseqüentemente a instituição social formal escolar, para além do mercado e das exigências do consumismo de uma sociedade orientada pelo capital. De outra parte, temos de enfrentar a escola conservadora, tradicional, que com seu currículo pronto, fechado e com os seus conteúdos dogmáticos não dá suporte para que os alunos construam novos saberes e desenvolvam sua autonomia e criticidade.

A literatura atual insiste na ideia de que o professor deve ser um pesquisador e investigador crítico de sua própria prática pedagógica, deve aprender a aprender. Torna-se necessário, portanto, que nós educadores formemos uma consciência centrada na importância de pensar numa formação continuada, contextualizada, considerando não somente o horizonte das incertezas da sociedade globalizada, mas os novos desafios provenientes do processo de exclusão que a própria globalização produz.

A escola, como instituição social formal encarregada de formar sujeitos cidadãos, precisa rever seus ritos e padrões pedagógicos preestabelecidos; desfazer a linearidade que forma a escola tradicional conteudista e transformá-la numa escola dinâmica, crítico-reflexiva e construtiva. Para tanto, conforme afirma Goergen:

Além dos conhecimentos necessários para vencer na vida no contexto de uma sociedade regida pela informação, o educando precisa adquirir a capacidade de orientar-se em meio ao cenário caótico e desdiferenciado, aprender a reconhecer quais são, efetivamente, as questões fundamentais para o ser humano, para a vida e para a convivência. (2001, p. 78).

Diante da diversidade de abordagens sobre o processo de formação que hoje se apresenta, a educação precisa dialogar e tecer novas redes de conhecimentos, que a tornem capaz de interagir com os diferentes contextos de ação. Para que isso seja possível, torna-se cada vez mais necessária a formação pedagógica inicial e continuada do profissional de educação infantil. O contexto da sociedade atual, cada vez mais complexo e fragmentado,

exige um professor muito bem preparado para atender às reais necessidades da criança de zero a cinco anos, que seja capaz de articular o cuidar e o educar, pontos fundamentais e indispensáveis para o desenvolvimento das capacidades em seus aspectos afetivo, físico, social e cognitivo. Assinala Micarello:

Os parâmetros de organização da sociedade neoliberal têm se refletido, no âmbito da educação, pela introdução de um modelo de “gestão científica” tanto dos conteúdos da prática educativa quanto das formas de organização e controle da prática do professor. Esse processo de tecnologização do ensino refletiu-se num esvaziamento do poder de decisão dos professores sobre o planejamento do ensino, que ficaram relegados a tarefas de aplicação de programas e pacotes curriculares (2005, p.161-162).

Cabe-nos nesse novo tempo de educação infantil identificar e compreender as políticas públicas, os avanços legais e as teorias de sustentação sugeridas pelo conhecimento para esta área, especialmente as contribuições da psicologia, no que se refere aos escritos de Piaget, Vygotsky e Wallon, os quais trazem novas concepções acerca do desenvolvimento infantil e suas especificidades. Ressaltamos ainda os avanços na produção de conhecimento advindos das diversas áreas do conhecimento humano, que permitem uma melhor definição das instituições de educação infantil nesta época de grandes e constantes modificações de ser e conviver socialmente.

Portanto, diante do apresentado neste texto, pretendemos iniciar um debate que possa levantar questões outras, as quais necessitam de muita interlocução para que tais avanços não fiquem apenas no papel, mas que sejam provocadores constantes de novos questionamentos, beneficiando, efetivamente, a educação das crianças pequenas. É necessário lançar novos olhares às modificações que surgem, inclusive na educação dos sujeitos que compõem a sociedade globalizada, pois temos de pensar na finalidade maior da educação, que é a construção da humanidade no ser.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”

António Nóvoa

Com a intenção de poder contribuir com o debate tão importante para educação que é a formação de seus profissionais e por interesses e razões próprias, tentarei levantar alguns aspectos trazidos por Schön, Nóvoa, Freire e Benincá ao discutirem a formação contínua e a prática crítico-reflexiva de professores. Apesar de se diferenciarem em alguns aspectos, estes autores trazem “o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula” (GÓMEZ, 1995, p. 102).

Diante dos autores apresentados, torna-se pertinente que façamos uma retomada de alguns aspectos da teoria crítica, chamando atenção para a formação de um sujeito autônomo e comprometido com seu meio social. Para a teoria crítica, por meio do conhecimento o homem terá maiores chances de tornar-se um sujeito cujos direitos lhe sejam garantidos.

Como vimos anteriormente, ao prescrever a educação infantil como primeira etapa da educação básica¹, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 assegura também a formação mínima exigida para o professor profissional que irá atuar nessa área. Entretanto, na implementação das políticas de educação infantil tal prescrição legal ainda não está sendo atendida. Por isso, a luta pela formação inicial destinada especificamente a atender a criança na primeira fase da educação escolar ainda continua um desafio. Mas só isso não é suficiente.

É preciso investir na formação continuada do professor e no desenvolvimento de sua capacidade criativa e crítica, para que ele se torne um agente efetivo de implementação de uma educação de qualidade. Nesse sentido, cabe ao professor de educação infantil considerar as diversas facetas de sua formação inicial, adquirindo o hábito constante da reflexão sobre a própria prática num patamar sólido de formação continuada, o que abrange leituras socializadas sobre as diferentes áreas do conhecimento humano e ciências humano-sociais pelo grupo de professores como um todo. Torna-se importante ainda a efetiva participação

¹ Art.29. “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, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996).

dos docentes em seminários, cursos de formação continuada e cursos de pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado.

A formação continuada é uma exigência nas atividades profissionais do mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades de formação inicial; deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. Por isso, as políticas de formação de professores implicam ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade de ensino, as condições de trabalho e, ainda, contribuir para a evolução funcional dos professores. A formação de profissionais da educação infantil é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal.

Para Assis,

a professora de Educação Infantil precisa de uma formação inicial de qualidade que lhe permita o desenvolvimento de uma prática que integre o cuidar-educar-brincar de maneira indissociável. Não se pode mais aceitar amadorismo num trabalho cujo fim é a formação de pessoas (2006, p.102).

A formação daqueles cuja profissão será a de educar pessoas, e em especial as de tenra idade, tem tomado parte significativa nas discussões travadas por autores, pesquisadores e demais profissionais envolvidos com a educação. Novos olhares vêm sendo estendidos aos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais da educação, na medida em que se torna referência para educadores renomados, como Schön, Nóvoa, Freire, Benincá, entre outros.

3.1 Conhecimento e reflexão sobre a ação

Donald A. Schön formou-se em Filosofia pela Universidade de Yale e concluiu mestrado e doutorado também em Filosofia na Universidade de Harvard. A partir do legado teórico da indagação, deixado por John Dewey, Schön discorre, num processo de debates, sobre a situação da formação dos profissionais, em especial sobre a formação do arquiteto.

Entretanto, as questões levantadas por ele podem ser descritas e analisadas no contexto da educação, no que se refere à formação de seus profissionais. Nesse sentido, há a possibilidade de adequar algumas características de sua obra para a formação de professores, uma vez que se desenvolve a partir de três bases centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Diante disso, Schön julga importante a formação do educador como um processo contínuo, cuja criticidade e reflexão perpassem sua prática pedagógica diária, ou seja, “formação em serviço”.

Para Schön, o conhecimento na ação refere-se ao domínio prévio do conhecimento da própria área que cada profissional deve ter ou, pelo menos, deveria ter. No caso do professor, dominar conhecimentos elaborados historicamente, especialmente de sua disciplina ou área de conhecimento, e, ainda, torná-los palpáveis aos alunos é consideravelmente fundamental ao seu trabalho docente diário, pois “qualquer que seja a linguagem que venhamos a utilizar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções” (SCHÖN, 2000, p.31).

Ruaro, referindo-se aos escritos de Schön, afirma que “o conhecer na prática revela, por assim dizer, a capacidade das pessoas em relacionar o pensar e o fazer. E, nesses desempenhos aprendem-se sempre novas maneiras de usar competências que a pessoa já domina” (2004, p. 67-68). O conhecimento na ação, então, significa também que o professor pode e deve aprender e apreender conhecimentos com sua ação, quando está sendo realizada, o que é revelado pela execução capacitada e também espontânea do desempenho do próprio professor.

A reflexão na ação torna possível a construção de conhecimentos com base na própria ação. Refletir sobre aquilo que faz, ou seja, sobre a prática pedagógica da sala aula e fora dela, traz ao professor a possibilidade de reconstruções significativas e aperfeiçoamento do ato pedagógico. Nesse sentido,

profissionais competentes, muitas vezes, têm a capacidade de gerar um processo de conhecer-na-ação, desenvolvidas em determinadas zonas da prática. As fontes de conhecer-na-ação incluem essa reflexão-na-ação e não são limitadas à pesquisa produzida pelas escolas profissionais das universidades (SCHÖN, 2000, p.42).

A reflexão sobre a reflexão na ação, terceira base teórica para a formação de professores, referida por Schön, significa a condição de pensar a prática enquanto se reflete sobre ela. Para tanto, um bom professor, ou o professor que busca se formar continuamente,

que reflete criticamente sobre sua ação, utiliza sua própria prática, sua própria experiência para inovar diariamente, criando novas formas e novas metodologias para seu ato pedagógico.

3.2 A escola enquanto contexto de formação

António Nóvoa, um dos maiores especialistas mundiais em formação de professores, tem contribuído significativamente para os debates travados no país e no mundo sobre essa temática. Para este autor, a reflexão serve de base às novas construções e às possibilidades de desenvolvimento ético e emancipatório por parte do sujeito, quando ele reflete sobre suas ações práticas. Assim, a formação do professor deve ser contínua, tendo como base sua própria prática pedagógica, e reflexiva, pois ao pensar sobre o que faz, para quem e para que o faz, o professor está construindo sua identidade profissional.

Para Nóvoa, a formação do educador deve ser passada para dentro da escola, para junto da profissão docente, constituindo-se individual e coletivamente. Insistindo neste aspecto, afirma:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 24).

Assim como para Schön, Nóvoa garante que o melhor lugar para aprender a lecionar é a própria escola, ou seja, pensar na prática também como momento de formação, não apenas como trabalho a realizar ou função a desempenhar. É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão. Para o autor, a personalidade é indissociável da profissionalidade, pois o professor não só o é quando está em sala de aula, mas é professor em todos os momentos e contextos, e todos os espaços da sociedade são de educabilidade. Nesse sentido, Nóvoa salienta:

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de

vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores (1995, p. 31).

Diante disso, podemos dizer que tais exigências fazem-se urgentes e necessárias à nova organização da nossa sociedade, que está cada vez menos local e cada vez mais global. Pensar em formação de professores hoje requer que tanto a formação inicial quanto a continuada seja uma verdadeira mediação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e conhecimentos da vida diária. No entanto, o aprender contínuo é essencial à profissão e deve centrar-se no professor e na escola enquanto lugar de formação.

