

Monique Gewerc

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma possível
tessitura entre a teoria e a prática**

MONOGRAFIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

RIO DE JANEIRO
AGOSTO 2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas

Formação de Professores da Educação Infantil:
Uma possível tessitura entre a teoria e a prática

Monique Gewerc

Orientador: Aristeo Leite Filho



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Monique Gewerc

**Formação de professores da Educação Infantil:
Uma possível tessitura entre a teoria e a prática**

Monografia apresentada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Infantil pela conclusão do curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas da PUC-Rio.

Orientador :Aristeo Leite Filho

Rio de Janeiro
Setembro de 2014

CCE
COORDENAÇÃO
CENTRAL DE
EXTENSÃO

Agradecimentos

A todos os professores do curso que fizeram meus olhos brilharem tantas vezes, que me desconstruíram, mas me ajudaram a ressignificar minha visão e minha prática sobre Educação Infantil.

À meus filhos e meu marido, que pacientemente me ouviam quando chegava das aulas empolgada especialmente com algum texto e que se compraziam de me ver tão feliz.

A meus pais que me proporcionaram uma infância tão feliz e me apoiaram na busca dos meus sonhos.

À criança que eu fui, sapeca, moleca, levada. É a ela que recorro quando preciso de inspiração e força.

EPÍGRAFE

Há um menino, há um moleque
morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
ele vem pra me dar a mão.

Há um passado no meu presente
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão.

Milton Nascimento

RESUMO

Este trabalho apresenta um olhar sobre a formação do profissional de educação infantil atual, tanto do ponto de vista dos documentos oficiais quanto do próprio professor. Para tal, buscou-se, através de uma análise reflexiva de alguns documentos, quais as diretrizes e orientações para a formação do professor de Educação Infantil atualmente e para as práticas pedagógicas voltadas à esta faixa etária. Também se deu voz a estes mesmos professores, através de entrevistas, para lançar luz sobre o obscuro território em que se encontram no momento de enfrentar o cotidiano da sala de aula, cotejando a teoria dada nos cursos de formação com o que acontece no momento em que o professor chega à escola. Analisa-se o perfil do professor em um resgate histórico da construção da identidade deste profissional, buscando a especificidade de seu trabalho e, finalmente, são propostas algumas possibilidades para aproximar a formação teórica recebida nos cursos de formação inicial com a realidade com que vão se deparar, preparados para serem transformados e transformadores.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1 - O Que é estabelecido	
1.1 A infância e a profissão do professor de educação infantil em uma perspectiva histórica	12
1.2 Documentos norteadores: para onde apontam?	15
1.3 E os cursos de formação inicial, para onde rumam?	23
Capítulo 2 - Um retrato da realidade: Histórias de professoras à luz dos referenciais teóricos	
2.1 As especificidades da Educação Infantil	29
2.2A voz das professoras	30
Capítulo 3 - Teoria e prática: uma possível tessitura	
3.1 A criança como centro do processo: Princípio de uma educação humanizadora	36
3.2 Os cursos de formação	37
3.3 A cultura e suas possibilidades: Arte, estética e brincadeiras	39
Considerações finais	41
Referências Bibliográficas	43
Anexos	46

INTRODUÇÃO

O presente trabalho dirige um olhar para o professor da Educação Infantil e sua formação. Posso dizer que o interesse em relação a este tema tem origem, inicialmente, na memória da minha história quando comecei a lecionar, no início dos anos 80. Não recebi nenhum preparo além do ano adicional ao Normal que cursei em um ano após concluir minha graduação em pedagogia. Na época, o curso de pedagogia não habilitava para o magistério e saí como especialista em supervisão escolar. Minha formação foi se dando na prática, com o estágio, depois como professora assistente e finalmente com minha turma. Foi literalmente uma formação em serviço. Percebi, ao longo dos anos, uma negligência em relação à formação deste profissional ao mesmo tempo em que compreendia cada vez mais a imensa importância da Educação Infantil na vida de um indivíduo. Esta negligência costuma ser suprida por um trabalho intuitivo, imitativo, às vezes sem bases teóricas que o sustentem. O contraste entre o que eu sabia na época e o que aprendi desde que comecei o curso de especialização em Educação Infantil na PUC é abissal. Muita coisa se modificou daquela época até os dias de hoje no que concerne desde a concepção de infância, à formação do professor da educação básica até ao atendimento à criança pequena.

Na origem da educação das crianças pequenas, a constituição social das rotinas teve como base a dominação do adulto e a normatização de hábitos e atitudes por meio do controle do tempo e do espaço (Barbosa, 2006). Com isso, esperavam-se a obediência e a docilidade das crianças, como se estas fossem seres a serem moldados. Essa organização sofreu alterações históricas, mas deixou a herança institucional do controle do adulto sobre as ações das crianças, criando uma dicotomia entre o adulto – que controla, que sabe, que pode – e a criança – aquela que ainda não sabe e que, para ser ensinada, precisa ser controlada. (Tiriba, Barbosa e Santos, 2013 p. 290.).

Nesta dicotomia eu fui formada.

Por outro lado, sabemos que apesar de existir um caudal de diretrizes e orientações para a formação de professores para a Educação Infantil, os mesmos continuam chegando às salas de aula sentindo-se muitas vezes despreparados, inseguros com relação à prática, o que compromete o nível da qualidade de sua atividade. Isto leva a pensar que esta formação que aí está é, de alguma maneira, deficitária. O que falta? O que sobra?

A formação deste profissional pode ter impacto sobre diversos e vitais aspectos, tais como:

- Modular a qualidade afetiva e o nível ético das relações humanas.
- Auxiliar o profissional a ver a criança como sujeito social.
- Contribuir para a capacidade do profissional de ser criativo e criador de soluções pedagógicas adequadas ao seu público, com base em teorias bem fundamentadas.
- Contribuir para o profissional ser produtor de cultura e assim, oportunizar às crianças a produção de cultura, em detrimento de reproduzir exaustivamente modelos inadequados.

Considerar esta questão é levar em conta a importância do trabalho desenvolvido para esta fase da vida de um indivíduo. Partindo de uma abordagem que integre o cuidar e o educar e tomando a criança de 0 a 5 anos como um sujeito social, produtor de cultura e co-criador de sua própria história, o papel do profissional que se ocupa de sua educação é decisivo para contribuir com seu desenvolvimento ou truncá-lo em suas possibilidades. Identificar obstáculos que dificultam seu trabalho pode gerar reflexões sobre como superá-los. Dar voz aos professores é contribuir para que desempenhem seu papel de autores da própria prática. Compreender com que saberes contam para enfrentar seus desafios é legitimar sua função de fazedores da própria história.

Encontro eco para minhas angústias em Carvalho (1997) quando apresenta a seguinte reflexão:

A constatação da má qualidade de ensino, da má formação do professor já foi apontada em todo o país... Que soluções podem ser buscadas? ... é preciso, sim, continuar buscando caminhos para aquisição e garantia de uma formação de qualidade: mas é preciso, efetivamente, criar possibilidades reais de mudança, ação, transformação. (CARVALHO, 1997 p. 126)

O primeiro aspecto a abordar então é: o que dizem atualmente os documentos e orientações oficiais para a formação do professor da Educação Infantil? De que maneira isto se reflete nos currículos de graduação de algumas instituições de formação de professores? Que concepções de infância emergem? Com que propósito é vista a Educação Infantil? Que especificidades são inerentes a este professor? Através de um pequeno resgate histórico e uma análise reflexiva, nos debruçamos sobre estas questões no Cap. I.

No ano de 1998 foi publicado, pelo Ministério da Educação e Cultura, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), onde é descrito o perfil do professor de Educação Infantil da seguinte maneira:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional (BRASIL, 1998).

Considero ampla e evasiva esta descrição, traduzida de diferentes maneiras nos cursos de formação. Ela denota uma crise de identidade deste professor, uma vez que não indica de maneira clara nem as competências básicas do mesmo, nem dá voz e espaço para o professor contribuir com seu próprio processo de formação.

O segundo ponto então foi dar voz a este professor. De que maneira os professores dão conta do cotidiano que precisam enfrentar? Que lacunas identificaram em sua formação? De que sentem falta? O que aprenderam? Que competências julgam essenciais a um profissional de Educação Infantil? Como estão dando conta de supri-las? Com que saberes já contavam? Através de um diálogo com os autores que fundamentam estes aspectos teóricos, tecemos algumas reflexões no Cap. II.

A partir do que vimos nos depoimentos dos professores e do que os teóricos nos balizam, quis destacar a importância de se dar corpo e força a um currículo que prepare o profissional teórica e praticamente para a função, pois a Educação Infantil pode contribuir para a constituição do indivíduo e a tessitura de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

Este constitui o aspecto final abordado no trabalho, a partir dos dados levantados nos tópicos anteriores. O que nos dizem os teóricos, estudiosos dos temas concernentes à formação do profissional da educação infantil? Que proposições podem emergir para adequar os currículos de formação inicial à realidade que o professor irá encontrar? Termino por apresentar algumas considerações sobre como os cursos de formação poderiam dialogar de forma mais efetiva com a prática.

