



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Bruna de Souza Fabricante

**Investigando caminhos formativos de professoras da(s) infância(s)
em Rio Bonito: o curso normal em questão**

São Gonçalo
2012

Bruna de Souza Fabricante

**Investigando caminhos formativos de professoras da(s) infância(s) em Rio
Bonito: o curso normal em questão**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

F126 Fabricante, Bruna de Souza.
TESE Investigando caminhos formativos de professoras da(s) infância(s) em Rio bonito: o curso normal em questão / Bruna de Souza Fabricante. – 2012. 180f.

Orientadora: Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores - Formação – Teses. 2. Escolas normais – Rio Bonito (RJ) – Teses. 3. Educação de crianças – Rio Bonito (RJ) – Teses. I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bruna de Souza Fabricante

**Investigando caminhos formativos de professoras da(s) infância(s) em Rio
Bonito: o curso normal em questão**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao
Programa de Pós-graduação em Processos
Formativos e Desigualdades Sociais, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de março de 2012.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Prof.^a Dra. Maria Teresa Esteban do Valle
Universidade Federal Fluminense

DEDICATÓRIA

À minha família pelo apoio de sempre e por me ajudar nos momentos de angústia e ansiedade. Especialmente porque com vocês pude aprender a ser.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela oportunidade de cursar o Mestrado, já que sem o fôlego de vida que ele me concede todos os dias eu não teria chegado até aqui.

Aos meus pais Márcia e Adiley, pelo esforço e ajuda incondicional nesta caminhada, sem a qual não conseguiria ter caminhado. Ter cursado o Mestrado só foi possível porque os dois se dedicaram a minha causa e não mediram esforços para me ajudar, a vocês meu muito obrigada.

À minha irmã que sempre esteve ao meu lado, como uma amiga verdadeira.

À minha avó pela preocupação com minha saúde e bem estar, me ajudando e cuidando de mim.

Ao meu antes noivo e agora esposo pela compreensão e companheirismo que nos une até hoje.

Ao Colégio Desembargador por possibilitar minha estadia e permanência. Especialmente a todos que contribuíram com a pesquisa de forma direta ou indireta.

Às professoras Andreia, Maria Heloísa e Sara, por terem contribuído com esta investigação e por possibilitarem que eu adentrasse em suas salas de aulas.

Às alunas do quarto ano que estavam sempre atentas e curiosas com que ia acontecer. Por darem credibilidade a pesquisa e ajudarem na realização da mesma. Obrigada pelo apoio e contribuições.

À professora Maria Tereza pela dedicação e investimento neste trabalho. Especialmente por me incentivar a continuar sempre e nunca desistir. Por ser a pessoas com quem posso a cada dia aprender a ser uma professora melhor.

À professora Helena da Fontoura, que desde o início me apoiou, o que foi fundamental para minha permanência no programa.

Às professoras Inês Bragança e Maria Teresa Esteban, por comporem e abrilhantarem a banca examinadora desta dissertação.

Às professoras do Mestrado pelo compartilhamento das experiências e por me ajudar a superar alguns obstáculos.

Aos amigos de turma pelos momentos alegres e "desesperadores" que passamos juntos. Em especial àqueles (Mariza, Ana Chalita, Liliane, Rejane,

Renato, Tiago, Leandro, Milena, Simone e Claudio) que estiveram mais próximos partilhando das alegrias e angústias.

À minha querida amada diretora Fabiane Carvalho, que me apoiou e possibilitou que eu cursasse o mestrado, mesmo que isso viesse a interferir no meu horário de trabalho. Obrigada por ter comprado minha briga e ter me ajudado quando todos estavam contra mim.

Às amigas e colegas de trabalho da Escola Municipalizada Posse que estiveram do meu lado ao longo desta trajetória. Especialmente à Michele, minha prima de consideração, que cuidava dos meus pequenos nos dias em que eu me atrasava.

Aos meus pequenos alunos, da turma de 2010, que mesmo sem entender o porquê dos meus atrasos me aguardavam ansiosamente para nosso encontro de todas as tardes pudesse acontecer e nós pudéssemos construir e aprender muito juntos.