Um bom professor é aquele que se utiliza de sua prática diária, de sua experiência para inovar; que busca novas formas de trabalho, novas metodologias; é aquele que se auto-observa, que reflete. Ao tecer reflexões sobre a teoria de formação de professores, escrita por Nóvoa, Dirceu Ruaro afirma que, além de uma sólida formação inicial e de qualidade, é necessário que o professor profissional mantenha

a própria vontade, a individualidade do profissional e a sua disposição no sentido de, além de obter conhecimentos técnico-científicos, esteja disposto a refletir sobre sua própria formação pessoal e profissional que vai além do período formal de aquisição de conhecimentos na universidade, mas que se estabelece como formação continuada durante todo o processo de atuação instituições em que irá atuar. A reflexão proposta por Nóvoa parece ir na direção da prática reflexiva capaz de transformar a realidade social quando considera que é necessário que os novos professores não sejam apenas imitadores de outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que façam de um sistema que os valorize e lhes forneça os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores. (2004, p.72-73).

Desse modo, fica claro que o professor deve estar comprometido com sua formação; como sujeito envolvido diretamente com a educação e profissional comprometido com sua ação, deve estar sempre em processo de constituição. Isso requer, sem dúvida, vontade política, conhecimento pedagógico e o envolvimento dos professores, o que deve sublinhar a dimensão coletiva do trabalho profissional do professor. É impensável pensar hoje no trabalho docente sozinho, e a dimensão da reflexão coletiva deve ser fundamental.

Sujeito em construção, ou em constituição e coletividade, além de práticas democráticas e dialógicas são também temáticas desenvolvidas por Paulo Freire, autor que passaremos analisar, apurando sua fala quanto à formação contínua de professores e práticas reflexivas.

3.3 Formação: um processo dialógico e coletivo

Paulo Reglus Neves Freire (1921 – 1997), considerado o maior educador do Brasil, contribuiu de maneira decisiva e positiva na educação da atualidade, tanto no país quanto na América Latina. Em razão de suas primeiras experiências com a educação de adultos, da experiência do exílio e do contato com outras culturas, transformou-se num cidadão do mundo, sem nunca esquecer suas raízes de cidadão pernambucano. Sua obra integra a tradição da literatura pedagógica e constitui uma das tendências pedagógicas no campo da pedagogia progressista: a educação libertadora. Em oposição à educação bancária, propõe uma prática educativa conscientizadora e a favor dos oprimidos.

Na obra teórica de Freire percebemos, implícita e explicitamente, a riqueza de sua concepção de educação e sua preocupação com a formação dialógica e reflexiva do professor, concebendo como o sujeito humano é protagonista de sua própria educação individual e coletivamente e que estamos durante todo o tempo a nos educar. Diz ele:

Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativa-crítica. [...] A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo (FREIRE, 2007, p. 21-22).

Podemos considerar que nessas afirmações encontram-se sugestões completas para a formação contínua de professores críticos e reflexivos, capazes de transformar sua prática educativa em saberes necessários e pertinentes a sua autoformação; práticas que sejam transformadoras, não apenas meras repetidoras de saberes já elaborados historicamente.

Reforçando o paradigma de formação contínua e prática reflexiva de professores, Paulo Freire, em outro texto, escreve que temos a necessidade de “uma educação que levasse

o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (2000, p. 101). Dirceu Ruaro, parafraseando Freire, enfatiza a necessidade de professores

que sejam capazes de, a partir de seus conteúdos de ensino, levarem seus alunos a uma nova postura, crítica, de compreensão de sua realidade e da possibilidade de ação sobre seu meio, e da transformação necessária para que essa realidade seja transformada, recriada, reinventada e possa contribuir para a realização da pessoa. (2004, p. 84-85).

Paulo Freire (2007) atenta ainda para uma pedagogia da indagação, da pesquisa, da busca incessante pelo saber. E a formação contínua do professor passa, necessariamente, por esse aspecto: refletir criticamente sobre a ação pedagógica, tanto em sala de aula quanto fora dela, pois todos os espaços sociais são espaços de educabilidade. Essas tentativas de renovação do professor e da sua prática começam durante a formação inicial, cuja base deve ser a pesquisa, não mais apenas a mera transmissão de teorias isoladas do cotidiano e de metodologias de como desempenhar funções da prática de sala de aula.

Para isso, a ação investigativa e crítica do professor problematiza os limites da racionalidade de sua prática com base na consciência-ação acerca da indissociabilidade da relação ensino-pesquisa, ou da prática reflexiva. Em suas palavras:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor como pesquisador (FREIRE, 2007, p. 29).

A produção teórica contida na obra de Paulo Freire é, pois, um grande testemunho do potencial emancipatório do processo de tomar a própria prática profissional como objeto de investigação. A noção de professor-pesquisador defendida por ele consiste em importante contribuição para referenciar a atualidade de debates no âmbito da formação, tanto inicial quanto continuada, do professor.

Neste trabalho o conceito de formação continuada é uma das exigências básicas para o exercício docente do professor profissional, pois para Freire (1983), o sujeito professor é um ser finito e inconcluso, cujo conhecimento está em permanente processo de construção.

3.4 A relação teoria e prática: caminhos de formação

Benincá traz à reflexão o importante tema da relação teoria e prática na formação dos professores. Sustentando-se em grande parte na obra de Paulo Freire, ele procura mostrar a influência marcante que tem o senso comum na prática docente e a necessidade de refletir-se sobre tal fenômeno para se chegar a desenvolver a “práxis pedagógica”.

Para este autor, ser pesquisador da própria ação e refletir sobre ela torna-se quase que uma exigência natural em termos educacionais. Diante de tantas mudanças e informações no contexto social, no qual a escola está inserida, é preciso que professor e aluno tomem consciência da rapidez com que muda a sociedade. Esse novo contexto social exige agilidade dos sujeitos envolvidos com o processo educativo de sala de aula, de modo que se estabeleça, efetivamente, uma relação dialógica constante entre eles. Nesse sentido, “a metodologia da práxis, utilizada no processo de investigação, requer a retomada permanente da ação pedagógica com a intenção de revisá-la e corrigi-la” (BENINCÁ; SARAIVA, 2004, p. 143).

É importante, segundo o autor, tornar a ação pedagógica uma prática observada e refletida. Toda atividade humana, quando pensada a partir de outras possibilidades, torna-se efetivamente num processo de práxis humana. Sobre isso, Benincá e Saraiva afirmam: “O processo de pesquisa transforma-se num processo de práxis pedagógica. Os pesquisadores, professores e alunos, pelo ato de observar sua ação, tomam consciência de seus limites e procuram formas de superação.” (2004, p. 147).

Tomar a própria prática pedagógica como instrumento de pesquisa torna-se uma alternativa favorável ao professor pesquisador. Essa prática lhe fornece subsídios para que seu fazer pedagógico diário se torne verdadeiramente dinâmico e construtivo, uma vez que os conhecimentos vão se delineando e se refazendo ao longo desse processo. Portanto, o professor, ao se investigar, poderá definir novos caminhos, vislumbrar novos horizontes e, acima de tudo, ressignificar sua ação, uma vez que “a prática pedagógica é sempre dinâmica; por isso, pode ser investigada de diversos ângulos, conforme as necessidades e interesses do investigador. Nesse sentido, é uma fonte permanente de conhecimentos” (BENINCÁ; SARAIVA, 2004, p. 137).

A formação contínua do professor requer, antes de mais nada, uma prática crítica e reflexiva. Não é possível manter-se atualizado sem atualizar também a prática pedagógica diária, o que exige comprometimento. O que é possível, no entanto, é a capacidade de formar-se e reformar-se diariamente por meio da auto-observação. “A observação sistemática da

prática pedagógica faz com que o profissional se auto-observe e, por isso se autoqualifique; não visa apenas à produção de conhecimentos, mas, acima de tudo, a autoformação continuada e a qualificação permanente” (BENINCÁ; SARAIVA, 2004, p. 137).

Em consequência das tantas e rápidas mudanças que ocorrem diariamente no cotidiano social, tanto do professor quanto do aluno, é fundamental dizer que “a prática pedagógica é sempre nova e, por isso, inesgotável na produção de conhecimentos pedagógicos. Por ser o processo investigatório também um processo de autoformação, não atualiza apenas conhecimentos, mas transforma, permanentemente, o pesquisador”. Assim, ao assumir uma prática crítico-reflexiva, o professor está inovando sua ação e, ao refletir criticamente sobre sua ação, está também se autoformando. Diante dessa prática que se refaz a cada questionamento, refazem-se também os conhecimentos e renovam-se as ações do professor, que é, por isso, um permanente pesquisador (BENINCÁ; SARAIVA, 2004, p. 137).

É preciso, pois, que professores e alunos tenham, em igual medida, a possibilidade de provocar as devidas reflexões sobre o tema em debate, de modo a pretender que os conhecimentos do senso comum sejam devidamente promovidos. Assim, pode transformá-los em condições favoráveis ao desenvolvimento e à constituição de novos conhecimentos e à apropriação dos conhecimentos científicos, pois

o critério que orienta a qualidade de ensino é a capacidade de estabelecer a comunicação, através do diálogo sobre o conhecimento. Não se trata de o professor aceitar o diálogo na base do senso comum, imposto pelo aluno, mas de elevar o nível desse diálogo para as condições requeridas à compreensão da temática em debate (BENINCÁ; SARAIVA, 2004, p. 142).

Torna-se necessário que haja uma compreensão maior do tema em questão por parte dos alunos para que possam refletir e, assim, poder suscitar o debate. Para que o aluno consiga refletir sobre o conteúdo a ser desenvolvido, é preciso que se estabeleça uma efetiva comunicação e que o professor possa contribuir com o diálogo ao elevar o nível da conversação, não apenas se restringindo ao senso comum do aluno, mas contribuindo com seu saber científico. Assim, professor e aluno desfrutam juntos do processo de ensinar e aprender, uma vez que ambos são sujeitos desse processo comunicativo.

Nesse sentido, Benincá e Saraiva apontam:

A dificuldade maior para se sustentar um diálogo em sala de aula é a exigência de haver um objeto comum, reconhecido e do domínio de ambos. Não basta o professor ter o domínio do conteúdo a ser exposto em sala de aula. O diálogo só acontece quando o professor e o aluno têm algo a dizer sobre um assunto comum, ou seja, o tema de aula. Se o aluno desconhece totalmente o tema a ser trabalhado, não só não pode se preparar para a aula, como fica impedido de dizer uma palavra sobre o assunto. (2004, p. 144).

O professor que busca dialogar com seus pares e refletir constantemente sobre sua prática pedagógica torna-se efetivamente um sujeito dinâmico e reflexivo. Pensar nos problemas ou nas falhas cotidianas da sala de aula e torná-los coletivo é uma maneira de incitar o debate no grupo escolar e, assim, provocar uma ruptura no modelo profissional fechado, produzindo novos olhares e novos (re)direcionamentos à prática pedagógica deste professor.