Sonia Kramer (2007) nos ajudará a refletir sobre estes espaços de formação.

Penso, então, que este é um espaço a ser preenchido: o de analisar criticamente as nossas práticas nas escolas normais, nas universidades, nos centros de formação de professores, nos sistemas de ensino, ao invés de discutir apenas e sempre a prática dos outros. Nós também somos professores e creio que um caminho desafiador, mas profícuo, seria o de discutir nossa ética profissional, nossos preconceitos, dificuldades, as perguntas para as quais também não temos ainda respostas. (KRAMER, 2007, p. 177)

Lancemo-nos então a este desafio...

Capítulo I -O que é estabelecido

Neste capítulo é apresentada uma análise a partir de alguns documentos oficiais e trabalhos científicos na área. São identificadas a concepção de infância, a função dada à educação infantil e o perfil do professor que é delineado e que se constitui em base para as propostas de formação de professores em âmbito nacional. São analisadas igualmente os programas dos cursos de pedagogia de quatro universidades do Rio de Janeiro buscando as disciplinas voltadas para a formação do professor da educação infantil no intuito de observar o impacto das orientações oficiais sobre estes currículos. No entanto, Micarello (2006) afirma que a legislação vigente aponta de maneira muito tímida as especificidades do professor de educação infantil, e que o divórcio entre legislação e realidade é uma situação antiga no Brasil (CAMPOS, 2002 *apud*: MICARELLO 2006).

Apesar disso, Kramer ressalta que “nunca o Brasil teve uma legislação tão moderna no que se refere à infância” (2005, p. 134). De que maneira isto se reflete na formação inicial do profissional de Educação Infantil? Em que medida o discurso atual, que traz uma concepção de infância como sujeito social com uma cultura, saber, identidade, alcança os espaços teóricos da formação para que o professor chegue à sala de aula com uma imagem mais próxima ao real?

1.1A infância e a profissão do professor de educação infantil em uma perspectiva histórica

É evidente que a relação entre a maneira como a criança é vista e a percepção de suas necessidades impacta sobre as ações que são tomadas no sentido de atendê-la, embora este atendimento não tenha somente uma relação estrita com o conceito de infância e das necessidades detectadas, mas é também atravessado por questões políticas e estruturais.

A criança não foi vista sempre da mesma maneira ao longo da história. A infância é um conceito que evoluiu, em paralelo às mudanças e transformações que caracterizaram nossa sociedade. Somente a partir do sec. XVII surgem os primeiros sentimentos de infância, nascidos na sociedade burguesa, com a chegada do mercantilismo. A evidência deste fato, feita através da análise de Ariés (1985), que aponta o novo hábito das famílias de retratarem seus filhos

(mesmo os mortos), encontra eco em Rousseau que “percebe a infância como um momento onde se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio.” (ROCHA, 1997, p. 25). No entanto, estes sentimentos são contraditórios. Ora são ações de infantilização, ora de moralização, porém ambas refletem a visão da criança como algo incompleto, imperfeito e ingênuo, que necessita da mão firme ou carinhosa do adulto na condução do caminho rumo a “ser alguém” no futuro. Esta visão da infância de “vir a ser” perduraria por muito tempo. Todas as iniciativas e a maneira como a criança foi tratada desde que surge a preocupação em atendê-la, independente de um viés mais assistencialista ou mais pedagógico, partem desta mesma concepção de infância.

No Brasil, os ideais abolicionistas juntamente com o movimento higienista provocaram a modificação de certos costumes. Neste momento da história do atendimento à infância, ocorre um divisor de águas. Institui-se o atendimento à criança pobre, através das creches e asilos, e à criança proveniente de famílias abastadas através dos Jardins de Infância, fruto de um trabalho conjunto entre médicos, senhoras burguesas, juristas e religiosos (KUHLMANN, 1995).

Para as crianças das famílias mais abastadas, o Jardim de Infância tinha origem nas ideias Froebelianas e um apelo marcadamente pedagógico. Este espaço era uma opção e poucas mulheres o utilizavam em função do forte pensamento que dominava a sociedade à época com relação ao dever da mulher burguesa de dedicar-se ao lar e à família, sendo sua obrigação a ocupação com os filhos, o que a mantinha longe do mundo do trabalho. No entanto, é exatamente a identificação das tarefas domésticas, especialmente nos cuidados com os filhos, com a função do magistério que permite que a profissão de professora seja constituída.

Como o cuidado com as crianças não fugia à maternagem, o magistério representava a continuação de sua missão (da mulher), nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no sex. XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino (ALMEIDA 1998, p. 37).

A ênfase nos dotes femininos como características necessárias ao desempenho da função docente acaba por esvaziá-la profissionalmente, uma vez que as competências consideradas necessárias seriam naturais na mulher. Este fato desdobra-se no não reconhecimento da necessidade de uma formação específica.

Apenas em 1974 aparecem as primeiras referências para a formação do professor de educação infantil com a indicação dos conteúdos previstos para a habilitação em pré-escolar (Estudos adicionais).

Os conteúdos previstos para a formação do professor que atuaria nas instituições de educação infantil evidenciam a ênfase em aspectos ligados a psicologia do desenvolvimento, campo que influenciava fortemente o debate educacional e, ainda, à perspectiva compensatória que se atribuía à educação infantil naquele período. (MICARELLO, 2013 p. 216)

Sentia-se o sopro das ideias do movimento da Escola Nova difundidos por expoentes da educação nacional, professores do Instituto de Educação à época, como Heloisa Marinho e Anísio Teixeira (Kramer, 2011). Esta iniciativa contribuiu para uma melhor qualificação dos profissionais que atuavam na educação infantil e trouxe certa unidade de atendimento à esta etapa da escolarização.

Em paralelo, nos anos 80, a confluência das ideias vindas de diferentes áreas como a psicologia, sociologia, antropologia, entre outras, leva o conceito de infância e de como deve ser o atendimento voltado para a criança passar por transformações importantes. Pela primeira vez se identificou o atendimento à criança como um direito dela e não apenas da mãe trabalhadora, o que implica em uma mudança de visão fundamental. A criança passa a ser vista como um sujeito social, “capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos.” (Faria, 2005 p. 1027). Do ponto de vista da preparação do profissional que atuava na educação infantil, estas correntes influenciam o currículo para prepara-lo para

avaliar, classificar e intervir, desafiando a criança, desempenhando “[...] um papel bastante definido, intencional, diferenciado da família, que envolvia estudo e planejamento” (RIVERO, 2001, p. 158). O professor atuava, a partir do estágio de desenvolvimento da criança, como desafiador e problematizador, tendo como referência uma criança, conformada a um padrão ideal e universal de desenvolvimento. Se hoje se questiona essa forma de atuar, à época apresentava-se como um avanço quanto à dimensão educativa no trabalho da criança de 0 a 6 anos, incluindo os bebês, pois até então as atividades eram “apoiadas em manuais de puericultura, como se nessa fase inicial da vida a criança fosse apenas um corpo a ser alimentado, limpo e cuidado” (ZANCONATO, 1996, p. 107 *apud* BONETTI, 2004 p. 44)

Todo este movimento culminou com a legislação da Educação Infantil incluída na Constituição de 1988 e com o ECA em 1990. Só a partir de 1988 o

direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos foi garantida por lei. No entanto, esta conquista traz diversos desdobramentos.

“Esta nova forma de olhar a criança e para a criança tem requerido a construção de novas formas de educar e cuidar. Não é apenas uma nova lei: são novos valores, novos rumos, novas bases teóricas e filosóficas, novos conhecimentos, novos relacionamentos. Um desafio para a pesquisa e a prática: um estímulo à elaboração de políticas públicas.” (SILVA et. alli p.179)

Os anos 90 se caracterizam por uma intensificação da discussão acerca das políticas voltadas para a educação infantil em múltiplas vertentes, acentuadamente em relação às especificidades da formação do professor de educação infantil. No documento “Política de Educação Infantil”, de 1993, o MEC determina algumas diretrizes importantes, tais como a necessidade de valorização desses profissionais por plano de carreira, condições de trabalho e formação para atuar em creches e pré-escolas, definindo o nível de formação (médio ou superior) com conteúdos específicos relativos a esta etapa da educação (Bonetti, 2004). Documento bastante criticado, deixa várias questões em aberto.

Como garantir integralmente na formação dos profissionais de Educação Infantil a especificidade de educar e cuidar? Como garantir essa especificidade, especialmente em relação à educação da criança de 0 a 3 anos? O nível de formação indicado é visto como ideal pelos estudiosos da área? Qual o curso ideal e como deve ser o currículo dessa formação? Qual a denominação ideal para o profissional de Educação Infantil? Para essas questões a proposta de Política para a Educação Infantil não apresentou respostas (BONETTI, 2004 p. 53).

As discussões e debates prosseguem e as proposições sobre as especificidades do professor de educação infantil e de sua formação são sempre diversas e divergentes. Como denominar o profissional que trabalha com crianças pequenas? Qual o papel das universidades nesta formação? Diversas questões ficaram pendentes e suas especificações legadas à LDB.