A todas as crianças com quem eu trabalhei durante os anos de 2010 e 2011 que de alguma forma contribuía para que minhas forças se renovassem a cada dia. Pequeninhas que me fizeram sorrir e aprender que preciso (re) pensar sempre minha escolha profissional.

Recuperar a infância no ato de escrever significa afirmar a experiência, a novidade, a diferença, o não determinado, o não previsto e imprevisível, o impensado e impensável; um devir-criança significa singular que busca encontros e resiste aos agenciamentos individualizadores e totalizadores, mas que aposta na singularidade do acontecimento.

Walter Kohan

RESUMO

FABRICANTE, Bruna de Souza. *Investigando caminhos formativos de professoras da(s) infância(s) em Rio Bonito: o curso normal em questão*. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

A presente dissertação problematiza algumas questões acerca da formação inicial de professoras da(s) infância(s), tendo como contexto de investigação o curso normal em nível médio do Colégio Estadual Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Júnior, localizado no município de Rio Bonito. A pesquisa em tela objetivou entender como esta formação vem sendo desenvolvida, partindo da compreensão das concepções pedagógico-curriculares de professoras e estudantes deste curso. Buscamos também, identificar quais visões de formação estão impressas em sua proposta curricular, bem como de que modo a educação infantil é concebida e estruturada neste curso de formação. Para tanto, nesta investigação, adentramos no debate sobre a formação docente, considerando questões mais amplas, buscando contextualizar esta temática e posteriormente abordamos especificamente a formação da professora de educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se estruturou a partir da articulação entre alguns procedimentos teórico-metodológicos, tais como observação, conversas/entrevistas e análise documental. O trabalho dissertativo procurou ser coerente com uma investigação fundamentada no diálogo e na participação dos sujeitos (pesquisadora, professoras e normalistas) nela envolvidos. O processo investigativo foi sendo desenhado em um movimento espiralado, de construção do conhecimento, tendo sido iniciado com muitas *perguntas infantis*, que foram ao longo do tempo se desdobrando em novas questões a serem investigadas. Deste modo, este trabalho foi sendo (re) construído a cada nova descoberta sobre a formação de professoras da infância em Rio Bonito, especialmente no cotidiano do curso normal do Colégio Desembargador. Ao longo de nossa caminhada investigativa entendemos que o curso normal ainda continua sendo um importante espaço de formação, uma vez que a procura por vagas para turmas de primeiro ano é expressiva. Compreendemos também ao desenvolver esta pesquisa que a tensa relação entre teoria e prática é apresentada como um dilema pelas professoras e estudantes. No que diz respeito a abordagem do curso sobre a educação infantil, as docentes entendem que a incorporação de disciplinas como Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil e Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa, significaram avanços na/para a formação da professora da infância, uma vez que discutem questões específicas sobre esta etapa da educação básica. Em linhas gerais, não intentamos esgotar a esta temática ou mesmo responder de forma definitiva as questões apresentadas. Buscamos problematizá-las e refletir acerca da formação inicial de professoras da educação infantil, tendo como horizonte processos formativos que não apartem as dimensões multidimensionais da docência, sobretudo, no que tange à formação da professora-pesquisadora da(s) infância(s).

Palavras-chave: Processos Formativos; Curso Normal em nível médio; Formação de Professoras da Infância; Educação Infantil em Rio Bonito