Para Benincá, “[...] os professores que possuem uma visão dialética do mundo percebem que o saber é um processo permanente de construção” (2004, p. 100). Para tanto, a função docente, diante das inúmeras mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade hoje, precisa ser (re)vista; para isso, os professores devem ter consciência da sua formação. De fato, a formação profissional do professor não deve se resumir à inicial, com os cursos de nível médio na modalidade normal magistério e/ou os cursos de ensino superior, ao que se denomina licenciatura plena, como se profissionais recém-formados estivessem prontos para o exercício da docência. Todos os envolvidos no processo educacional, seja o poder público, seja o próprio professor, têm compromisso com o processo constante de formação. Fazendo referência à pedagogia dialética freireana, Benincá faz a seguinte afirmação:

A formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isso implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. [...] O ser humano, enquanto ser histórico, é definido por Paulo Freire, no primeiro capítulo do livro da *Pedagogia do oprimido*, como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e, por isso, um ser finito. [...] Sua construção é permanente e, por isso, é um “eterno” aprendiz. (2004, p. 100-101).

Nesse sentido, professores que conseguem desenvolver essa visão dialética de ver o mundo acadêmico-pedagógico tornam-se inquietos, transformadores e, acima de tudo, são também transformados por esse processo dialético, que é, por sua vez, um processo

permanente. Se o professor for, de fato, um pesquisador da própria prática diária, será então um autoformador, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2007, p. 23).

A prática educativa, quando investigada reflexivamente, pode resultar em uma aliada ao processo de construção de conhecimentos pedagógicos e, ainda, provocar mudanças positivas na metodologia do trabalho docente, pondo em evidência o investigador, que se constitui em protagonista da sua própria formação pedagógica. Nesse caso, professor e aluno constituem, em conjunto, ações educativas, promovendo a elevação do grau de seus conhecimentos.

Para Benincá e Saraiva,

à medida que o investigador investiga, o produto do processo de investigação é incorporado como patrimônio educativo do próprio investigador. [...] professor e aluno ao investigarem sua prática pedagógica, não apenas produzem conhecimentos pedagógicos, mas traduzem esse seu conhecimento em ação educativa, o que significa transformação. (2004, p. 143).

Para se fazer sujeito da práxis o professor precisa manter-se informado e, para que isso aconteça de fato, é necessário que haja um espaço/tempo na escola onde ele possa construir permanente e coletivamente seus saberes teóricos e práticos. A esse período no qual os professores refletem e constroem permanentemente seus saberes denomina-se “formação continuada”.

3.5 A formação pedagógica do professor de educação infantil: contribuições da teoria crítica

“O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir porque a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está afundando em uma nova espécie de barbárie”.

Adorno e Horkheimer

Diante da idéia de formação e da sociedade da indústria cultural, cabe-nos refletir também sobre as implicações da teoria crítica e suas contribuições à área educacional, no que

concerne à formação dos profissionais de educação infantil. As contribuições da teoria crítica sobre a questão da formação na sociedade dominada pela indústria cultural podem servir-nos de importante recurso crítico na formação docente, pela influência constante que ele, como educador, e a criança, como educando, sofrem desta indústria. Ademais, pensar em prática crítica e reflexiva consiste, em primeiro lugar, em pensar numa formação contínua e reflexiva, conforme propõe a própria teoria crítica.

A formação inicial de professores está sendo cada vez mais rápida e instrumentalizada. Voltada ao objetivo de oferecer cursos cada vez mais enxutos e voltados ao mercado, tem levado as instituições formadoras a retirar dos currículos as disciplinas destinadas à formação da capacidade reflexiva e a uma formação humanística mais aprofundada. O aligeiramento da formação inicial tem impedido uma maior qualidade na base docente do professor, tornando-o um profissional de formação precária.

Diante disso, julga-se de extrema importância e necessidade a reserva de um espaço/tempo para a formação continuada de professores, ou, como prefere Schön (2000), “formação em serviço”. Este espaço/tempo deve ser proporcionado na escola para que todos os professores possam ter a oportunidade de estar sempre estudando e este deve ser um caminho a ser trilhado e (re)significado a cada novo encontro de estudos. Portanto, a busca incessante pelo conhecimento deve fazer parte da nossa ação pedagógica, pois só assim teremos liberdade de expressão e possibilidade de construções autônomas e igualitárias.

Para os frankfurtianos² e demais seguidores da teoria crítica, o conhecimento é um dos caminhos levam os sujeitos à libertação. No entanto, a ciência atual, ao invés de promover a libertação do ser humano, tem contribuído para aprisioná-lo e torná-lo dependente do

² Em 22 de junho de 1924 um grupo de pensadores alemães fundou o Instituto de Pesquisas Sociais, que ficou conhecido como “Escola de Frankfurt”. Seus fundadores foram Felix Weil, Kurt Gerlach e Carl Grünberg, que foi o primeiro diretor. Estão entre os mais conhecidos desta escola: Theodor Adorno, Walter Benjamin, Ernest Block, Erich Fromm, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Friedrich Pollock, Franz Borkenau, mais recentemente J. Habermas, entre outros. A teoria crítica, ou Escola de Frankfurt, nasceu impulsionada, sobretudo, pela leitura das sociedades da época e por uma crítica ao iluminismo e ao marxismo. Em primeiro lugar, esses pensadores procuraram entender a promessa iluminista de uma humanidade emancipada e melhor que não se configurou, ao contrário, levou à barbárie. Além disso, também procuraram entender por que o desenvolvimento da humanidade previsto por Marx não se concretizou, ou seja, por que os trabalhadores não tomaram consciência de sua situação alienada e por que, contrariamente a isso, estava se configurando um partido conservador. Nesse sentido, são objetos e temas de investigação da teoria crítica os seguintes itens: a formação do arquivo histórico do socialismo e dos movimentos operários; a reconstrução crítica do materialismo histórico e do potencial revolucionário do marxismo; a análise do capitalismo monopolista e de suas formas de reprodução, a crítica ao reducionismo positivista das ciências sociais; a crítica à racionalidade instrumental e à ciência como ideologia; a crítica à indústria cultural; a crítica ao processo de formação cultural em desenvolvimento no capitalismo tardio; a crítica à mercantilização da esfera pública; a crítica às novas formas de legitimação do poder do Estado e, é claro, a construção da teoria crítica da sociedade.

mercado, do capital. Vários fatores influenciaram no surgimento de Escola de Frankfurt: a pobreza decorrente da Primeira Guerra Mundial e da crise do capitalismo; a crise dos movimentos operários de orientação marxista e o florescimento de partidos conservadores e totalitários, como o nazismo e o fascismo; a decepção com revolução socialista soviética; o desenvolvimento do que ficou conhecido como indústria cultural e o crescimento de sua influência no controle e manipulação dos indivíduos; o florescimento dos movimentos da escola nova e os programas de educação socialista, entre outros. Enfim, o surgimento da Escola de Frankfurt surgiu num terreno fértil. Os conflitos sociais e teóricos levaram esses pensadores a uma crítica radical dos projetos que prometiam uma sociedade emancipada e autônoma, que, no entanto, não se concretizou.

Estamos vivendo um momento de intenso individualismo, no qual parece que o mais importante são os bens materiais; tudo vira motivo de mercado, inclusive a própria educação. Sob a determinação do capitalismo, cujo desenvolvimento visa à produtividade, ao cálculo, à eficácia e ao lucro, a vida de todos os cidadãos passa a ser dirigida de acordo com as regras do mercado e da competição. Nobre, sobre tal constatação, escreve:

O capitalismo é uma forma histórica que se caracteriza por organizar toda a vida social em torno do mercado. Em contraste com todas as formas históricas anteriores, o mercado capitalista não é simplesmente um elemento social entre muitos outros, mas é o centro para o qual convergem todas as atividades de produção e de reprodução da sociedade (2004, p. 25).

O capitalismo vem acompanhado de crescente desenvolvimento tecnológico, infraestrutura nos transportes e comunicações, em equipamentos que possibilitam um maior controle de fenômenos naturais e máquinas que permitem um aumento significativo de produtividade. Nesse sentido, percebemos que uma das tarefas da teoria crítica, talvez a primordial, seja a de compreender a natureza do mercado capitalista:

Compreender como se estrutura o mercado e de que maneira o conjunto da sociedade se organiza a partir dessa estrutura significa, simultaneamente, compreender como se distribui o poder político e a riqueza, qual a forma do Estado, que papéis desempenham a família e a religião, e muitas outras coisas mais (NOBRE, 2004, p. 25).

A cultura individualista que permeia a sociedade capitalista busca que se perpetue a falta de comprometimento pelo coletivo entre os indivíduos que residem numa mesma comunidade. Parece que nem mesmo nas famílias, onde o conhecimento e o aprendizado advêm de um currículo paralelo à educação formal, são repassados os princípios de cidadania e da responsabilidade social e individual.

Constatamos a cada dia que se amplia uma cultura da concorrência, da competição, pelo qual os indivíduos não colaboram uns com os outros porque não se sentem comprometidos ou com medo da concorrência. A teoria crítica nos alerta para os riscos desta formação que permeia a sociedade atual, revelando os mecanismos que ampliam o afastamento e o isolamento das pessoas e que as impede de agir coletivamente. De outra parte, desperta-nos para a necessidade de pensarmos uma educação de resistência, que se oponha à dominação de uma racionalidade calculista e individualista. A teoria crítica mostra a importância de uma educação solidária, que desde a primeira infância se construa num aprendizado pelo social, no envolvimento com as causas coletivas, como cuidar do meio ambiente e respeitar os direitos humanos.

Leal³ destaca a contribuição da teoria crítica quando escreve:

[...] o que os educadores comprometidos com a Teoria Crítica trazem de contribuição para a formação de professores é, em suma, a necessidade de sintonizar a escola com uma sociedade que se alarga cada vez mais, determinada pelo curso da globalização, e que precisa, mais do que nunca, que as esferas públicas, comprometidas com a solidariedade, a democracia e a justiça, estejam conectadas em rede, a fim de que se possa pensar e realizar uma sociedade capaz de manter os homens numa dimensão menos transcendente e mais conectada com o mundo real (2002, p.154-155).

A teoria crítica defende dois princípios básicos na educação: “a orientação para a emancipação” e o “comportamento crítico”, que são fundamentais para tornar uma constante na sociedade os ideais de liberdade e igualdade prometidos pelo capitalismo e, ainda, tornar o homem um sujeito autônomo e independente. Mostra ainda que há um processo social pelo qual se produz um falseamento capaz de produzir um sujeito impotente, que se submete a reproduzir o Estado material e culturalmente, enquanto marca de poder e de dominação.

³ Em seu texto “Bugs, redes e formação de professores no 3º milênio”, Maria Cristina Leal faz referências ao que “os conceitos de bug e de rede representam, de um lado, os desencontros e desacertos que envolvem a discussão sobre o que nós professores precisamos formar e, de outro, a importância de se pensar essa formação de modo contextualizado e tendo em conta o horizonte de incertezas da sociedade, cada vez menos nacional e cada vez mais global”.

Cabe, então, à educação proporcionar ao sujeito suportes que o tornem livre, crítico e emancipado, uma vez que “o comportamento crítico torna-se possível porque fundado em uma orientação para a emancipação da sociedade, para a realização da liberdade e da igualdade que o capitalismo ao mesmo tempo possibilita e bloqueia” (NOBRE, 2004, p. 41).