1.2 Documentos norteadores: para onde apontam?

Os documentos escolhidos para uma análise de conteúdo foram aqueles que determinam os princípios de formação inicial do profissional de educação infantil e que definem as diretrizes desta etapa da escolaridade. O objetivo é verificar se há um diálogo e uma coerência entre as proposições de ambos. Para isso, verificamos as concepções e especificidades da educação infantil apresentadas, as

expectativas criadas quanto à ação dos profissionais, e se são apontadas as especificidades do professor da criança de 0 a 5 anos. São estes:

- ❖ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96
- ❖ Parecer n. CEB 022/98 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- ❖ Parecer CNE/CP n. 5/2005 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- ❖ Parecer CNE/CEB n. 20/2009 Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/96 afirma que a criança é cidadã agora e não no futuro e deve ser atendida em suas especificidades. A Educação Infantil passa a fazer parte do sistema regular de ensino como primeira etapa da educação básica, dividida em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos). A formação do docente de educação infantil carece de especificidade, ficando idêntica à do professor das séries iniciais do ensino fundamental. Este fato implica no risco de uma escolarização precoce, o que foge do consenso alcançado nos debates anteriores sobre a integração do cuidar e do educar nesta etapa escolar.

Também resulta, se não incompreensível, decepcionante, que o artigo 62, que prevê o nível de formação mínimo necessário para o exercício do magistério dos professores da educação infantil e das séries iniciais não demande uma preparação mais aprofundada, ficando o nível médio como suficiente para lidar com toda a complexidade das diferentes etapas da infância em suas necessidades e especificidades. O que isto pode indicar? Será uma desvalorização do caudal cultural, das histórias vividas pelas crianças? Uma incompreensão acerca das fecundas e vitais possibilidades de desenvolvimento humano desta fase da vida? Será o desmerecimento de uma preparação mais consistente decorrente de uma menos valia quanto à capacidade da criança em julgar o atendimento que lhe é proporcionado? Ou ainda a desvalorização do que não pode ser mensurado ou imediatamente relacionado à produtividade e rentabilidade?

A formação mínima implicou em certo avanço uma vez que ainda havia muitos profissionais atuando na educação infantil sem sequer o ensino fundamental completo. “O quadro nacional apresentava que, em 1994: 40% dos

professores que atuavam na educação infantil não haviam completado o ensino fundamental”. (ROSEMBERG, 1994, p.62 *apud* BONETTI, 2004). No entanto, fixar como mínimo o nível médio para a formação inicial é desvalorizar a docência das crianças de 0 a 5 anos.

O artigo 61, que trata dos profissionais da educação traz um parágrafo único que define os fundamentos da formação. Se os dois primeiros são previsíveis, (o primeiro trata de uma formação básica sólida, o segundo da associação da prática à teoria através de estágios supervisionados) o terceiro chama particularmente a atenção.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Em que as experiências anteriores são levadas em consideração? Que experiências podem e/ou devem ser aproveitadas?

Segundo Tardif (2012), não se deve esquecer que o professor é um sujeito social que pertence a uma ou mais culturas, possui uma história pessoal e tudo isso atravessa sua prática.

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIFF, 2012 p. 265)

Finalmente gostaria de destacar o artigo 67 que trata da valorização do profissional da educação, e que em seu item V menciona algo que, como veremos mais adiante, diz respeito à formação continuada do professor.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Haverá, de maneira satisfatória, esta reserva de tempo incluído em sua carga horária? A importância deste tempo tem sido apontada de maneira repetida e insistente por vários autores com os quais este trabalho faz interlocução. O professor, como coautor de sua prática necessita da troca com seus pares e do

estudo das experiências vividas para ir construindo sua práxis e sua identidade profissional.

Micarello, Barbosa e Figueiredo (2005) apresentam o ponto de vista de Contreras sobre algumas das consequências do descumprimento deste item:

Algumas das consequências do processo de alienação dos professores com relação a seu fazer são a rotinização do trabalho, desprovido de reflexão, e o isolamento dos professores, em virtude da falta de tempo para encontros e discussões. Tal processo se corporifica numa desqualificação intelectual. (MICARELLO, BARBOSA E FIGUEIREDO 2005, p.164)

E acrescentam em diálogo com Antonio Nóvoa (2005) que a formação do professor necessita “de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (MICARELLO, BARBOSA E FIGUEIREDO 2005, p.166)

O relatório que embasa o parecer CEB 022/98 que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, aponta para a inadequação dos cursos de formação de professores tanto em nível médio (Normal) quanto na pedagogia em função da superficialidade com que são tratados os conteúdos e do despreparo dos futuros professores em relação ao impacto das novas formas de organização da família e da sociedade na construção da identidade da criança.

Alerta para o cuidado que se deve ter para não antecipar “rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental” (BRASIL, 1998), indicando a educação infantil como uma transição entre a família e a escola.

Reforça a intencionalidade que deve atravessar as propostas pedagógicas levando em consideração uma perspectiva de “integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos, e sociais da criança”. Esta perspectiva integradora determina a natureza do trabalho no cotidiano, pautado pela articulação dos conhecimentos abordados com a vida da criança e de sua identidade.

Embora indique que devam prevalecer estratégias de atendimento individual, será que um professor sozinho com 25 crianças de 4 anos em sala, tem muitas alternativas? E se ainda tiver uma formação deficitária e não puder contar com o suporte de uma equipe pedagógica para orientá-lo?

Chama a atenção os verbos que expressam o que se espera como ações dos professores:

As múltiplas formas de diálogo e interação são o eixo de todo o trabalho pedagógico, que deve primar pelo envolvimento e interesse genuíno dos educadores, em todas as situações, provocando, brincando, rindo, apoiando, acolhendo, estabelecendo limites com energia e sensibilidade, consolando, observando, estimulando e desafiando a curiosidade e a criatividade, através de exercícios de sensibilidade, reconhecendo e alegrando-se com as conquistas individuais e coletivas das crianças, sobretudo as que promovam a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade. (BRASIL, 1998)

Haverá alguma disciplina ou curso que prepare o professor para dar limites, consolar, exercitar a sensibilidade, desafiar a curiosidade, brincar junto? Torna-se necessário rever o projeto político pedagógico dos cursos de pedagogia e verificar qual o pano de fundo, a crença, os princípios que o norteiam. Tais expectativas só podem ser concretizadas através da perspectiva de uma educação humanizadora.

Já o parecer do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), embora afirme que as Diretrizes anteriores permanecem atuais e que falte apenas aprofundar alguns aspectos que se tornaram relevantes nos últimos anos, tem um discurso que enfatiza uma forte expectativa sobre a educação infantil como responsável pela redução das desigualdades, seja de que cunho forem, e apresenta a função das instituições de educação infantil como responsável pelo “desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e sócioambientalmente orientada” (BRASIL, 2009), contribuindo para o rompimento de relações de dominação e a construção da democracia e da cidadania.

A criança é vista como sujeito histórico e de direitos e muito se destaca a importância de que estas entrem em contato com outras culturas e, através de estratégias que promovam interações com seus pares e com adultos, vão constituindo sua identidade, uma visão de mundo, voltada para a cidadania, a empatia e a valorização e respeito em relação às diferenças.

Quanto à identidade da educação infantil, mantém-se o foco no binômio cuidar-educar, e é quanto a este aspecto que se definem de maneira mais concreta os parâmetros de currículo e os critérios para o cotidiano das instituições. É aqui, então, que iremos destacar o que se espera do professor em seu trabalho. Assim

como nas Diretrizes anteriores, é reforçada a importância de olhar a criança integral e indivisivelmente em suas “dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural.” De um modo geral, espera-se que o professor planeje de forma cuidadosa estratégias que permitam a interação da criança com seus pares, com a natureza, em espaços diversos, que favoreçam o desenvolvimento de atitudes de respeito, solidariedade, reconhecimento das diferenças, cuidado com o meio ambiente, fortalecimento da autoestima, o despertar do interesse, da curiosidade, do desejo de aprender. Estas estratégias se valeriam da utilização das múltiplas linguagens como dança, teatro, música, expressões gráficas, poesia, literatura e o uso de recursos tecnológicos, como computador, projetores, e máquinas fotográficas. Ainda são definidas como expectativas em relação a ações do professor, que observe, dialogue com as crianças, permita que as crianças se expressem oralmente, registre de maneiras múltiplas o desenvolvimento de cada uma e do grupo, respeite o ritmo de aprendizagem individual e que tudo isso seja cuidadosa e continuamente planejado. Também se “requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças” (BRASIL, 2009)

Resta destacar que em ambos os documentos a Educação Infantil é dividida em creche e pré-escola, o que coloca em perigo a concepção de cuidar/educar para a etapa escolar como um todo. O texto do artigo 11º

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.(Brasil, 2009)

...coloca em risco, apesar de um discurso contrário, uma escolarização precoce, com um caráter preparatório, para as crianças de 4 a 6 anos.