ABSTRACT

The present dissertation problematizes some questions about the initial formation of elementary school teachers, using as an investigative context 'Curso Normal' at Colégio Estadual Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Júnior, in Rio Bonito. The goal of this research is to understand how this formation has been being developed, starting from the comprehension of the pedagogical-curricular conceptions of the teacher and students in this course. We also search to identify which concepts of formation are present on the curricular purpose, as well as the way elementary education is conceived and structured in this course. For so, in this investigation, we enter a discussion about the formation teachers go through, considering broader questions, searching to contextualize this theme and after that we discuss mainly the formation of elementary school teachers. It's a qualifying research that has structured itself from the articulation between some theory-methodical procedures, such as observation, conversations/interviews and documental analysis. The dissertation tries to be cohesive within an investigation founded on dialog and on the participation of the subjects (researcher, teachers and students) involved in it. The investigative process has been designed in spiraled movements, of construction of the knowledge, being initiated with many 'questions about childhood/children' that transformed into new questions as time went by. And so, this work has been (re)built with each new 'discovery' about the formation of elementary teachers in Rio Bonito, mainly in the everyday routine of 'Curso Normal' at Colégio Desembargador. Throughout our journey investigative understand that the normal course still remains an important area of 'training, since the demand for places for first-year classes is significant. We also understand when developing this research that the tense relationship between theory and practice is presented as a dilemma for teachers and students. As regards the approach of the course on early childhood education, the teachers believe that the incorporation of disciplines such as Educational and Pedagogical Knowledge and Practices in Early Childhood Education and Pedagogical Research Initiation, meant advances in / for the formation of childhood teacher since that discuss specific questions about this stage of basic education. We do not attempt to tire of this topic or even offer definitive answers to the presented questions. We expect to problematize them and reflect on the initial formation of the previously mentioned teachers, using as a guideline the formative processes that don't segregate the multidimensional dimensions of teaching, overall, about the formation of the researcher-teacher of children.

Keywords: Formative processes; Curso Normal in high school; Formation of elementary school teachers; Elementary education in Rio Bonito.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação de professores da educação básica.....	47
Tabela 2 - Docentes com nível superior na educação básica.....	48
Tabela 3 - Relação de escolas, matrículas e concluintes de cursos de formação de professores em nível médio.....	60
Tabela 4 - Matriz Curricular do Curso Normal em Nível Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.....	109
Tabela 5 - Numero de matrículas de educação infantil por rede Brasil (2007-2011).....	133
Tabela 6 - Número de estabelecimentos de educação infantil por rede Brasil (2007-2011).....	134
Tabela 7 - Ranking atendimento em educação infantil por municípios da região das baixadas litorâneas RJ.....	139

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Professores por etapas da educação básica segundo o sexo - Brasil 2007	120
---------------------------------------------------------------------------------------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
D.O	Diário Oficial
GT	Grupo de trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SEEDUC	Secretaria de Educação do Estado

SUMÁRIO

	INICIANDO A CONVERSA	14
1	(RE) PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
1.1	Compreendendo o conceito formação: O que é formar?	24
1.2	A formação de professores no Brasil: algumas questões	32
1.2.1	<u>A formação de professores pós 1996: Rumos e desafio</u>	41
1.2.2	<u>Um breve panorama histórico do curso normal no Brasil</u>	55
1.2.3	<u>O curso normal e a Lei 9394/96: Um curso em extinção?</u>	59
2	O CAMINHAR INVESTIGATIVO: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	66
2.1	Investigando a formação de professores em Rio Bonito: procedimentos teórico-metodológicos e o contexto da pesquisa	70
2.1.1	<u>Rio Bonito em uma breve descrição</u>	74
2.1.2	<u>O Colégio Estadual Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Júnior: (re) descobrindo a formação inicial das professoras da educação infantil</u>	77
2.1.3	<u>Observação participante e análise documental: o que observar e o que ler nos documentos?</u>	80
2.1.4	<u>Entrevistas/Conversas: praticando a escuta sensível na pesquisa com os sujeitos da escola</u>	85
2.1.5	<u>As nossas parceiras de pesquisa: as professoras e alunas do curso normal do Colégio Desembargador</u>	89
2.2	A formação de professoras da educação infantil: o curso normal em destaque	96
2.2.1	<u>Um breve histórico do curso normal em Rio Bonito</u>	98
2.2.2	<u>Sobre o que estamos mesmo falando, quando falamos de currículo?</u>	102
2.2.2.1	<u>A estruturação curricular do curso normal pesquisado</u>	104
2.2.3	<u>Infância e educação infantil no currículo do curso normal</u>	111
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: ANTIGAS QUESTÕES, NOVOS HORIZONTES	119
3.1	Infância e educação: caminhos percorridos pela educação infantil	122
3.2	A formação das professoras da educação infantil: desafios e possibilidades	133
3.2.1	<u>Como e onde formar a professora da infância?</u>	142
3.2.2	<u>A relação entre educar e cuidar: o que pensar?</u>	150
3.2.3	<u>A formação da professora da educação infantil: políticas e desafios</u>	157