A busca pelo ideal de uma sociedade universal deve ser uma constante durante o processo de educação de crianças e jovens, para que estes possam, livremente, construir sua própria cultura, seu modo de ser e estar no conjunto social. Podemos dizer também que a teoria crítica, com base na dialética do esclarecimento, busca condições de emancipação do sujeito (no campo pessoal, individual) e da sociedade (no coletivo). Conhecer a natureza para ter domínio sobre ela torna-se processo fundamental no decorrer da construção do conhecimento humano, pois o controle sobre a natureza garante a conservação e a sobrevivência da humanidade.

Cabe ressaltar que uma das funções dialética do esclarecimento é tornar a educação um processo pensante, uma constante reflexiva, cuja experiência seja algo inerente a nossa vida, tornando o homem um ser sábio e produtor de sua própria razão. Tomar a educação como mecanismo de emancipação do sujeito parece ser uma alternativa para que a criança e também o adulto consigam aliar o mundo sistêmico ao mundo da vida e, assim, tornem-se cidadãos conscientes, responsáveis e, acima de tudo, autônomos e solidários uns com os outros.

Do ponto de vista filosófico, também há fatores importantes que impulsionam o nascimento da Escola de Frankfurt. A crítica ao conhecimento que se pretende absolutamente certo e eticamente bom; a crítica à ciência e técnica como instrumentos de dominação; a crítica à racionalização e burocratização; a percepção de um sujeito que não é moralmente livre autônomo, mas influenciado por fatores socioculturais e fatores inconscientes; a ideia de que a história não tem uma determinação socialista ou qualquer dimensão utópica; a constatação de que a educação não é emancipadora, mas, sim, um aparelho de seleção e de discriminação sociocultural são alguns dos fatores que influenciaram os pensadores da teoria crítica.

O homem é principal agente da transformação social e da mudança cultural. Há, portanto, uma reserva de conhecimento que não deve se findar em si mesmo. Tudo o que o ser humano aprende deve ser disseminado para outras pessoas. Esse é um caminho onde a reciprocidade está presente, ou seja, ao mesmo tempo em que se transfere e se constrói conhecimento, que se desenvolvem as habilidades de outras pessoas, há a assimilação de novos conhecimentos e, por conseguinte, o desenvolvimento de novas habilidades.

Para tanto, como profissionais da educação, temos de pensar para além da sala de aula e dos conteúdos fragmentados que perfazem nossa ação pedagógica e torná-la consistente, pois a educação trata de educar o ser humano total e subjetivamente. Quanto à educação infantil, deve ser uma etapa solidificada em sua essência, descompartmentalizando os saberes formais construídos historicamente pelo homem, como afirma Goergen: “[...] deve ser feita uma reengenharia na concepção administrativa da temporalidade da prática escolar a partir das temporalidades policrônicas que envolvem as práticas reais de ensino. Isto significa uma desburocratização do currículo e a seriação dos conteúdos” (2001, p. 72), possibilitando ao aluno a apropriação destes e uma melhor adequação à sua vida.

Para os pensadores filiados à teoria crítica dois tipos de razão podem ser constatados ao se analisar a sociedade: à primeira denominaram de razão instrumental, que está a serviço da exploração e da dominação; a outra seria a razão filosófica ou científica, que reflete criticamente as contradições e conflitos sociais e se apresenta como a possibilidade verdadeira para a concretização de uma sociedade emancipada e autônoma.

Nessa perspectiva, a educação das crianças de zero a cinco anos passa a ser uma forma de emancipação do sujeito desde tenra idade, uma vez que lhe possibilita a construção de saberes formais inerentes à vida em todos os seus aspectos, como afirmam Jobim e Souza: “A tarefa da educação é agir no sentido de superar ou transcender positivamente o processo de alienação a que o homem é submetido cotidianamente no campo de suas relações sociais, afetivas, culturais e econômicas” (1995, 26).

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA REALIZADA COM O GRUPO DE EDUCADORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

“Há mais epistemologia na educação infantil do que na universidade”.
Fernando Becker

O presente capítulo apresenta alguns resultados e realiza a análise do processo de educação continuada desenvolvido com o grupo de estudos independentes na escola, ao qual denominamos “A relação teoria e prática no cotidiano da Educação Infantil”, que foi realizado no período de março a dezembro de 2008, com encontros quinzenais, totalizando vinte encontros ao longo do ano. Inicialmente, fazemos uma descrição da constituição do grupo de estudos e das atividades nele desenvolvidas; em seguida, trataremos sobre os autores e temas trabalhados durante os encontros; seguimos descrevendo de maneira reflexiva os registros realizados pelos professores participantes dos encontros, e por fim, faremos um breve fechamento escrevendo sobre a educação na infância, concepções e desafios aos docentes desta etapa da educação.

Lembrando que formação contínua é aquela que se dá ao longo da nossa existência, a pessoa humana é um “ser inacabado” segundo nosso educador Paulo Freire (2007). Nesse sentido, estamos sempre aprendendo, mudando nossa forma de pensar e de se relacionar com o mundo. Dentro dessa concepção, a formação continuada é uma das muitas alternativas que se vislumbra para melhorar a qualidade da educação escolar. Para isso é importante que se disponha de espaço/tempo, materiais e até mesmo profissionais especializados para mediar o diálogo reflexivo com o grupo de professores no interior da escola.

4.1 Da constituição do grupo e suas atividades

No primeiro momento, a intenção inicial era de formar um grupo de estudos apenas com os professores de uma escola municipal. Contudo, logo nos primeiros diálogos com a secretária municipal de Educação, ficou acertado que o convite seria estendido também aos

professores das outras duas escolas de educação infantil do município e que as participantes¹ receberiam certificado de participação, totalizando 42 horas, um no primeiro semestre e outro no segundo semestre. A soma das profissionais das três escolas, entre professoras, monitoras e diretoras, seria de quarenta e oito profissionais ao todo.

Ao longo do desenvolvimento dos trabalhos realizados pelo grupo de estudos “A relação teoria e prática no cotidiano da educação infantil”, mais precisamente a partir do terceiro encontro, um grupo de acadêmicas dos Cursos de Letras e de Pedagogia da Eadcon e também da Unicruz, quis participar do grupo de estudos. Algumas delas não têm experiência nenhuma com a prática de sala de aula, e, portanto, pretendem buscar referências do contexto escolar, a partir das discussões do grande grupo em torno da prática pedagógica de cada professora envolvida nas reflexões. Outras, porém, pensam em garantir o certificado, já que será necessário para a comprovação de estudos complementares, exigidos principalmente pelos cursos de licenciatura.

Entretanto, constatamos que não há motivação por parte de muitas professoras para dedicar-se a estudos, leituras e outras atividades de formação continuada. Dos quarenta e oito profissionais de educação infantil, entre professoras, monitoras, diretoras, da educação infantil da rede municipal, somente vinte e uma iniciaram sua participação no grupo de estudos, e apenas quatro participantes permaneceram até o final do primeiro semestre, totalizando dez encontros. A partir do terceiro encontro, treze acadêmicas dos cursos de licenciatura aderiram aos encontros, mas apenas cinco permaneceram até o final dos dez encontros. Ao final, de um total de trinta e quatro profissionais que iniciaram sua participação nos encontros de estudos na escola no primeiro semestre, somente nove permaneceram até o final dos encontros: quatro professoras e cinco acadêmicas.

Já no segundo semestre, vinte e nove professores iniciaram as atividades do grupo, sendo vinte e quatro acadêmicas e apenas cinco professoras da educação infantil do município. No final dos dez encontros deste último semestre, tivemos a participação efetiva de vinte professores: três docentes do município e dezessete acadêmicas.

Quanto à desistência dos professores, constatamos que falta um programa de formação continuada e de apoio efetivo aos professores por parte do sistema, nesse caso, em especial, do sistema municipal, pois, o único apoio que tivemos foi a assinatura por parte da Secretaria de Educação para a expedição dos certificados. A falta de reconhecimento do professor, o desestímulo entre os pares, a resistência para ler e escrever, o imediatismo, a busca de receitas

¹ Refiro-me às professoras no feminino por não ter nenhum professor do sexo masculino na educação infantil da rede municipal.

prontas, a dificuldade de pensar e de compartilhar ideias e experiências, foram alguns dos motivos pelos quais houve tanta desistência, já que os encontros foram realizados à noite, fora da carga horária dos docentes.

Deu-se início aos primeiros passos do projeto. Ainda em dezembro/2007, foram realizadas visitas às escolas para oficializar o convite de participação no grupo de estudos e distribuir o questionário a seguir, o qual serviria de base às discussões do grupo no primeiro encontro, previsto para 11 de março/2008, conforme o cronograma previsto para o desenvolvimento dos encontros deixado nas escolas.

1. *O que é ser criança? O que entende por infância?*
2. *Em sua concepção docente, o que entende por educação infantil?*
3. *Em sua opinião, qual deveria ser o papel da educação infantil? E do educador da educação infantil? (competências, habilidades, disposições...)*
4. *No seu entendimento, como deve ser a prática pedagógica nesta etapa da educação?*
5. *Que vivências você considera importante para o desenvolvimento da criança na infância? (falar, agir, movimento, imaginação...)*
6. *Para você, qual a importância do brincar para o desenvolvimento infantil?*

O objetivo central do questionário foi indagar as professoras sobre sua concepção de educação infantil, da especificação de infância e de criança, e como entendem que deve ser a prática diária com crianças de zero a cinco anos² (formal, lúdica, criativa...), no contexto da escola de educação infantil.

Durante a distribuição do questionário algumas colegas ficaram apreensivas, outras questionaram o custo (R\$) dos encontros, outras, porém, ficaram entusiasmadas e disseram que participariam com certeza, pois seria um momento para socializar experiências, refletir sobre a prática e construir conhecimentos, além de obter um certificado.

Tendo consciência da importância de adotarmos uma postura crítico-reflexiva em relação à nossa própria prática pedagógica, precisamos nos ater em questões teórico-

² A ampliação do ensino fundamental de nove anos, previsto na lei nº 9.394, de 23/12/1996, já sinalizava para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que se tornou meta da educação nacional pela lei nº 10.172/01, que aprovou o Plano Nacional de Educação. A lei nº 11.274 de 06/02/2006 altera os artigos 29, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 23/12/1996, que estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração do ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade; o que torna possível o ingresso de crianças na escola, antes excluídas do sistema. Com isso, a educação infantil passa a atender as crianças somente até os cinco anos de idade.

filosóficas que permeiam a educação atual e, assim, tornar a relação entre teoria e prática uma constante no fazer pedagógico. O ordenamento legal para a educação na infância estabelece o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, cuja educação, bem-estar e oportunidade de socialização e construção de conhecimentos tornam-se uma “exigência” para a família, a escola e a sociedade.

Esse desafio é maior nesta época histórica, instável e com transformações tão rápidas. Cabe destacar que não podemos esquecer que a infância é fase crucial no desenvolvimento do ser humano e que deve ser protegida em todo momento e contexto, permitindo que as crianças vivenciem sua infância na íntegra.