Não é propósito deste trabalho deter-se na enorme discrepância que existe entre o que é lei e o que é realidade. O que venho encontrando nas instituições públicas que conheço, salvo raras e honrosas exceções, são espaços exíguos, material, infraestrutura e recursos humanos inadequados e insuficientes e um cotidiano pautado em atividades mecanizadas e desprovidas de sentido tanto para as crianças como, surpreendentemente, para os professores. Mas nosso objetivo

neste momento é verificar como dialogam as diretrizes para as instituições de educação infantil, as diretrizes para os cursos de pedagogia e as instituições de ensino superior que oferecem esta habilitação. Sigamos adiante.

O Parecer CNE/CP N. 5/2005 apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Nele, encontramos uma breve retrospectiva histórica que demonstra o impacto da democratização do ensino na demanda de melhor qualificação profissional. Em sua origem, os professores primários realizavam seus estudos superiores para, mediante concurso, assumirem funções administrativas, porém, com a complexificação da gestão e as transformações que o ensino nacional vinha sofrendo, as universidades passaram a oferecer um leque mais amplo de possibilidades de formação, contemplando, não só magistério do Normal, gestão, supervisão, orientação e inspeção, mas também docência das séries iniciais. Estas mudanças ocorridas no início da década de 80 fizeram fluir um número significativo de estudantes sem nenhuma experiência anterior em sala de aula. Se, por um lado, o curso permitiu um preparo mais aprofundado e detido para o magistério, por outro, fez sentir a necessidade de “empurrar” as especialidades para a pós-graduação.

Segundo o parecer, o aluno de pedagogia é desafiado ao longo do curso a articular a teoria com a prática. A formação do professor iniciada na graduação se consolida no exercício da profissão. Haverá garantia desta consolidação? O ato docente deve repercutir em aprendizagem. No que se refere à Educação Infantil, o artigo 5º descreve que o...

egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: Compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; (BRASIL, 2005)

Outras aptidões são enumeradas as quais, embora não sejam específicas para o professor de educação infantil, são comuns e igualmente necessárias. Relacionar-se com as famílias, incluindo-as no processo, manter postura investigativa e propositiva com respeito à sua prática, dominar tecnologias de informação e comunicação voltadas para a aprendizagem, escutar e observar os educandos reconhecendo suas necessidades e problemas, respeitar a diversidade e

contribuir para a redução de todo tipo de exclusão, saber trabalhar em equipe, participar da gestão da instituição na qual atua.

Em consonância com as DCN para a Educação Infantil (2009), verifica-se o peso que se dá a uma formação pautada em princípios éticos que permita ao professor educar para a cidadania. O respeito, a solidariedade, a tolerância e a justiça são certamente valores universais que devem atravessar a conduta do professor (e de todo ser humano). Estarão os cursos de pedagogia preparados para contemplar estes aspectos? Estarão os professores formadores preparados?

O documento também indica que “as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início” (2005). Isto tem ocorrido? A carga horária prescrita para o estágio supervisionado é de no mínimo 300 horas, em um curso de 2.800 horas, o que significa mais ou menos 10% da carga horária. Levando-se em consideração que estas horas são divididas em diferentes segmentos, o graduando talvez adquira uma visão geral, porém não tem tempo hábil para se aprofundar na prática específica de um segmento. O estágio pressupõe a relação do aluno com um profissional experiente que o oriente de maneira sistemática e intencional, propondo reflexões sobre sua prática. O que ocorre é que o aluno muitas vezes é deixado de lado, como mero observador ou chamado a ajudar em situações de emergência pelo professor titular. Se as escolas não conseguem oferecer aos próprios professores espaços de reflexão e troca sobre sua prática, como poderão oferecer aos estagiários? Micarello constata em sua pesquisa que “os estágios, do modo como vêm sendo conduzidos, não permitem uma verdadeira imersão no dia-a-dia da escola, um maior envolvimento com os problemas e a busca de soluções.” (MICARELLO, 2005 p. 147)

Considero o estágio um momento privilegiado de aprendizagem, porém muitas vezes desperdiçado pela falta de estrutura, tempo, recursos humanos ou preparo das instituições que o oferecem. No entanto, segundo o que o documento nos apresenta, “Quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais”. (BRASIL, 2005)

Portanto, este poderia ser o momento do futuro professor aprender não só sobre o cotidiano, mas também sobre valores e posturas que devem norteá-lo em sua profissão.

O documento ainda destaca que as investigações sobre as especificidades de aprendizagem das crianças de zero a três anos indicam que as linguagens diferem das de sete a dez anos e que isso precisa ser examinado durante o curso de pedagogia.¹

Kramer (2006) considera estas diretrizes de suma importância política, uma vez que trazem para o curso de pedagogia a formação do professor de Educação Infantil, apesar das inúmeras críticas que isto gerou no meio acadêmico. Infelizmente, ainda se vê a educação básica como algo menor, que não pertence à universidade, o que denota uma incompreensão da importância desta etapa da escolarização e da formação dos profissionais responsáveis por leva-la a cabo. Kramer (2006) também indica que esta não foi a solução para a formação, mas sim ponto de partida pois há questões curriculares que precisam ser contempladas.

1.3E os cursos de formação inicial, para onde rumam?

Realizei uma pesquisa nos sites das universidades entre os dias 18 e 23/08/2014, buscando os ementários das disciplinas específicas sobre educação infantil no curso de pedagogia de quatro universidades cariocas, três públicas e uma privada. Inicialmente utilizei o critério do título da disciplina, decisão tomada a partir de conversas informais com docentes das instituições pesquisadas, que me informaram de que nas demais disciplinas raramente são incluídos temas diretamente relacionadas à educação infantil. No entanto, lendo as ementas, incluí as disciplinas cujo conteúdo estava relacionado à criança de 0 a 5 anos.

As instituições pesquisadas têm ótima reputação e são referência em qualidade de ensino. A intenção foi observar de que maneira as Diretrizes oficiais impactam o currículo dos cursos de formação inicial, buscando identificar com que coerência e abrangência são contempladas as exigências estabelecidas para este profissional em sua prática.

¹Perguntei-me onde ficou situada a criança entre quatro e cinco anos, que não é mencionada, e que outras especificidades diferem as crianças de zero a três além da linguagem.

Esta busca resultou em um panorama tímido e limitado. Observa-se um alinhamento entre as propostas das disciplinas e os documentos norteadores da formação. Porém perguntei-me se os temas são tratados com a necessária profundidade e senti a ausência de aspectos bastante pertinentes.

Organizei as disciplinas em dois quadros para uma melhor visualização. No primeiro quadro listei as disciplinas obrigatórias, o período em que é dada e a carga horária.² No segundo quadro, listei as disciplinas optativas³ e a carga horária de cada uma.

O primeiro aspecto observado foia discrepância entre o número de disciplinas nos currículos analisados. Isto denota a ausência de um consenso para um currículo mínimo e comum para o preparo do professor para a Educação Infantil. A pergunta que caberia é: O que um professor de Educação Infantil NÃO pode sair da universidade sem saber? Esta pergunta ainda não foi respondida, razão pela qual talvez exista tanta diferença entre os programas. Tal fato pode indicar que a identidade deste profissional ainda está em construção.

Quase nada é dito sobre a creche especificamente, ficando a impressão de que apesar dos documentos apontarem a existência de especificidades para esta faixa etária, o trabalho acaba ficando pautado pelo cuidado (higiene, alimentação) ou pelos mesmos parâmetros utilizados para as crianças de quatro e cinco anos. Ainda assim, a dimensão do cuidado na creche é de vital importância e requer um preparo cuidadoso que mereceria certamente uma disciplina específica.

² Exemplo: Educação Infantil 4/60 = nome da disciplina, período em que é lecionada (4º) e carga horária (60 horas)

³ A PUC disponibiliza as disciplinas eletivas aos alunos no momento da matrícula.

DISCIPLINAS	INSTITUIÇÕES			
	UFRJ	UNIRIO	UERJ	PUC – Rio
OBRIGATÓRIAS	Psicologia da Aprendizagem e Educação 2/60	Educação Infantil 4/60	Infância e políticas de Educação Infantil 1/60	Criança e Cultura 3/60
	Alfabetização e Letramento 4/60	Educação Especial 4/30	Processos de Desenvolvimento infantil e educação 2/60	Processo de Alfabetização 5/60
	Concepções e Práticas da Educação Infantil 4/60	Estágio Supervisionado Ed. Infantil 5/75	O Lúdico e a Educação Infantil 3/60	As crianças e o cotidiano da Ed. Infantil 7/60
	Fundamentos da Educação Especial 4/60	Corpo e Movimento 8/60	Currículo e abordagens pedagógicas na ed. Infantil 6/60	Diversidade e Inclusão Educacional 7/60
	Arte - Educação 5/30	Arte e Educação 8/60	Processos lúdicos e criativos no desenvolvimento e na aprendizagem 6/60	Estágio Supervisionado em Ed. Infantil. 8/90
	Prática de Ensino em Educação Infantil 7/60/120 (60 horas teóricas e 120 práticas)	Literatura na escola 8/30	Formação de professores para a Ed. Infantil – estágio supervisionado 6/90	

(Quadro elaborado no mês de agosto de 2014)