4	PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES	163
	REFERÊNCIAS	168
	ANEXO A - Ficha de identificação das Normalistas.....	179
	ANEXO B - Termo de Autorização.....	180

INICIANDO A CONVERSA

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. Paulo Freire

Para darmos início ao nosso diálogo, escavo em minhas memórias pessoais pistas que me possibilitem compreender meu interesse pelo tema formação de professoras da educação infantil. Com base em meu inventário pessoal e profissional, compreendo que meu interesse de investigar a formação docente está intrinsecamente vinculado a como e por que me tornei professora.

Por isso me busco nas experiências vividas, em situações que possam auxiliar-me na compreensão do meu processo de formação como docente e me ajudem a entender por que desenvolvi a pesquisa em tela. Deste modo, parto, mesmo que de forma breve, das memórias que se referem à minha infância.

Lembro-me de que, quando criança, sempre que me perguntavam o que eu gostaria de ser quando crescesse, respondia que almejava ser professora. Paralelamente, minhas brincadeiras já apontavam para esta escolha, uma vez que adorava brincar de “escolinha” e aguardava ansiosa a chegada das férias para que, junto com meus primos, pudéssemos organizar nossa “escola” na varanda da casa da minha avó, na qual eu atuava como a professora do grupo.

Acredito que as influências familiares também foram significativas para que eu seguisse este caminho: o magistério, pois sempre convivi com professoras, minha mãe e tia eram educadoras de uma pequena escola, que funcionava em uma casa emprestada à prefeitura. As duas, inclusive, foram as responsáveis pela fundação da escola, preocupadas com a comunidade local, se mobilizaram e fundaram a Escola Municipal Três Coqueiros, localizada no município de Rio Bonito. Unidade escolar que atualmente possui um prédio próprio e funciona com o nome de Escola Municipal Júlio Romero.

Aos quatro anos, entrei no jardim de infância da Escola Estadual Barão do Rio Branco, carinhosamente apelidado como “barãozinho”. Lembro que o período de adaptação foi um tanto quanto longo e encharcado por lágrimas, que depois se transformaram em sorrisos e satisfação por estar na escola.

Depois da pré-escola, a alfabetização se aproximava; com ela, muito medo e insegurança, principalmente pela mudança de escola. Fui estudar no Colégio Cenecista Manuel Duarte¹, o qual possui um espaço físico bem diferente do “barãozinho”, que, por ser um anexo no qual funcionava apenas o jardim de infância, era pequeno e acolhedor. Já o novo era um colégio grande, no qual todos os alunos tinham contato entre si, como acontece normalmente na maioria das escolas. Estudei nesta unidade escolar até o terceiro ano do ensino médio.

Optei pelo curso de formação geral, mesmo que interiormente sonhasse em poder fazer o curso normal, uma vez que, com o passar do ensino médio, o desejo de ser professora adormeceu, pois em seus comentários os professores diziam que dar aula para crianças era uma péssima escolha e que o curso de Pedagogia tinha se tornado enfraquecido. Ainda que a postura de todos fosse contrária ao meu sonho de criança, decidi “arriscar” e cursar Pedagogia.

Deste modo, em agosto de 2005, ingressei na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, na qual concluí em julho de 2009 o curso de Graduação em Pedagogia, desenvolvendo, como trabalho de final de curso, a monografia: *O currículo da Educação Infantil: investigando repercussões da estruturação curricular na Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé*.