4.2 Temas trabalhados nos encontros e o comportamento do grupo

Os encontros foram realizados quinzenalmente no período de março a dezembro do ano de 2008, sempre sob a coordenação desta investigadora. No decorrer dos encontros foram realizadas leituras de temas pertinentes e inerentes ao trabalho decente do educador infantil, envolvendo especialmente a trilogia cuidar-educar-brincar, abordados principalmente por Kischimoto (2002), Angotti (2006), Kramer (2005), Corsino (2005), Craidy (1998), Kaercher (1998), entre outros; e ainda, temas referentes à formação contínua e à prática crítica e reflexiva de professores, ditos por autores como Schön (2000), Nóvoa (1992, 1995), Freire (1983, 2000, 2007), Benincá (2004), entre outros. Tais leituras vinham sempre sucedidas por reflexões acerca da prática pedagógica diária de cada professor, sistematizando a relação teoria e prática no cotidiano da instituição de educação infantil e a formação contínua desses profissionais diante de sua prática, então crítica e reflexiva. No final de cada semestre os professores receberam certificado de participação totalizando 42 horas.

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa-ação teve como objetivo promover nos educadores o espírito de investigação do próprio contexto, dos seus problemas e necessidades, ao utilizar várias estratégias, como análise dos trabalhos realizados no contexto escolar; encontros para discussões e entrevistas com a equipe educacional; observação direta na escola e/ou comunidade; leituras orientadas, de filosofia e análise crítico-reflexiva das mesmas.

O enfoque do estudo delineou-se metodologicamente orientado tanto pela investigação qualitativo-bibliográfica como pela atividade prática, envolvendo o planejamento, o

desenvolvimento de ações (os encontros quinzenais com o grupo de professores), as observações, as reflexões individuais e em grupo. Por sugestão da banca de qualificação, fizemos a opção de escolher dois professores docentes da escola municipal que participaram de todo o processo para análise de suas memórias e registros. Os demais apresentaram um número excessivo de faltas durante os encontros ou não acompanharam com satisfação os trabalhos desenvolvidos no grupo.

Durante as atividades do grupo as professoras conversavam entre si e, num determinado momento, delineou-se que, infelizmente, há pessoas, não apenas na educação, mas em outras profissões também, buscando a graduação em cursos de formação continuada apenas preocupadas com a mudança de classe e/ou nível, o que traz aumento de salário ao receber o diploma. No entanto, temos de destacar que ainda existe uma parcela de professores que busca dar o melhor pela educação e não espera somente do poder público iniciativas de formação continuada. Em razão do conhecimento e do desempenho prático pedagógico, planejam com seus pares, realizam estudos, compram livros, trocam experiências, participam de encontros, palestras, seminários, etc. e acreditam, acima de tudo, que é por meio da educação de nossas crianças e jovens que poderemos vislumbrar uma sociedade melhor de se viver.

Concomitantemente, foram realizados estudos sobre os saberes sistematizados pelos diversos campos do conhecimento humano sobre o tema, procurando esclarecer os processos vivenciados à luz de outras compreensões e análises. Para tanto, procederemos a estudos de textos previamente selecionados, por motivos já citados, percorrendo reflexões sobre questões teóricas e o ato educativo em si. Pretendemos, desse modo, desenvolver a percepção de que o processo de formação é contínuo e exige a prática reflexiva de professores da educação infantil, pois somente dessa forma o professor pode tornar-se o sujeito do próprio fazer pedagógico.

4.3 Análise dos registros no livro ata e dos registros pessoais

Durante os encontros foram realizados registros no livro de atas, que é um documento do grupo que ficava sob a responsabilidade de um professor por encontro. Além disso, recomendava-se o registro pessoal de cada professora participante do grupo. Percebemos, no entanto, que nem sempre houve a realização do registro individual e que as professoras

demonstraram grande resistência em relação à produção dos registros; algumas, inclusive, julgavam-se incapazes de produzir algo escrito, por menor que fosse o texto, ao passo que outras disseram “ter pavor de escrever”. Nesse sentido nos perguntamos: Como irá esse professor estimular seu aluno à produção textual, se ele mesmo não tem o hábito de escrever e ou não é estimulado a isso? Talvez um dos pontos positivos desses encontros fosse o de possibilitar aos professores momentos de escrita, instigando-os a escreverem a todo o momento durante os encontros.

Descrevemos a seguir o registro de uma ata, realizada pela Prof^a. “A” (Ata nº 05/2008), lembrando que este era o resumo das atividades do encontro e que, por este motivo, sua escrita revela as principais falas do grupo neste dia.

Aos sete dias do mês de maio de dois mil e oito, reuniram-se nas dependências de uma escola municipal de educação infantil o grupo de professores participantes do grupo de estudos independentes na escola: “A relação teoria e prática no cotidiano da educação infantil”. Iniciou-se com o seguinte pensamento de William Shakespeare: “Não é digno de saborear o mel aquele que se afasta da colméia com medo das abelhas”, em seguida houve a discussão do mesmo: O que este pensamento tem a ver com a profissão professor? Em que momentos nos afastamos da colméia (atividades de formação continuada) por medo das abelhas (medo do novo, do desconhecido, de fazer diferente...)? Logo após foi discutido sobre as dificuldades de ser professor hoje, e que muitos deles, mesmo com várias dificuldades que encontram em seu caminho, como stress e desânimo pelos baixos salários, etc., não perdem o encantamento em ser professor. Foi discutido também sobre a educação infantil, que é a base da vida, do futuro que espera o ser humano, e que se inicia na infância; em como ela é (a infância), a criança tira uma base para si, de quem está ao seu redor, enfim, com quem ela convive o dia a dia. Por isso, devemos nos esforçar, nos dedicar para mostrar às crianças que existe um bom futuro para elas. Em seguida, a Prof.^a Márcia deu o exemplo do copo de água que sozinho não vai a lugar nenhum. Isso significa que nós não devemos parar e se acomodar no tempo, se isolar do conhecimento, mas buscar conhecimento e oportunidades para crescer mais e também para que os outros vejam que somos professores comprometidos e que nos aprendemos defende nosso espaço. (Percebemos neste momento a preocupação com a defesa da identidade e autonomia da profissão docente por parte do grupo). Não podemos desistir dos nossos sonhos, mas sempre buscar a auto-estima e passar isso a quem está ao nosso redor. Nós somos seres do diálogo, somos seres transbordantes e devemos ter a perspectiva da esperança; pois quem ama não desiste da luta, pode até mudar de esquina, mas não de briga. Refletimos, ainda neste encontro, que quem cuida educa, e que devemos, segundo os ensinamentos de Maristela Angotti, Sonia Kramer, Patrícia Corsino, Kischimoto, e outras educadoras infantis que são unânimes em dizer que devemos pensar no “hoje” da criança, em sua infância. E que o conhecimento que buscamos incessantemente só nos fará sermos melhores educadores infantis, permitindo que a criança crie uma “paixão” pelo conhecimento, de maneira natural, sem escolas infantis que as escolarizem desde cedo, mas que permitam que a criança crie seus princípios e sua própria cultura. Ficando nosso próximo encontro marcado para o dia 21 de maio deste ano (Prof.^a. “A”).

Diante dessa exposição percebemos que a vontade de mudança em termos de eficácia no planejamento das atividades a serem desenvolvidas na educação infantil é apenas uma das preocupações do grupo. Os professores, de maneira geral, querem se sentir sempre melhor na profissão que escolheram; para isso, todas entraram em consenso que uma forma de conquistar o reconhecimento de sua identidade e a autonomia no contexto escolar é pela formação continuada.

O educador infantil é ainda definido como uma figura “nova” no contexto educacional brasileiro, como foi destacado pelo grupo. Novo porque sua história é breve, ou porque lhe falta um perfil profissional mais bem definido e com uma relativa formação de base; por último, porque seu objeto-sujeito de trabalho é a criança pequena. Falta a este profissional o prestígio intelectual equivalente ao professor dos demais níveis e modalidades da educação.

A formação do educador, ou de qualquer outro profissional, é um processo que não tem término; é um processo constante. Em razão das diferentes fases inquietantes porque tem passado nossa sociedade, muito já foi pensado e escrito na diferentes áreas do conhecimento; dessa forma, não há fronteiras para a leitura, a pesquisa e a reflexão crítica das fontes, bem como da própria prática pedagógica.

Diferentemente do que muitos professores pensam, teoria e prática não podem ser pensadas separadamente, pois uma complementa a outra, uma vez que a prática é mediada pela teoria e a reforça enquanto prática crítico-reflexiva, sendo que “a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática” (LIBÂNEO et al, 2008, p. 15). Para que haja essa mobilização por parte da escola, mais especificamente por parte do professor, é preciso um olhar mais atento dos governantes ao elaborarem e implantarem as políticas públicas para a educação. É visto que muito mais poderá ser feito no momento em que houver um espaço/tempo na escola destinado à formação dos professores, considerando que a isso estaria intrinsecamente ligada a valorização profissional, inclusive salarial do magistério.

Muito já foi dito sobre as responsabilidades que cabem a cada sujeito que compõe o espaço da educação em cada sistema e instituição de ensino. É preciso, sem sombras de dúvida, que todos os envolvidos tomem a sua função como sendo especial e única, desenvolvendo-a com a maior vontade possível de vencer, pois a vitória no campo da educação é de todos, inclusive daquela parcela que se encontra à beira da exclusão.

Cabe destacar aqui alguns itens que dificultam a presença de todos os professores no mesmo dia do encontro ou de formação pedagógica. Primeiro, citamos a questão de gênero pois a maioria dos profissionais da educação são do sexo feminino, que depois de dupla

jornada, em alguns casos em diferentes escolas, precisam dar atenção à família. Segundo, ao mesmo tempo em que as políticas públicas proporcionam gestão democrática e autonomia aos estabelecimentos de ensino e aos professores, não preveem um espaço/tempo para que se realizem os processos de formação continuada na escola, dificultando a participação de muitos deles.

Mas para isso acontecer é necessário uma grande mudança de paradigmas, desde a valorização do profissional da educação até o “querer” mudar, pois, enquanto não existir a “necessidade” de mudança por parte dos órgãos governamentais e do próprio educador, isso não passará de “sonho” que fica muito bonito quando escrito no projeto político pedagógico, mas muito longe da realidade.

Nesse contexto de encontros e desencontros entre as políticas públicas no que tange à formação continuada e à realidade dos sistemas, instituições e dos próprios professores, fica extremamente difícil concretizar um trabalho de excelente qualidade, visto que cada sujeito traz consigo suas constituições identitárias e suas limitações. Em contrapartida, trazem também o desejo de estar em permanente processo de aprendizagem, uma vez que uma maioria não mede esforços em prol de uma melhoria na qualidade da educação de nossas crianças e jovens.

Ao refletir sobre a formação continuada em serviço a professora “A” fez o seguinte registro:

Os processos de formação continuada são muito necessários nas redes Estaduais e Municipais de educação para a busca de uma educação de qualidade, sendo um momento de reflexão e avaliação do fazer pedagógico, como também momento de aprendizagem e troca de experiências. Porém em alguns casos são tratados como mera obrigação do sistema. Estes momentos de reflexão e estudo (referindo-se aos encontros do grupo – grifo nosso) devem ser promovidos também dentro de cada instituição de ensino. É pertinente que cada coordenação pedagógica promova encontros periódicos para seus professores a fim de traçar estratégias e ações interdisciplinares que venham ao encontro dos objetivos estabelecidos e propostos pela instituição (Prof. “A”).