Fontes: http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html#periodo_1
<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/ementario-2>
<http://www.ementario.uerj.br/cursos/pedagogia.html>

4

DISCIPLINAS	INSTITUIÇÕES			
	UFRJ	UNIRIO	UERJ	PUC – Rio
OPTATIVAS		Avaliação e Educação Infantil 30	Arte E Educação Infantil 30	Infância e Literatura Infantil 60
	Práticas Educacionais na Creche 30	Educação Infantil, Leitura E Escrita: A Prática Pedagógica Em Foco 30	Educação Estética30	Tópicos Especiais 1 60 (*)
	Alfabetização e Letramento II 45	Educação E Filosofia: Estudos Sobre A Escola Nova E O Construtivismo 30	Educação Infantil Do Campo 30	Tópicos Especiais 2 60(*)
	Jogos e Brincadeiras 45	Pensamento, Linguagem E Desenvolvimento Humano 30	Educação Infantil E Questões De Gênero30	Tópicos Especiais 3 60 (*)
	Inclusão em Educação 45	Cotidiano Escolar E Diferença 30	Infância, Educação E Pensamento 30	Tópicos Especiais 4 60 (*)
	Literatura Infantil 45	Metodologia De Resolução De Problemas 30	Tópicos Especiais I Em Educação Infantil 130	
	Piaget 45	Desenvolvimento Humano E Inclusão Escolar 30	Tópicos Especiais I Em Educação Infantil 230	
	Vygotsky, Wallon e a Educação 45	Desenvolvimento Da Criança Deficiente 30	O Cuidar E O Educar Na Creche 30	
	Linguagem Musical na Educação Básica60	Psicomotricidade 30	A Educação Infantil e A Relação Com As Famílias30	
	Oficina de Artes 30		Psicologia Na Educação: Estudos Sobre O Desenvolvimento Da Criança 30	
	Psicomotricidade 45			

(Quadro elaborado no mês de agosto de 2014)

Fontes: http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html#periodo_1
<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/ementario-2>
<http://www.ementario.uerj.br/cursos/pedagogia.html>

(*) Essas disciplinas a cada semestre podem contemplar componentes curriculares específicos da Educação Infantil.

⁴ As ementas da UFRJ não constam do site da universidade e foram cedidas por uma funcionária que trabalha em função administrativa da faculdade de pedagogia

Apenas duas instituições contam com disciplinas específicas para a creche, e ainda assim, entre as optativas.

Algumas disciplinas acumulam em 60 horas aspectos sobre a legislação, a formação de professores e o cotidiano da Educação Infantil. Será possível dar a necessária profundidade a temas tão relevantes com esta carga horária? Em contrapartida, há disciplinas voltadas apenas para a arte ou para a música. Que princípios fundamentam as prioridades?

Em relação à inclusão, todas as instituições têm disciplinas voltadas para este tema, mas nenhuma que se debruce sobre a criança de 0 a 5 anos.

A arte e a brincadeira estão muito presentes. Não pude me aprofundar o suficiente para saber qual a abordagem ou a concepção que fundamenta a teoria. Ainda assim, não percebi o uso das múltiplas linguagens descritas nas diretrizes, como o teatro, a dança, a poesia, a fotografia, ou o uso das tecnologias.

Quanto aos valores proclamados nos documentos como a ética, o respeito à diversidade, uma atitude socioambientalmente responsável, a solidariedade, a justiça, a tolerância, bem como o conhecimento de si mesmo, da própria história, o incremento da autoestima, entre outros... bem, estes, não há teoria que dê conta. Sem uma formação em que a participação ativa do futuro professor, questionando suas observações e analisando sua prática dê lugar a uma *transformação*, este discurso ficará no plano da utopia fantasiosa. No terceiro capítulo este aspecto será revisitado.

O corpo praticamente fica excluído do currículo, recebendo pouca atenção. Parece-me que é o mesmo que acontece na prática. Em uma perspectiva tradicional, quando a criança entra na escola deixa o corpo do lado de fora e entra só com a cabeça.

Esta análise merece uma atenção mais aprofundada, o que não é o propósito deste trabalho. Porém, resultou interessante perceber que os programas implementados pelas instituições responsáveis pela formação do professor de

Educação Infantil ainda tateiam na busca por um conjunto de saberes que possibilitem a conquista da profissionalidade⁵ deste docente.

Do meu ponto de vista, estamos diante de um importante momento – com muito trabalho à frente – para tornar esse curso de pedagogia um espaço de formação científica, cultural e ético-política. (Kramer, 2006, p. 809)

Pode-se dizer que não há na formação do profissional de Educação Infantil, uma identidade referenciada à criança pequena. Ainda falta encontrar a especificidade do professor de Educação Infantil. Alguns fatos que comprovam isto, além da análise acima é a ausência de um concurso específico para professor de educação infantil e a, ainda, contratação de pessoal sem qualificação para a função docente. Tal fato é incoerente com a vasta e detalhada legislação que orienta o trabalho desta fase da escolaridade. A identidade da Educação Infantil encontrada nos documentos pesquisados se baseia estruturalmente na integração do cuidar e do educar. No próximo capítulo nos deteremos neste aspecto e em como os professores têm conseguido enfrentar, com a formação recebida, o cotidiano no qual são inseridos.

⁵ Ver pag. 38

Capítulo II - Um retrato da realidade: histórias de professoras à luz dos referenciais teóricos

Este capítulo inicia-se pela busca do que marca a especificidade da Educação Infantil e em seguida, através de entrevistas, ouve o que as professoras têm a dizer sobre como, a partir da formação que receberam, deram conta da prática. Para isso, fiz entrevistas semiabertas, e analisei as respostas, à luz dos referenciais teóricos.

2.1 As especificidades da Educação Infantil

Segundo Kramer (2005), o binômio cuidar/educar marca a especificidade da Educação Infantil. Em decorrência de inúmeros debates, pesquisas e discussões na área, entende-se que estes dois verbos fundem-se em uma prática única e os profissionais de Educação Infantil que vêm se formando nos últimos anos têm sido apresentados à este conceito. No entanto, a pesquisa conduzida por Kramer (2005) demonstra que, apesar deste discurso, na prática esta dicotomia ainda está bastante presente. As professoras de um modo geral, ainda veem o cuidar como uma tarefa menor, que desvaloriza o seu papel. Entre outras razões, esta visão vem de uma compreensão histórica que separava o cuidado (assistência, tutela) da educação (preparo para o ensino fundamental). Além disso, em nossa sociedade colonizada o cuidado do corpo sempre foi função de uma parcela da população menos instruída. Como dizer aos professores, egressos de um curso superior, que no espaço escolar o corpo faz parte do trabalho pedagógico, e não apenas a razão e a cognição? É assim que o trabalho continua partido, com a presença de auxiliares para “cuidar do corpo” enquanto as professoras “cuidam da mente” (TIRIBA, 2005, p.69).Torna-se, então, imperativo que se compreenda o que significa a dimensão do cuidar no trabalho com as crianças pequenas.

“Cuidar envolve uma habilidade técnica, mas, também, e, especialmente, uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais” (GUIMARÃES *Apud* TIRIBA, BARBOSA E SANTOS, 2005, p.285)

Guimarães (2009) parte de uma abordagem foucaultiana que define o cuidado como a ética de cuidar primeiro de si, o que implica em questionar suas emoções e pensar a sua relação com o outro. O cuidado toma assim, uma

dimensão dialógica. Não é possível cuidar sem ser cuidado por si mesmo, mantendo o olhar atento para a necessidade do outro.

Em sua análise histórica, Tiriba (2005) demonstra que o cuidado se tornou uma atividade tipicamente feminina, em oposição ao trabalho racional, característico do universo masculino. Esta visão coloca o cuidado como desprovido de intelectualidade. Isto tem contribuído para uma desvalorização e desconsideração por parte da academia, dos depoimentos das professoras sobre sua paixão por ensinar e seu amor pelas crianças. À pergunta:

Em que medida as análises fundadas unicamente no paradigma do trabalho (num contexto de relações capitalistas de produção) têm contribuído para limitar a compreensão do significado, do lugar, do papel do afeto, do amor, da paixão na profissão de educar crianças? (TIRIBA, 2005, p. 77)

Tiriba propõe:

Em vez de negar ou subvalorizar os depoimentos das professoras sobre o amor que sentem pelas crianças e por sua profissão, os cursos de formação de professores poderiam contribuir para resgatá-los e ressignificá-los (TIRIBA, 2005 p. 85).

2.2A voz das professoras

Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre (KRAMER, 2006, p.804).

Surpreendente verificar quando o texto acima foi escrito. Historicamente trata-se do presente. A formação de professores para a Educação Infantil é um construto atual, porém com as crianças já na escola e com os professores, há bem mais tempo, em sala de aula. É um verdadeiro aprender fazendo.

A entrevista foi feita com seis professoras de Educação Infantil⁶ de escolas públicas e privadas, através de entrevistas semiabertas. O critério para a escolha das profissionais é que todas tivessem cursado a pedagogia após a inclusão das disciplinas específicas de Educação Infantil no currículo. Todas tinham menos de dez anos de conclusão do curso.