Durante minha formação inicial, tive a oportunidade de participar de forma mais direta da vida acadêmica da Universidade, uma vez que atuei como bolsista das diferentes modalidades.

Em minha trajetória formativa, tive a oportunidade de atuar como bolsista voluntária no projeto de pesquisa: *Por que o local? Um estudo sobre alfabetização patrimonial e a formação de professores de educação infantil em São Gonçalo*. Posteriormente, após ser aprovada em processo seletivo, atuei como monitora da disciplina Alfabetização II, no segundo semestre de 2007.

Em seguida, fui selecionada para ser bolsista de extensão do Núcleo de Pesquisa e Extensão - Vozes da educação: Memória e História das escolas de São Gonçalo, mas minha atuação precisou ser interrompida quando a solicitação de uma bolsa junto à FAPERJ foi aceita.

¹ Após uma mudança de nomenclatura o colégio passou em 1993 a se chamar: Colégio Cenecista Monsenhor Antonio de Souza Gens, em homenagem ao Monsenhor que foi um dos fundadores da unidade, e à qual se dedicou por 40 anos.

Desta forma, tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica durante quinze meses, com vinculação ao projeto: *Por que o local? Um estudo sobre as possibilidades educativas da cidade na formação de professoras de educação infantil*, desenvolvendo a minha pesquisa de forma indissociada ao trabalho de escrita monográfica.

Para minha felicidade e “desespero”, fui convocada, após aprovação em concurso público, para assumir o cargo de Professor II na rede de ensino da Secretaria Municipal de Educação do Município de Rio Bonito. Essa posse quase não aconteceu, pois eu ainda não havia concluído a graduação e não possuía a formação de professores em nível médio. Contudo, por estar na fase final do curso, consegui antecipar a colação de grau e pude assumir a vaga.

Em consequência disso, comecei a trabalhar com uma turma de educação infantil, na qual tive a oportunidade de ampliar minha formação, considerando-a como um processo que possibilita o (re) pensar práticas e caminhos tomados. Pouco tempo depois de iniciar minha carreira como professora da infância, fui aprovada no processo seletivo do Programa de pós-graduação – Mestrado em Educação da FFP/UERJ.

Minha inserção no mestrado, bem como a realização de estudos mais aprofundados no Programa, possibilitou-me outro olhar para a formação de professores da educação infantil. Inicialmente tínhamos como proposta de pesquisa compreender como *os acontecimentos* cotidianos influenciam ou não na formação dessa professora. No entanto, ao longo do curso, encontramos outra possibilidade de pesquisa e o desenho da investigação ganhou outra forma.

Dessa maneira, compreendemos que investigar a formação inicial das professoras da infância, tendo como espaço formador o curso normal, poderia ser um campo fértil para entendermos melhor como as docentes da educação infantil são formadas no município de Rio Bonito. Aliás, encontramos com este foco a possibilidade de adentrar no curso normal, que era por nós desconhecido, já que não possuímos a formação de professor em nível médio.

Deste modo, buscamos com nossa pesquisa investigar de que modo a formação inicial de professores de educação infantil, em nível médio, na modalidade normal, pós LDB 9.394/96, vem sendo estruturada curricularmente em Rio Bonito, considerando os debates político-epistemológicos acerca da formação docente.

Articulados a esse problema de pesquisa, definimos alguns objetivos que nortearam a pesquisa:

- Investigar como a formação inicial de professoras de educação infantil, em nível médio, em Rio Bonito, está sendo desenvolvida, partindo da compreensão de abordagens teóricas sobre formação docente e das concepções formativas de professoras e estudantes.
- Identificar quais concepções de formação estão impressas no curso normal e quais influências destas perpassam a formação da professora de educação infantil.

Nosso trabalho investigativo desenhou-se a partir desses objetivos, já que buscávamos compreender como a formação de professores em nível médio tem sido estruturada no município de Rio Bonito. Partimos em busca de pistas e respostas possíveis para esses objetivos, a fim de entendermos como essa formação “acontece”.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, que se estruturou a partir da articulação entre alguns procedimentos metodológicos, como observação, conversas/entrevistas e análise documental. Destacamos que procuramos desenvolver uma pesquisa fundamentada no diálogo e na participação dos sujeitos (pesquisadora, professoras e normalistas) nela envolvidos.