Ao referir-se à coordenação pedagógica das instituições de ensino, a professora traz para o debate as funções cabíveis ao papel do coordenador pedagógico, que, na posição de Bruno, são três:

[...] uma, como representante dos objetivos da rede escolar a que pertence [...]; outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões sobre a escola [...] e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico (2006, p. 15).

Diante desse contexto, torna-se imprescindível que educadores e coordenadores sejam aliados em processos de formação pedagógica no ambiente escolar, uma vez que isso só vai favorecer positivamente no aprendizado dos alunos e propiciar uma melhora na qualidade da educação em termos mais amplos. A formação continuada, no nosso entender precisa ser frequente, envolvendo todos os sujeitos da educação em todos os momentos, de modo que a figura mais importante seja o próprio professor, ao refletir sobre seu trabalho de sala de aula e relacioná-lo às diferentes teorias e autores da educação e também de outras áreas, se assim julgar pertinente.

Embora a formação continuada no interior da escola seja objeto de responsabilidade do coordenador pedagógico, nem sempre as escolas contam com esse profissional, ou quando ele existe na escola, não viabiliza o processo de formação continuada, conforme afirmação feita por Ramos:

Acredito que o coordenador pedagógico é aquele profissional que favorece a organização do processo pedagógico da escola, com atitude crítica e reflexiva, e que faz uso dos saberes provenientes da experiência profissional, pessoal e de sua formação acadêmica, independentemente de sua natureza, para mediar as relações entre o aprender e o ensinar, transformando a escola num espaço onde se coordenam o fazer, o saber e o aprender. (2008, p. 99).

Ora, pois, o coordenador pedagógico de uma escola deve viabilizar e organizar de acordo com o tema em pauta os materiais de apoio ao processo de formação continuada em serviço. Ainda para Ramos, o que caracteriza um coordenador pedagógico é: “Em primeiro lugar, este coordenador pedagógico deveria ser atuante; em segundo lugar ele deveria ser conhecedor de seu campo de atuação e, em terceiro lugar, ele deveria ter experiência docente” (2008, p. 46).

Outro fator que não pode ser esquecido refere-se às políticas públicas, quando estas asseguram em seus textos legais a formação continuada para os profissionais da educação,

mas que de fato na realidade não se efetivam. Não há nas instituições, mais precisamente dentro da carga horária do professor esse tempo destinado a sua formação.

Veremos agora um registro pessoal de uma das professoras do grupo, onde ela descreve sua preocupação com responsabilidade da escola hoje em relação aos alunos:

Ser professor hoje é mais difícil que antigamente, onde a formação deve ser contínua – pois as informações também são contínuas – através de práticas de formação continuada na escola e por iniciativa dos próprios professores. O professor tem sempre que prezar pela sua formação, pois é ele quem organiza sua própria aprendizagem, diante de tantas informações e diferentes contextos. O que falta ao poder público é uma adequação para que ocorram encontros de formação continuada dentro do calendário escolar, e isso é uma questão de mobilização e de gestão. Hoje todos os alunos estão na escola e cada vez mais cedo, o que sobrecarrega o professor, pois este deve desenvolver também a ação que seria apenas da família. Diante da organização escolar que temos, será que é possível o professor permanecer calmo e tranqüilo em relação a sua própria aprendizagem? Há de se pensar nisso, e agir (Profª. “B”).

A partir deste enunciado é possível perceber a angústia e, ao mesmo tempo, a consciência dos professores do grupo em relação a sua profissão. Mas para que haja de fato um processo de formação continuada permanente nas escolas, é preciso que todos se envolvam com responsabilidade – gestores, professores, pais, alunos, inclusive o poder público –, primeiro na construção de um consistente projeto político-pedagógico, depois na sua constante revisão e avaliação.

É importante, pois, que passemos a pensar nos pontos positivos do grande processo que chamamos “educação”. Como já citado, formação continuada é aquela que se dá ao longo da nossa existência, e podemos dizer mais: todos os espaços da sociedade são espaços de educabilidade, onde os sujeitos aprendem uns com os outros nas relações que estabelecem entre si e com outros grupos. Deve, então, a escola ser pensada para além do ensino apenas, voltando-se para uma metodologia na qual se aprende pesquisando, elaborando, argumentando, fundamentando, questionando, refazendo com as próprias mãos, etc.

Seguindo por esse viés Demo afirma que o

Professor é, sobretudo, quem aprende melhor, sabe aprender mais que outros, faz disso sua razão maior de ser. Aula qualquer um dá, sobretudo quem não aprende. Quem aprende insiste menos na aula do que no gesto do aluno de aprender a aprender. Por isso, quem aprende de verdade não busca ensinar, instruir, treinar, mas propiciar ao aluno que possa aprender e daí surge imediatamente a perspectiva da aprendizagem permanente, ou seja, o direito de aprender (2002, p. 75-76).

Dito isso, torna-se sustentável, em termos de educação, que o professor conquiste seu espaço na pesquisa e, a partir disso, torne também seu aluno um pesquisador, por meio de uma orientação que o leve aprender a aprender. Mobilizar o aluno em busca do conhecimento e dar-lhe assistência na construção dos diferentes saberes e na apropriação da ciência, da cultura, da informação que está posta diariamente e em grande volume. Esse processo somente será concreto se houver de fato uma gestão democrática e de qualidade.

Assim como o aluno, o educador infantil deve se manter em constante crescimento intelectual, construindo seu saber diariamente, atualizando-se, enriquecendo seu conhecimento através de leituras constantes e atuais, debatendo em grupo os rumos e desafios do trabalho em sala de aula; ainda, acompanhar a evolução e a transformação da educação infantil no contexto social e das políticas públicas do país, bem como do seu próprio município.

4.4 Educação na infância: concepções e desafios inerentes ao trabalho docente infantil

Consideraremos neste espaço, algumas questões pertinentes e inerentes ao trabalho docente com crianças de zero a cinco anos de idade. Nesse momento, analisar-se-ão as discussões realizadas em torno do questionário inicial, utilizando, para tanto, a fala de dois professores da escola de atuação e que participaram do grupo de estudos. Para identificação das mesmas, serão aqui denominadas como “A” e “B”, ambas com formação em nível médio modalidade normal magistério, “A” com licenciatura plena em história e “B”, licenciada em matemática. Para análise destas falas serão utilizados referenciais do interacionismo e da teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vygotsky e seus seguidores. Outros referenciais atinentes aos temas da livre expressão e da ludicidade, à questão do espaço/tempo da criança e à trilogia cuidar-educar-brincar em educação infantil serão buscados em Kischimoto, Angotti, Kramer, Corsino, Craidy, Kaercher, entre outros.

O Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999) especifica a criança como ser humano de pouca idade, párvulo (parvo-idiota-tolo); pessoa ingênua, infantil. E infância como período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; meninice, puerícia (infância). Partindo da premissa de que a criança sempre existiu e que a infância foi uma invenção social e histórica, analisar-se-á o entendimento de algumas professoras envolvidas e participantes do grupo de estudos.

Assim como muitas pessoas pensam, algumas colegas também entendem como sinônimos as palavras “criança” e “infância”. Outras por sua vez, diferenciam as duas palavras, dando-lhes os significados corretos. Observem-se os enunciados que seguem ambos referem-se às respostas da questão número 1: “O que é ser criança”? “O que entende por infância”?³

[...] ser criança é ter o direito de brincar, correr, pular, passear com os pais, ir ao circo, etc, enfim viver como criança, e ter alguém que zele por isso. Infância é um período que passa do desenvolvimento que passa por várias fases e cada uma após superada significa uma aprendizagem nova. É na infância que acredito que a individualidade de cada criança é moldada e isso varia de acordo com o ambiente em que a criança vive e a influência de sua hereditariedade (Prof. A).

Nesse discurso percebemos claramente a diferenciação que a colega faz com relação a criança e infância. Criança sempre existiu, brincando, correndo, pulando, porém a infância passou ser reconhecida como período de desenvolvimento dessa criança, ou seja, é uma invenção social e histórica das sociedades modernas. A colega faz ainda uma referência à singularidade de cada criança, o que muitas vezes passa despercebido por muitas professoras de educação infantil.

Na reflexão a seguir, criança e infância aparecem lado a lado enquanto sinônimos: “Ser criança é brincar, criar, fantasiar, mas é também na infância que a criança enquanto brinca deve ter as primeiras noções de limites” (Prof. B). O ser criança, no entanto, diante das leituras realizadas e contextualizadas, é um ser de tenra idade, que sempre existiu, mas passou a ganhar prestígio e reconhecimento no decorrer da história, valendo-se de tratamento especial, como carinho, proteção e cuidados especiais.

A segunda questão refere-se à “concepção docente sobre a educação infantil”, percebendo-se na maioria das respostas haver um entendimento claro por parte dos

³ Sobre o conceito de criança e de infância, ver o item 2.1 desta dissertação.

professores: “A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica que, segundo a lei, visa o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físico, intelectual, social... e surgiu como complementação da ação da família e da comunidade” (Prof. A).

A educação infantil é a primeira oportunidade de encontro social para a criança, onde ela aprende o sentido do coletivo, além, é claro, de desenvolver-se em suas potencialidades. Deve ser um espaço de educação e cuidado oferecido a crianças de 0 a 5 anos. Um espaço agradável, afetivo, onde a criança se sinta bem em frequentar e fazer parte dele. Um espaço com profissionais com formação adequada e continuada, com um ensino de qualidade (Prof. B).

Nas respostas dos professores, percebemos uma forte presença de questões teóricas e legais, no que se refere ao desenvolvimento integral infantil e ao atendimento das crianças em instituições de educação infantil. A professora B, no entanto, faz referência sobre um ensino de qualidade nesta etapa educacional, para que a formação inicial e continuada das profissionais deve ser garantida. Já a questão 3 refere-se ao “papel da educação infantil e do educador infantil”. Percebemos, nesta resposta, especificamente, clareza sobre o assunto em questão:

“A Educação Infantil deve ser entendida como um espaço educativo que possibilita aos alunos aprimorar seus conhecimentos, dar-lhes a oportunidade de adquirir novos saberes sobre si, sobre o outro, sobre a vida em grupo, sobre os papéis sociais e sobre os diversos conhecimentos construídos pelo homem ao longo do tempo. Cabe a escola proporcionar um ambiente aconchegante, acolhedor, rico em estímulos, que lhe ofereçam mudanças, que lhe propicie uma visão de mundo através de atividades que facilitem a construção de saberes. Um ambiente agradável que permite uma sensação de bem estar e segurança nas crianças e a sala de aula um espaço privilegiado, atraente, estimulante, onde as crianças possam desenvolver suas potencialidades através dos jogos e brincadeiras, envolvendo-se e fazendo novas descobertas. O papel do educador não se limita a informar, mas propiciar alternativas para a formação do ser humano, preparando-o para a vida, ou seja, facilitar e orientar o processo de desenvolvimento do aluno. O educador não é o dono do saber, mas um orientador, incentivador, um viabilizador do processo de ensino-aprendizagem. Deve ser um profissional comprometido com a educação, buscando novos conhecimentos, inovando sua prática para garantir uma melhor atuação, pois a educação infantil tem uma função educativa e que exige ação dos profissionais especificamente preparados, onde educador e educandos aprendem juntos, construindo e semeando novos saberes” (Prof. B).