⁶ Optamos por utilizar nomes fictícios

As respostas demonstraram que a graduação não deu conta deste desafio e muitas disseram que o Normal as deu mais preparo que a universidade. Uma das entrevistadas não conseguiu responder às perguntas, pois não se lembrava de nada de sua graduação, apenas do que havia aprendido no Normal. A seguir, analisamos o resultado desta escuta.

Ao serem indagadas sobre a contribuição da graduação para a prática e se esta as havia preparado, a unanimidade das respostas resume-se na distância entre o que se aprende na universidade e o que encontram na prática. A exceção é o estágio como único momento em que se deparam com a sala de aula.

Professores que tinham experiência e articulavam com a prática para além do referencial teórico. Os estágios acontecem em escolas particulares ou convênios com escolas municipais. Foi importante pois fiz em EJA, CIEP, escola de Zona Sul; Mas só a partir do 5º período. (Janaína)

No depoimento de Janaína os professores que conseguiam, em suas aulas, articular a teoria com a própria experiência fizeram a diferença. No entanto, como visto no capítulo anterior, o estágio corresponde a um momento proporcionalmente curto na formação e não é exclusivo de um segmento. Apesar do Parecer CNE/CP N. 5/2005 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia afirmar que a formação se consolida no exercício da profissão, uma preparação mínima que permita ao professor sentir-se seguro para tomar decisões e saber lidar com as situações do dia-a-dia é necessária, dada a responsabilidade do exercício da profissão docente. Aparece nas respostas uma valorização de uma formação teórica, mesmo que não consigam conectá-la com a prática pois “abre a cabeça”. Afirmações como esta podem indicar que apesar de não conseguirem aplicar os conhecimentos que estudaram, estes ajudam a desconstruir conceitos e ideias advindas da própria experiência de estudante e que passam a considerar ultrapassados ou inadequados. Uma entrevistada disse que a graduação a tinha ajudado a perceber o que não sabia e que precisava buscar, por conta própria, em outras fontes, orientações para sua prática.

Porém, sentindo-se seguras ou não, tiveram que começar a trabalhar. Meu questionamento seguinte, então foi sobre o que havia sido necessário para darem conta da sala de aula e como tinham se sentido.

A ajuda dos professores mais experientes foi fundamental. Aprendi dando cabeçada. Me senti uma porcaria. Ainda por cima, minha gestora não tem formação específica em EI, então não posso contar com ela e sinto que ela também não entende algumas das minhas iniciativas (Adriana) (Adriana atua em uma creche municipal)

Me senti assustada, despreparada, amedrontada, sem saber o que fazer. Não conseguia *linkar* a teoria com a prática. Comecei como voluntária, 2 vezes por semana. Aprendi observando com a prática da professora. (Karla)

As respostas denotam sentimentos de menos-valia, medo, mas também coragem e determinação. Algumas sentem a necessidade de voltar a estudar para compreender a própria prática. O exemplo dos mais experientes é determinante, como detentores de um saber que se acumulou. Porém de onde vêm estes saberes acumulados? De um processo de (má)formação também? E será que os saberes de que os professores lançam mão vêm exclusivamente dos cursos de formação? Buscando compreender que saberes estão envolvidos na prática docente, lancei o próximo questionamento. O que já sabiam quando começaram a lecionar? De onde vinha este conhecimento?

Eu já tinha feito o Normal, que me preparou bem melhor e já dava aula há alguns anos, então minha experiência veio do Normal. (Valéria)

Principalmente de um grupo de pesquisa em avaliação e currículo do qual participei. Isso me deu estímulo para estudar pedagogias mais progressistas. Mas não era específico sobre EI. Tive a preocupação em observar inicialmente, durante o estágio. (Janaína)

A maternidade foi minha referência, este olhar para o cuidado com os bebês, pois eu era responsável pelo berçário. (Karla)

Dos estágios, embora só tenham ocorrido no sexto período. Foi aí que escolhi a faixa etária com que gostaria de trabalhar. Ali tive exemplos bons, do que era para fazer e ruins, das coisas que eu não queria seguir. Foi fundamental. (Adriana)

Novamente as referências estão ancoradas nas práticas anteriores (maternidade e estágio). A exceção vem da experiência de Janaína, que frequentou um grupo de pesquisa sobre avaliação e currículo, ainda que não voltado para a educação infantil. A abordagem prática do grupo de estudos a fundamentou para enfrentar a sala de aula.

Nenhuma das entrevistadas conseguiu reconhecer outros saberes como parte do caudal de formação. Valores, cultura, contato com a arte, experiências de

vida, eventuais hobbies, nada disso foi mencionado e percebido como válido. Aparentemente, todo o conhecimento reconhecido como necessário para estar com alunos em um processo educativo advém do meio acadêmico.

Finalmente, perguntei o que caracteriza um bom professor de Educação Infantil. O objetivo era identificar a visão que as entrevistadas tinham sobre a especificidade do trabalho com esta faixa etária.

Eu uso o feeling para dar limites e prestar atenção nos sinais que as crianças dão, apurar o olhar. Acho que é saber dar limites e ter escuta atenta. (Adriana)

Estar em constante formação e aperfeiçoamento. A troca de experiência com os colegas, no dia a dia da escola e gostar do que faz. O principal é a afetividade – ser afetado e afetar; é a relação de afeto, o vínculo. Mas isto já vem com a pessoa, é inato. (Karla)

Não negar que já se foi criança. Trazer suas memórias, gostar de criança. Ser eu mesma, descer do salto. Os valores pessoais, uma boa trajetória acadêmica e acreditar em si. (Valéria)

Ser proativo, interagir o tempo todo, mediar o conhecimento sem dar nada pronto. (Veridiana)

As respostas me chamaram a atenção pois, se antes os saberes apontados como necessários para se atuar com as crianças eram oriundos do meio acadêmico, aqui, as respostas apontam para competências que não costumam fazer parte dos currículos de formação inicial. Gostar de criança, usar o *feeling*, estabelecer relações de afeto, ser proativo, dar limites. A escuta, as próprias memórias e os valores pessoais são igualmente mencionados e, embora não sejam saberes formais, são reconhecidos como inerentes à prática pedagógica no cotidiano.

Em nenhum depoimento percebi a indicação de que a formação inicial havia preparado para a Educação Infantil. O magistério, a sala de aula, eram as referências, e a criança de 0 a 5 anos ficou misturada no amálgama das diversas dimensões que compõe o universo escolar, o que também indica a falta de identidade deste professor no processo de formação.

Desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos, que não

respeitam a especificidade da educação infantil. (KISHIMOTO, 2002 *apud*. MICARELLO, 2013, pg. 213)

Por que será que a formação é tão desprovida de sentido para os professores iniciantes? Será falta de conteúdos específicos? Será a superficialidade com que podem ser tratados? Será a falta de uma costura que permita delinear um panorama coerente? Ou talvez a falta de um espaço significativo para a prática? Afinal, em que são levadas em consideração as experiências, a cultura, os saberes dos alunos e futuros profissionais que chegam às universidades?

Em Tardif (2012) encontrei algumas pistas e indicações da importância da participação do professor na sua própria formação:

Essa formação (para o ensino) também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento:...finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana (TARDIF 2012, p. 242).

Os conhecimentos dos professores não se constituem apenas dos conhecimentos teóricos, aprendidos durante o curso. Eles se constroem nas interações com os alunos e demais atores escolares, são atravessados por seu contexto cultural e histórico e pelo contexto sócio cultural de seu local de trabalho. Sendo assim, os professores precisam participar do seu processo de formação de forma ativa, em uma postura de pesquisadores da própria prática. Lessard (2006) indica que os profissionais precisam considerar suas práticas como “hipóteses de trabalho sobre as quais diversas formas de reflexividade podem e devem se exercer.” (2006, p. 209)

Nesse espírito, para os formadores de professores universitários a pergunta central não é mais: Qual a participação das disciplinas que contribuem para a formação dos professores?... Mas: Como formar docentes aptos a aprenderem a partir de sua prática, sendo esta submetida a prescrições abertas? Neste caso, a entrada privilegiada não é a dos saberes, nem mesmo a das tarefas; é a do sujeito confrontado com situações profissionais complexas e parcialmente indeterminadas. (LESSARD, 2006 p. 224)

As respostas evidenciam que a formação não tem cumprido o papel de preparar o professor para o que vai encontrar. Esta afirmação é confirmada pelas inúmeras expressões vazias e respostas como “Não sei, nunca tinha pensado nisso.” para as perguntas mais simples que costumam fazer a professores nas

escolas que visito, tais como: Por que os alunos se locomovem em fila? Por que é importante para as crianças aprenderem o nome das cores? Como introduzir o universo da leitura e da escrita para os pequenos? Entre outras.

Micarello(2013) afirma que a “intuição e um certo senso de praticidade muitas vezes substituem o papel que a teoria e a reflexão sobre a prática poderiam ocupar na prática pedagógica dos docentes.” (MICARELLO 2013 p. 222)

Kramer (2011) aponta a importância da formação continuada, pois só é possível para os professores serem mediadores de processos de construção de conhecimento, autonomia e cooperação das crianças se eles forem desafiados a construir seu próprio processo, em vez de se tornarem meros executores de fórmulas impostas.

O pensar pedagógico por terceiros destituiu dos professores a responsabilidade e o direito de pensarem a própria prática e se constituírem a partir dela, construindo um saber pedagógico coletivo. A busca de uma homogeneização através da perseguição de modismos acabou pasteurizando a prática profissional, tornando-a um rosto sem feições próprias. São as situações concretas, vividas no dia-a-dia, dentro de um contexto cultural, socioeconômico, com uma estrutura específica àquele contexto que permitirá ao professor definir sua *expertise*. Sem dúvida, uma formação consistente será a base de suas reflexões, porém a teoria tem sido encarada como ponto final, quando esta deve ser o ponto de partida.

No próximo capítulo, pensaremos em algumas possibilidades para diminuir o espaço entre a formação e o cotidiano.

Capítulo III - Teoria e prática: uma difícil tessitura, algumas possibilidades

a questão que nos desafia é a mesma: a materialização do que foi conquistado como direito, a qualificação do atendimento, pois é preciso oferecer aquilo que, antes de ser direito, é condição para uma existência plena: um cotidiano vivo, brincante, inteligente, aconchegante. Enfim, mais humano.”(TIRIBA, BARBOSA E SANTOS, 2013, p. 294)

Neste capítulo são apresentadas sugestões de caminhos a serem trilhados com o objetivo de aproximar a formação inicial do professor da Educação Infantil de uma prática mais adequada aos princípios norteadores que regem os documentos oficiais. A concepção de infância precisa estar clara ao educador, os cursos de formação poderiam abrir mais espaço para a participação dos alunos no que tange ao estudo da prática e a cultura pode ser um eixo estruturante da formação.

3.1A criança como centro do processo: Princípio de uma educação humanizadora

Para iniciar este capítulo, considero importante resgatar a concepção de infância e de Educação Infantil que nortearam este trabalho e que é ponto de partida para uma prática comprometida com a qualidade. A criança é considerada um sujeito social, de direito, produtora de história e cultura, cidadã. Portanto ela se converte em centro do trabalho pedagógico, protagonista dos processos que buscamos compreender. A Educação infantil é espaço de trocas e interações da criança com seus pares e com adultos, aonde vão constituindo sua identidade, uma visão de mundo, voltada para a cidadania, a empatia e a valorização das diferenças. O eixo norteador do trabalho, como afirma o artigo 9º da resolução nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são as interações e as brincadeiras e as estratégias são as diferentes linguagens, como as artes plásticas, poesia, música, teatro, as tecnologias da comunicação, fotografia, entre outras.

Aprender na educação infantil significa ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo através do conhecimento produzido pela humanidade, da intuição, do afeto, da sensibilidade e das manifestações culturais e artísticas oportunizados pelas ações vivenciadas nas relações estabelecidas no âmbito das instituições (BONETTI, 2004 p. 73)

“O que envolve uma prática social e coletiva deve ser aquilo que nos humaniza.” (TIRIBA, BARBOSA E SANTOS 2013, p. 288). As autoras afirmam que as interações são o ponto de partida para uma prática humanizadora e as interações qualificadas são aquelas que resultam em uma atividade criadora. Eis uma direção que deve orientar o professor em sua prática. A qualidade das interações. Levar esta perspectiva em conta é preparar cuidadosamente os espaços e rotinas para que garantam o respeito ao ritmo, ao interesse e à inventividade das crianças. Ainda segundo as autoras, isto significa romper com o instituído, ou seja, as práticas adultocêntricas em que os desejos e o olhar das crianças não são levados em conta, mas sim, a submissão e a aplicação de regras e conteúdos preestabelecidos pelos adultos, em uma relação verticalizada. Legitimar a participação das crianças no cotidiano escolar é lidar com a incerteza, com o imprevisto, com a criatividade. É preciso estar alerta, atento, na escuta. Ter a coragem de fazê-lo requer romper muitas vezes com crenças e valores que são transmitidos em nossa experiência de estudantes, portanto, profundamente imbricadas. A concepção de infância como sujeito social de direitos, cidadã, produtora de cultura, ser que é e não vir-a-ser, faz a diferença. É preciso transformar a criança em protagonista do processo pedagógico e não em coadjuvante.

compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais... Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança. (Kramer, 2006)

A criação de equipes nas instituições, comprometidas com um projeto pedagógico adequado ao contexto sócio cultural e histórico, fornece um apoio indispensável aos indivíduos que se pretendem autores e responsáveis por uma prática de qualidade, que confira significado às crianças e a elas próprias.

Posto isso, tecemos algumas reflexões sobre de que maneira o que foi apresentado nos documentos oficiais pode ser realizado (tornado real).

3.2 Os cursos de formação

Micarello (2005) alerta que, se a construção do conhecimento deve se dar no coletivo, entre os sujeitos envolvidos na prática, é esta (a prática), que permite a reconstrução da teoria. Este movimento dialógico é incompatível com o movimento tradicional de sair da teoria e entrar na prática, como se o domínio da primeira garantisse a execução da segunda. (MICARELLO 2005, p. 148)

Tardif(2012) defende que o desafio para a formação dos professores é um maior espaço para conhecimentos práticos no currículo da graduação. Somente assim os professores deixarão de ter um papel técnico de transferência de fórmulas prontas e passarão a atores, construindo sua profissionalidade em um enfoque reflexivo, partindo da própria realidade. Nóvoa (*apud* Micarello, 2005) conceitua a profissionalidade, diferenciando-a de profissionalização, incluindo na primeira, além de desempenho, as dimensões pessoais da prática educativa, o que permitiria a aparição de uma cultura profissional. Esta profissionalidade só é possível mediante a construção dos saberes através da interação com os pares e da análise das experiências vividas.

Micarello (2005) desloca finalmente o conflito entre mais teoria ou mais prática dos programas de formação para questionar qual teoria e qual prática serão mais adequadas.

A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa -o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador. (FREITAS *apud* MICARELLO, 2005, p. 152)

A prática buscada deve ser a prática pensada, refletida, a práxis.

De tudo o que li, compreendi que, talvez o maior nó da formação tanto inicial quanto continuada é a praticamente nula participação dos alunos no currículo. O modelo aplicacionista desprovido de sentido faz com que haja um divórcio entre o que os alunos “aprendem” e o que necessitam de fato no cotidiano do qual precisam dar conta. Transformar a formação em espaço de discussão, troca, interação e diálogo entre a teoria e o que vivem na prática, exige uma mudança nos fins e nos princípios que regem os currículos da graduação.

Um exemplo é a proposta da residência para a formação em pedagogia. Uma destas iniciativas é o PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> em 25/08/2014

Dentre os objetivos do Programa está o de “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.”

3.3A cultura e suas possibilidades: Arte, estética e brincadeiras

A arte, pelo potencial que encerra como intérprete e arauto da subjetividade humana, por sua característica de manifestar o tempo histórico e a cultura, os quais a contextualizavam, e por sua capacidade de proporcionar “aos seres humanos um conhecimento sensível e precioso, insubstituível da condição humana” (KONDER, 2000), pode exercer uma importante função civilizadora e humanizadora. (MOURA, 2006 p. 56)

Se a criança é produtora de cultura, o professor também é. Ambos são atravessados pela cultura da qual fazem parte (nem sempre a mesma) e pela história de cada um. Kramer (2005) indica um caminho que precisa ser trilhado se queremos ver em realidade uma Educação Infantil pautada por estes valores.

A formação cultural, que pode favorecer experiências com a arte, a literatura, a música, o cinema o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida além da dimensão didática do cotidiano (KRAMER, 2005 p. 223).

Não pode haver uma perspectiva humanizadora na educação se não há o reconhecimento do outro, uma imersão primeiramente na própria cultura para mergulhar de corpo e alma na cultura do outro. Não há como se respeitar aquilo que não conhecemos e que chega a nós atravessado por preconceitos e medos. Sem interações não se criam elos e sem elos não se forma uma corrente de solidariedade e empatia.

A formação precisa contemplar a educação do olhar sensível, do resgate do potencial criador dos alunos e futuros docentes. Este é um caminho em direção à arte e à formação estética que permitirá “oferecer resistência à estereotipia coletiva a que estamos submetidos a todo momento” (FORQUIN*apud*. DIAS, 1999 p. 177) Tal formação consiste em, “antes de tudo, reconciliá-los com a própria expressão, resgatar-lhes a palavra, o gesto, o traço, as ideias, a autoria” (DIAS, 1999 p. 176). Para isso, o contato com museus, exposições, espetáculos de música e dança, viagens, e toda e qualquer oportunidade de contato com culturas devem fazer parte das atividades complementares à formação do professor.

A formação deve erigir-se banhada na cultura, contemplando experiências com artes plásticas, música, teatro, fotografia, cinema, museus, literatura, dança, dentre tantas outras. (GUIMARÃES, NUNES E LEITE, 1999 p. 170)

O contato com a arte e diferentes manifestações culturais favorece a construção da subjetividade, desenvolve a sensibilidade e amplia as possibilidades de compreensão de mundo. É preciso desenvolver uma visão da arte como conteúdo cultural e não como conteúdo programático, pois esta é a tendência nos ambientes escolares.