As reflexões levantadas a partir das questões 2 e 3 merecem destaque especial, uma vez que o entendimento dos professores “A” e “B” sobre a educação infantil, sua função e o

educador infantil tem relação significativa tanto com a legislação quanto com as teorias afins. Oliveira faz a seguinte reflexão sobre tais questões:

Essa visão de criança-cidadã gera uma contribuição, específica da LDB, que também é decisiva para a educação infantil: a consideração de que ela faz parte da educação básica. Essa inserção na educação básica lhe dá uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária a que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudos posteriores. Isso implica que os sistemas de ensino tratem a educação das crianças de forma integrada, [...] onde os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais são tratados como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas, evidenciando a necessidade de se tomar a criança como um todo, para promover o seu desenvolvimento integral (2005, p. 37).

Quanto à “prática pedagógica em educação infantil”, tema abordado na questão 4, as professoras demonstraram ter autoconhecimento da sua própria função e defendem a adesão de uma prática crítica e reflexiva:

A educação infantil exige do profissional um grande comprometimento em relação ao saber do educando e este deve estar sempre em busca de formação necessária para uma melhor atuação com crianças pequenas. Os profissionais da educação infantil devem ter um preparo especial e um domínio dos conhecimentos básicos, tanto quanto conhecimentos essenciais sobre o desenvolvimento infantil. Os conteúdos pedagógicos devem ser desenvolvidos com base na vivência das crianças, suas relações afetivas, experiências e interações com o mundo, e naturalmente as brincadeiras, que compreendem tantos outros aspectos. Os assuntos devem ser interessantes, partindo da realidade vital das crianças e da valorização dos conhecimentos que elas já possuem, visando uma educação infantil voltada para suas reais necessidades de construção de conhecimentos (Prof. A).

Percebemos no discurso dessa professora sua preocupação com uma prática educativa voltada aos interesses das crianças. Para ela, uma prática pedagógica efetiva e de qualidade pode ser implementada por meio de uma sólida e adequada formação, cujo profissional terá domínio de conteúdos e adequação destes de acordo com as especificidades da turma. Angotti afirma que

o papel da educação e do educador infantil concretiza-se no ideal de recuperação da infância perdida nos tempos modernos para inserir a criança no mundo do conhecimento, na condição de ser alfabetizada na leitura do mundo, na leitura interpretativa de tudo o que está ao seu redor sem perder a natureza, a magia, a fantasia, o mundo maravilhoso do ser criança e propiciar-lhe desenvolvimento integral, seguro e significativo (2006, p. 26).

Nesse sentido, os processos de formação continuada são muito importantes, pois, além de situarem os professores nesse novo tempo, moderno, diferenciado, estimulam-no ao aprendizado constante que se obtém junto às crianças da instituição de educação infantil.

Ao ser questionada sobre as vivências que considera importantes para o desenvolvimento das crianças, a professora B ressaltou a importância da vivência das diferentes linguagens e da livre expressão por parte das crianças como exigência de uma educação qualificada:

Na infância deve-se vivenciar as mais diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral...), deve-se também vivenciar situações envolvendo as diversas áreas do conhecimento que serão importantes para o seu desenvolvimento. [...] valorizar a forma de expressão de cada criança, dando-lhe oportunidades e oferecendo um ambiente agradável e seguro, respeitando suas individualidades, enfim, todas as vivências são muito importantes para as crianças, pois através de tais vivências elas desenvolvem seus sentidos no falar e no agir (Prof. B).

Com base nas reflexões realizadas, as professoras passaram a ter uma visão diferenciada quanto ao “brincar na infância e sua importância para o desenvolvimento infantil”, questão 6, e foram unânimes em ressaltar o brincar como uma necessidade e especificidade das crianças na instituição de educação infantil:

O brincar desenvolve habilidades diversas. É no brincar que o aluno expressa situações vivenciadas e sentimentos; entra no mundo da imaginação e do faz-de-conta. Brincando ele constrói conhecimentos. É preciso oportunizar o brincar e oferecer-lhe condições e espaço para que isso ocorra. Brincar é primordial, pois através desta atividade podemos trabalhar valores e desenvolver conteúdos (Prof. A).

A brincadeira é algo que pertence à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (Prof. B).

Como podemos perceber, as concepções apresentadas pelas duas professoras aproximam-se das concepções atuais sobre o papel do brincar da educação da criança. Aliás, o brincar tornou-se um direito da criança. Entre tantos direitos que são reservados à criança,

está o direito de brincar, que, por suas características e dinamismo, é tão importante quanto qualquer outra atividade tida como indispensável às crianças. Assim, é preciso que a família, a sociedade e, sobretudo, a escola entendam que o momento de brincar deve ser inerente à vida infantil, pois as brincadeiras de “faz-de-conta” se traduzem em crescimento individual e social, estimulando o público infantil a vencer as barreiras que surgem inevitavelmente ao longo da vida, tornando-os sujeitos íntegros e completos para a vida em sociedade.

O ato de brincar se traduz em um momento emancipatório para as crianças, pois a brincadeira faz com que o público infantil vivencie novas experiências sem que estejam sucumbidos à doutrina adulta. Assinala Kishimoto:

As situações imaginárias criadas pela criança quando ela brinca estão interligadas com a capacidade de imitação, além de trazerem consigo regras de comportamento implícitas, advindas das formas culturalmente construídas de os homens se relacionarem e com as quais as crianças convivem (2002, p. 130).

De fato, o processo de aprendizagem a que está sujeita a criança é contínuo e não depende apenas de fatores biológicos, mas também das diferentes experiências obtidas em diferentes momentos e em diferentes ambientes. Brincar, praticar esportes e se divertir são recursos necessários ao desenvolvimento físico, social, psíquico, moral e cognitivo das crianças. No brincar, meninos e meninas melhoram suas habilidades motoras e amadurecem emocionalmente.

É por meio do brincar que as crianças organizam suas ideias e experiências; brincando elas se desenvolvem e aprendem continuamente. É preciso dar-lhes oportunidade para que, brincando, vivam com alegria a própria infância. Brincar, nesse sentido, não significa apenas recrear-se, mas é a forma mais completa de se comunicar consigo, com o outro e com o mundo. Para as crianças, brincar é viver. Por meio da brincadeira elas experimentam, descobrem, inventam e exercitam suas habilidades.

Crianças não têm hora para brincar, pois elas brincam sempre, em qualquer hora e lugar. O brincar é o trabalho das crianças, o qual contribuirá no futuro para que elas se tornem adultos de sucesso e felizes. As brincadeiras realizadas principalmente no período da infância são fundamentais para a dinâmica de satisfação de curiosidades, para a superação de medos e para a resolução de problemas. Brincar é se comunicar com o mundo, muitas vezes incompreendido, especialmente, por crianças em seus primeiros anos de vida.

Cabe, nesse sentido, à escola de educação infantil propiciar ao público infantil momentos e espaços significativos para o brincar, nos quais a intervenção dos educadores não deva se restringir apenas à aprovação ou a disponibilização dos meios necessários à realização das brincadeiras. Participar também é importante, porque possibilita o esclarecimento de regras existentes nas brincadeiras e, ao mesmo tempo, valoriza a participação das crianças.

Outro fator a ser considerado na brincadeira como experiência é a construção do próprio brinquedo, que também é uma forma de tornar a infância menos consumista, mais real em sua essência e mais feliz. Daí a importância de se considerarem todas as criações desenvolvidas pela criança.

Portanto, e para finalizar este capítulo, constatamos que a nossa prática pedagógica se constitui na essência da reflexão, visto que, “[...] à medida que o professor reflete sobre sua ação, sobre sua prática, sua compreensão se amplia, ocorrendo análises críticas, reestruturação e incorporação de novos conhecimentos, que poderão restaurar o significado e a escolha de ações posteriores” (GERALDI, et al., 1998, p. 256).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi realizado na tentativa de desenvolver um processo de formação continuada com os professores de educação infantil de uma escola da rede municipal de Salto do Jacuí. Dessa forma, surgiram questões como: a importância da formação continuada para os professores de educação infantil; os resultados que podemos esperar da educação continuada; os principais desafios e os principais limites da educação continuada dos professores e, o entendimento e a reação dos professores diante da educação continuada.

Portanto, a presente dissertação aborda a importância da formação continuada de professores e, que a mesma deve ocorrer no interior da própria escola, a partir da reflexão sobre a prática pedagógica de sala de aula. Esse desafio torna-se indispensável considerando o contexto social que se apresenta, atualmente, permeado por mudanças rápidas e significativas em todos os aspectos da vida humana – afetiva, familiar, econômica, etc. Não é mais possível que o professor permaneça alheio a tudo isso, permanecendo apenas com as informações e conhecimentos adquiridos na formação inicial, uma vez que é, diretamente, na escola que se reflete todo esse novo aparato social. Uma exigência cada vez maior, considerando-se a complexidade da área e os novos desafios que a cada momento se apresentam no campo educacional.

Logo, a pesquisa teve por objetivo apontar alternativas e ações diferenciadas, as quais pudessem contribuir de maneira positiva no trabalho didático-pedagógico dos professores de educação infantil da rede municipal de Salto do Jacuí e, diante das discussões reflexivas realizadas no grupo de estudos, auxiliando o município como um todo na implementação de uma educação qualificada na área da educação infantil. Dessa forma, as instituições de educação infantil do município passaram realizar o objetivo socializador dessa etapa educacional, possibilitando ambientes que propiciem o acesso e a ampliação do conhecimento tão necessário para a realidade social e cultural em que vivemos e, pensar na (re) construção do projeto político pedagógico dessas instituições.

Como já mencionado, a escolha por apenas duas professoras para a descrição final deste trabalho surgiu, basicamente por dois motivos, primeiro que apenas três professoras da rede municipal de educação infantil participaram dos vinte encontros, sendo que uma delas teve muitas faltas. O segundo motivo foi por sugestão de uma professora componente da banca de qualificação, já que o tempo estava se esgotando e este trabalho trata-se de uma dissertação de mestrado e, não de uma tese de doutorado.

Embora tenham surgido algumas dificuldades em seu processo de realização, o resultado foi considerado satisfatório. A dificuldade em participar de todos os encontros de parte de algumas professoras da rede municipal, a desistência de outras no decorrer do projeto, a limitação e a falta de condições de participação por diferentes motivos, foram alguns dos empecilhos para que obtivéssemos outros resultados. Isso, porém, não inviabilizou o projeto, mas trouxe importantes elementos que podem contribuir no desenvolvimento de novos projetos similares de formação de professores.

Apesar destes limites, a constatação que os depoimentos revelam é que as professoras que participaram deste trabalho passaram a ter uma visão diferenciada de criança, infância, educação infantil e do papel do educador infantil neste novo contexto social que estamos vivenciando. Logo, percebemos pelas análises realizadas, que muitos pensamentos e atitudes estão em processo positivo de mudança, já que diante das leituras e debates muitos temas vieram ao conhecimento das mesmas que levaram a mudar sua posição como educadoras.