Moura (2006) afirma que a brincadeira é o encontro de todas as artes, pois envolve música, dança, jogo dramático e artes visuais. Também é um recurso e uma linguagem valiosa de partilha de elementos histórico-culturais que, através de interações livres e criativas, levam as crianças a apropriarem-se de modelos, conhecerem-se melhor a si mesmas e o mundo em que vivem e construir a própria identidade. Sem dúvida, o tema dos jogos e brincadeiras merecem uma análise mais aprofundada, tal é a riqueza de possibilidades que oferece e sua força estruturante

Neste capítulo, buscamos apontar algumas possibilidades para adequar o diálogo entre os documentos norteadores, fruto de muitos estudos, debates, pesquisas e participação de diversos segmentos da sociedade, e os cursos de formação inicial que hoje são oferecidos aos futuros professores. Sabemos que há muito a dizer, a refletir, a construir. Mas que este seja um ponto de partida, entre os infinitos pontos de partida que podemos escolher.

Considerações finais

Escolher um caminho requer escolher um ponto de chegada. Para onde deve caminhar o trabalho na Educação Infantil? Segundo Kramer,

a educação infantil é espaço de interação, de fortalecer nas crianças (e também nos adultos) a visão de que possuem e produzem uma história e uma cultura que lhes são anteriores, mas com as quais interagem, modificando e apropriando-se de forma crítica, transformando a si mesmas e àqueles com quem convivem.” (KRAMER 2005, p. 137)

Isto requer

um trabalho pedagógico alicerçado em bases teóricas e em práticas sólidas, que leva em consideração os aspectos globais do desenvolvimento da criança, inserida num contexto social e histórico. (KRAMER 2005, p. 139)

Não se espera que curso de graduação nenhum vá dar conta de formar um profissional pronto para a prática. Há coisas que se aprendem estudando, outras fazendo, desde que o estudo dê o respaldo necessário. Isto porque a prática é infinitamente mais rica em situações, mais subjetiva pelos valores envolvidos, mais imprevisível e certamente mais exigente. Abre-se assim o capítulo da formação continuada, que pode ser pauta para uma futura pesquisa. A longa lista do que se espera do professor de educação infantil é utópica se limitada ao período da formação inicial, mas ela dá as pistas e os caminhos que deverão ser norteadores para a continuação de sua formação. Neste sentido, é importante que haja uma consonância entre os textos legais e as políticas públicas municipais, encarregadas desta etapa da educação básica, para que não haja uma ruptura no aprofundamento das questões consideradas essenciais e a construção das competências profissionais requeridas não sejam fragmentadas e transformem a formação do professor em um enorme quebra-cabeça desmontado, cujas peças ele demora encontrar cada vez que precise lançar mão de um conhecimento.

Neste trabalho busquei identificar as orientações que guiam o trabalho do professor de Educação Infantil. Diretrizes curriculares para a Educação Infantil e diretrizes para a formação inicial. Também pesquisei os currículos de algumas universidades para ver se estes dialogavam. Quis saber o que acontecia depois, ou seja, como, depois da formação, as professoras estavam chegando à escola. Percebendo o hiato, fui buscar nos autores com quem fiz interlocução, pistas para um encontro. Encontro com a criança, com a cultura e com o processo de

construção dos saberes dos professores. Deste encontro resultaram algumas novas pistas, que pretendo seguir oportunamente. Como associar a prática, durante a formação, à teoria? Que teoria? Com que dispositivos? O que fazer com o trem que já está andando, ou seja, como pensar uma formação continuada para os professores que já iniciaram sua trajetória profissional? Como levar a arte, a estética, as diferentes culturas para dentro da escola? Como isto se daria durante a formação? Enfim, este trabalho deixa uma porção de pontas soltas com as quais se podem tecer outras tramas, outras ideias, outras perguntas.

Segundo Guedes e Barreiros, (1999), não é possível ensinar a amar aquilo que não se ama. Talvez seja este o princípio básico que deva nortear todos os cursos de formação de professores; o princípio do amor por aprender, pois só assim poderão fazer o mesmo com suas crianças.

Frequentemente ouvimos a profissão de professor ser associada às palavras vocação, pendor, paixão. Apenas outra profissão tem as mesmas ideias associadas: a medicina. Entretanto, um médico mal formado implica no risco da morte de um paciente. Qual o risco para um educando de um professor mal formado?

Sempre ouvi neste ambiente profissional que esta paixão, o gostar de crianças, o gostar do que faz é algo indispensável e muitas vezes inato. Também penso assim, penso que posso fazer diferença para o bem na vida de algumas pessoas e da sociedade e é isso que faz a diferença na minha vida também. Porém uma formação consistente, a interlocução com autores que pensam a educação de forma profunda, séria e científica, nos permite aliar a paixão e o idealismo a uma prática responsável, mais “segura” para as crianças. Considero este casamento entre o preparo profissional e a paixão pela profissão algo libertador, que dá asas.

Sigo minha viagem mais segura, mais confiante, com desejo de aprender mais, porque é isso que as crianças do Brasil e do mundo merecem. Profissionais sérios, que amam o que fazem, que sabem o que fazem e porque fazem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÀRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985
- BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96** Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/nilva.pdf> - Florianópolis, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.
- _____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação**. CNE nº 022/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998.
- _____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação**. CNE/CEB nº 20/2009 – Revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, 2009
- _____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno** N.º:CNE/CP 009/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001
- _____. **Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno**. Nº: 5/2005 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2005
- CARVALHO, M. C. M.P. Infância, leitura e escrita: entrando numa escola de formação de professores in: FAZOLO, E., CARVALHO, M. C., LEITE, M. I., KRAMER, S. (ORG) **Educação Infantil em curso** Rio de Janeiro: Ravel, 1997
- DIAS, K. S. Formação estética: Em busca do olhar sensível in: In: KRAMER et al (org.) **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p.175-201.
- FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas. V. 26 n. 92. p.1013-1038. Out. 2005.

- GUEDES, A. O. e BARREIROS, T.. Cartas sobre leitura e escrita na pré-escola ou a formação de narradores: uma paixão nas entrelinhas. In: KRAMER et al. (org.) **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p.15-48.
- GUIMARÃES, D. Na Creche, o cuidado como ética: Caminhos para o diálogo com bebês. In: KRAMER, Sonia. (org.) **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.
- JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.
- KUHLMANN, M. "**Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.78, p.17-26, ago. 1991.
- _____. Educação Infantil e currículo. In: Faria, A. L. G. (org.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios** Campinas, SP: Autores Associados, 1999
- KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação** São Paulo: Ática, 2005
- _____. (Org.) Relatório de pesquisa "**Formação dos profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro**", 2011
- _____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental **Educação e Sociedade**. V. 27 n. 96 Campinas, 2006
- LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, v. 27, nº 94, jan/abr. 2006, p. 201-227.
- LOPES, M. Descompasso: da formação à prática in: KRAMER, S., LEITE, M. I., NUNES, M. F., GUIMARÃES D. (Orgs.) **Infância e Educação Infantil** São Paulo: Papirus, 1999
- MICARELLO, H. **Professores da pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade** Tese de Doutorado PUC, Rio de Janeiro: 2006
- _____. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história in: KRAMER, S., ROCHA, E. (Orgs.) **Educação Infantil: Enfoques em Diálogo** Campinas: Papirus, 2013

MOURA, M.T. A brincadeira como encontro de todas as artes in:
<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/cei/index.htm>

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico** Lisboa: Educa, 2002

PENA, A., BARROS, C., CASTRO, M. Formação dos profissionais de Educação Infantil: Ações e Desafios in: NUNES, M. F., CORSINO, P. e KRAMER, S. (Org.) **Relatório de Pesquisa - Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro(1999-2009)**Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011

ROCHA, E. C. "**Infância e pedagogia**". In: *Perspectiva*. Florianópolis: UFSC/CED, NUP, v.15, p. 21-33, jul./dez.1997

TARDIF, M., **Saberes Docentes e Formação Profissional** Petrópolis: Ed. Vozes, 2012

TIRIBA, L., BARBOSA, S. N., E SANTOS, N. O cotidiano da Educação Infantil: Buscando interações de qualidade in: KRAMER, S., NUNES, M. F. E CARVALHO, M. C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** Campinas, SP: Papyrus, 2013

ANEXOS

MODELO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIABERTA

Pesquisa de campo: É da falta, promotora do desejo, que detectamos as lacunas mais expressivas e para as quais podemos sugerir contribuições.

Nome/idade/formação/ano de conclusão do curso	
Em que a graduação o (a) ajudou em relação à sua prática?	
Como se sentiu quando começou a lecionar? Do que sentiu falta e como deu conta?	
O que você já sabia? De onde vinham estes conhecimentos?	
Do que um professor de Educação Infantil precisa para ser bom?	
O que caracteriza ou identifica um professor de Educação Infantil? Ou O que faz parte da identidade do professor de Educação Infantil?	