A experiência reafirma a colocação de Nóvoa (1992), que ao dizer que os professores não são salvadores da escola nem do mundo, tampouco são meros agentes de uma ordem que os ultrapassa. Ao ser desafiado, cada professor pode comprometer-se por sua própria formação, inicial e continuada e, por meio de uma prática crítica e reflexiva, os professores podem auto-formar-se constantemente.

Na fala do grupo, percebemos que a formação continuada dos professores resulta em uma educação de qualidade e depende, além de vontade política e conhecimento pedagógico, do envolvimento dos educadores, pois “[...] é preciso criar espaço para um novo tipo de investigação sobre a vida complexa da sala de aula, sobre o pensamento prático do professor, sobre o seu conhecimento-na-ação, sobre o seu saber fazer, sobre a sua reflexão-na-ação e sobre a sua reflexão sobre a ação” (GÓMEZ, 1995, p. 113). Ou seja, a formação sólida e contínua não é recurso único, nem exclusivo, mas é uma estratégia para que haja um significativo avanço na tentativa de equacionar a educação do nosso município e, conseqüentemente, do Brasil.

O projeto realizado nos convenceu que é possível, dentro da própria escola, nas práticas diárias, encontrar novas alternativas pedagógicas e, assim, aperfeiçoar e melhorar a ação docente. Revelou, ainda, que se torna cada vez mais necessária a criação de estratégias e momentos destinados à criticidade e à reflexão das práticas de sala de aula e de um espaço/tempo para a realização de estudos teóricos. Tais momentos podem ser denominados de formação contínua, ou “em serviço”, e são significativos quando vividos com o

envolvimento de todos os professores no coletivo e também orientados por profissionais mais experientes.

É, portanto, de extrema urgência e importância que se constituam no interior das instituições escolares espaços coletivos, em forma de grupo de estudos, para que se efetuem significativos processos de formação continuada de professores, visto que “trabalhar a formação continuada implica, pelo que percebemos, partir de sujeito concretos, conviver com diferentes culturas, aprender a conviver com contradições, conflitos” (SANTOS et al. 2004, p. 128) e, assim, construir juntos novos conhecimentos teórico-metodológicos.

Diante das leituras e reflexões tidas no decorrer dos encontros, percebeu-se o entusiasmo de alguns professores em relação ao que acontece diariamente na prática de sala de aula e de como efetivamente deveria acontecer. Essa percepção causou inquietude ao próprio grupo, que declarou pretender continuar com os encontros no próximo ano.

Outra constatação que o projeto revelou é aquilo que muitos autores já afirmaram insistentemente: a formação continuada dos professores implica reflexão crítica sobre a prática e funda-se exatamente no diálogo entre esta e a teoria. A reflexão sobre a própria prática, a teorização da prática realizada, é um dos principais meios para que se possa implementar uma prática educativa transformadora. Mas isso não pode ser obtido sem estudos, sem leitura, sem a busca de referências teóricas e metodológicas. Para tanto, o professor precisa de um espaço/tempo para ler, para estudar, para pensar e escrever a sua prática. Ler, estudar e escrever são operações necessárias para um fazer crítico, criador e recriador dos professores.

O espaço/tempo do estudo é necessário para refletir sobre a maneira como a formação em serviço pode produzir condições para que os educadores orientem suas ações pelos princípios da promoção do desenvolvimento, da democracia, da justiça social, da valorização da heterogeneidade e do respeito às diferenças.

Por isso, julgam-se imprescindíveis, nesse caso, políticas de formação comprometidas com a qualidade e que assegurem aos profissionais da educação o acesso a bibliotecas, núcleos de leitura e estudos, grupos para debates e discussões, que podem ocorrer no interior da escola de educação infantil ou como parte integrante do trabalho docente, contando sempre, claro, com a efetiva participação dos gestores nesse processo de formação.

A atualização, mediante a formação continuada, passa a ser uma atividade que amplia a função educacional, concretizando-a por meio de pesquisas, documentações e reflexões sobre os mais diversos temas que permeiam a Educação Infantil na atualidade, produzindo um

saber, que mais tarde, será investido em novos projetos educacionais na determinação da qualidade e capacidade do trabalho docente infantil.

Os profissionais da educação infantil precisam de uma formação inicial e continuada de qualidade, que transcenda as práticas meramente tradicionais e preparatórias para o ingresso da criança no ensino fundamental. A formação idealizada a partir desta pesquisa encontra-se pautada na possibilidade de esses profissionais aderirem ao desenvolvimento de uma prática que integre a trilogia cuidar-educar-brincar na educação infantil de maneira indissociável, propiciando aos tenros alunos uma efetiva participação nas ações de ensino-aprendizagem, de maneira que possam verdadeiramente se tornarem autônomos e participativos no seu meio social.

A formação pedagógica acadêmica e continuada e as experiências de vida do professor de educação infantil são um fator de influência no seu modo de ser, estar, pensar e agir. Quanto mais responde às necessidades do professor no momento em que este a realiza, mais ele a valoriza. A formação continuada pode fornecer as respostas às necessidades sentidas e estimula a reflexão sobre a realidade vivenciada.

O hábito permanente da reflexão sobre a ação pedagógica e sobre a caminhada de educandos e educadores é que pode fazer avançar e até transcender o fazer pedagógico, transformando, assim, a educação da criança pequena em um ato significativo e de qualidade. Pensamos, então, que seja fundamental desvendar o contexto da escola e da sala de aula, de modo que o professor possa analisar a sua realidade, as forças sociais, a linguagem, a relação entre as pessoas, os valores institucionais, etc., para que compreenda a si mesmo como alguém contextualizado, participante da história e da transformação da educação infantil da sua comunidade.

A educação infantil é cheia de obstáculos e desafios e, para mudar isso, é preciso um esforço coletivo para reconhecer as contradições, tanto das políticas públicas quanto da sociedade em que vivemos. Só assim poderemos fazer avançar a educação das nossas crianças. A sociedade muitas vezes ignora o papel que o professor desempenha na preparação dos educandos para serem cidadãos ativos e críticos, ou sugere formas que ignoram a inteligência, o julgamento e experiência do professor. A palavra do professor geralmente não conta quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional. Por isso, com muita razão afirma Nóvoa que “é preciso dar voz ao professor” (1995, p. 17).

Neste mesmo sentido é esclarecedora a colocação de Sonia Kramer, quando fala da implementação de políticas de formação continuada de professores:

que saibamos implementar políticas públicas de formação sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receituários pedagógicos, contribuindo para a sua profissionalização com ganhos em termos de planos de carreira e salários. Que saibamos atuar numa perspectiva de formação cultural, assumindo a responsabilidade social que temos perante gerações de crianças, jovens e adultos, que, neste país têm sido sistematicamente expropriados de seus direitos elementares. Para isso, destinação de recursos públicos, ética, vontade política e respeito à liberdade são fundamentais. (2005, p. 226).

É preciso, pois, que tenhamos condições e que haja vontade política de garantir espaços para nossa formação continuada, de maneira que possamos exercitar a nossa prática de maneira crítico-reflexiva, buscando melhorar o trabalho docente junto à instituição de educação infantil. Assim, poderá constituir uma escola de qualidade para as crianças pequenas, onde elas possam, efetivamente, se constituir em seres cada vez mais humanos solidários e felizes, atuantes no seu meio social. A formação continuada, portanto, deve se pautar numa prática social coletiva.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (Org). *Educação infantil: Para quê? Para quem e Por quê?* Campinas, SP: Alínea, 2006.

ASSIS, Mauriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org). *Educação infantil: Para quê? Para quem e Por quê?* Campinas, SP: Alínea, 2006.

AZEVEDO, Heloisa Helena. *Necessidades formativas de profissionais de educação infantil*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: XAVIER, Maria Luisa M. et al. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____; SARAIVA, Irene Skorupski. A incomunicação e a formação continuada de professores. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004.

BONILLA, Maria Helena Silveira. *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BORBA, Ângela Mayer. *Imaginação, brincadeira e culturas da infância*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2008.

BRASIL. *Constituição Federal*. 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. V.1, 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. 2001. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Secretaria de Educação Básica, da Coordenação Geral de Educação Infantil e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. *Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2*. Brasília: MEC/SEF, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação infantil: pra que te quero*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira Bruno. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2006.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, Sonia (org). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *Educação Infantil: espaço de educação e cuidado*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2008.

CRAIDY, Carmem Maria. *Convivendo com crianças de 00 a 06 anos*. Cadernos de Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação infantil: pra que te quero*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

DELORS, Jacques (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, Alexandre Shigunov et al (Org). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DINELLO, Raimundo Angel. *Expressão lúdico criativa*. Montevideu: Nordan, 1990.

ELIAS, Roberto João. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. De acordo com o novo Código Civil. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

FACED – UFRGS. *Fórum Gaúcho de Educação Infantil*. Porto Alegre - RS, setembro de 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia et al. (Org). *Infância e educação infantil*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GERALDI, Corinta mariua G. et al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998. p. 237-274.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

GÓMEZ, Pérez Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, p. 1-113, ago. 2007

JOBIM E SOUZA, Solange. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia (org). *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN J, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEAL, Maria Cristina. Bugs, redes e formação de professores no 3º milênio, In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Orgs.). *Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Coleção Questões da nossa época, v. 67. São Paulo: Cortez, 1998

_____. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Antonia Osima. *Repensando a didática*. Campinas/SP: Papirus, 1996.

MACHADO, Maria Lucia de A (Org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MALAQUIAS, Maria Inês da Silva. *Educação infantil: construindo o processo de cidadania ativo-crítica em ciências naturais e sociais*. Dissertação Mestrado em Educação. UPF: Passo Fundo, 2004.

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

MONTAGNER, Clara Luiza. *De Potreirinho à Capital da Energia Elétrica*. Tapera, RS: Gespi, 2005.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, Claudia Terra et al. *Infância: diferentes olhares em diferentes contextos*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2008.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Org). *Oficinas de sonho e realidade: na formação do educador da infância*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NOBRE, Marcos. A teoria crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, Nadir Neves. O ingresso na pré- escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org). *A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação infantil: muitos olhares* (Org). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Inajara Vargas. *Coordenação Pedagógica: a resignificação de um espaço permeado pelo fazer, pelo saber e pelo aprender*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2008.

RUARO, Dirceu Antonio. *Prática reflexiva de professores: Possibilidades e limites*. Pato Branco, PR: Imperial Gráfica e Editora, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). *A globalização e as ciências sociais*. 3. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Isabel de Oliveira. *Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2008.

SILVA, Luiz Heron da (Org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

SILVA, Ana Paula Soares. *Desafios atuais da educação infantil e da qualidade de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram*. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Belo Horizonte/MG: DP&A, 2000.

TIRIBA, Lea. *Educar e cuidar ou, simplesmente, educar?* Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 06 mar. 2008.

VERZA, Severino Batista. *Uma pedagogia dialógica, comunicativa, complementar e interdisciplinar*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

R821f Rosmann, Márcia Adriana

A formação pedagógica continuada na educação infantil : necessidades atuais e seus desafios / Márcia Adriana Rosmann. – 2009.

89 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2009.

Orientador: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.

1. Educação infantil. 2. Professores – Formação.
3. Educação permanente. 4. Crianças – Métodos de ensino. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364