Deste modo, ao longo do texto dissertativo, abrimos espaço para as vozes das professoras e alunas que participaram de forma interessada de nossa pesquisa e contribuíram para que esta investigação acontecesse. Mesmo aparecendo em todos os capítulos deste trabalho, reservamos um espaço no segundo capítulo, no qual cada uma pôde se *apresentar*.

Enfatizamos que suas falas mereceram destaque, por serem significativas e fundamentais para esta pesquisa. Por isso, tomamos a liberdade de apresentá-las com uma formatação diferenciada. Tratamos cada uma das contribuições como “citações especiais” que nos ajudaram a construir esta pesquisa.

Nosso trabalho dissertativo está organizado em três capítulos que se articulam e buscam complementar-se, fazendo com que o leitor compreenda ao que nos propomos nesta investigação.

Assim, no primeiro capítulo intitulado: *(Re) Pensando A Formação De Professores*, construímos um debate acerca da formação de professores no Brasil. Discutimos um pouco sobre como esta temática tem sido abordada nos trabalhos científicos. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o conceito de formação. Para tanto, partimos do diálogo com teóricos como BOLLE (1997) e CHAUI (2003), intentávamos, a partir dessas leituras, compreender e apresentar o entendimento do que seja FORMAR.

Destacamos que, ao longo de nossa pesquisa, valorizamos e procuramos ampliar a participação dos sujeitos que compõem o contexto da investigação. Por isso, ouvimos o que as professoras do curso normal tinham a nos dizer sobre o tema, a fim de aprofundarmos nosso debate e conhecer as concepções das formadoras.

Ao continuarmos o capítulo, mergulhamos no estudo sobre a formação de professores no Brasil, buscando nos trabalhos de Brzezinski (2007, 2008), Gatti (2009, 2010), Leite (2010), Saviani, 2009, e Silva (1998), elementos que nos ajudassem a compreender como a formação docente tem sido compreendida no país. Nosso olhar, no entanto, esteve mais direcionado ao período pós Lei de Diretrizes e Bases de 1996, já que essa legislação estabeleceu e provocou algumas mudanças em relação ao nível no qual deveriam ser formados os professores.

Assim, seguimos nossa discussão tendo como ponto norteador a relação entre o nível superior e o nível médio no que diz respeito à formação docente. Para tanto, buscamos, em um breve estudo sobre o curso normal no país, entender como esta modalidade veio se (re) estruturando no período pós Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996. Dessa maneira, apropriamo-nos dos estudos de Brzezinski (2007, 2008), Saviani (2009) e Tanuri (2000) para melhor compreendermos essa temática.

No segundo capítulo, *O caminhar investigativo: escolhas teórico-metodológicas*, apresentamos os caminhos metodológicos por nós utilizados e compartilhamos os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentaram esta pesquisa. Dedicamos algumas páginas do trabalho para descrever os passos que demos e como a pesquisa veio a se constituir.

Para iniciar, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que estruturaram esta investigação que foram: *a observação participante* (TURA, 2003), *a entrevista/conversa* (ZAGO, 2003; SILVEIRA, 2002) e *a análise documental*

(SHIROMA et alli, 2005). Mesmo que os procedimentos tenham sido utilizados de forma articulada, o procedimento central foram as entrevistas.

Aliás, utilizamos a *entrevista/conversa* de duas formas: individual e coletiva, tendo sempre como norte a conversação como base das entrevistas. Intentávamos que os momentos de entrevista se desenvolvessem como uma conversa entre a pesquisadora e os pesquisados a fim de buscar maior flexibilização deste procedimento, sem perder a seriedade e o compromisso com os objetivos da dissertação.

Apresentamos também o contexto de nossa investigação, realizando uma breve contextualização do curso normal no município de Rio Bonito. A seguir, debruçamo-nos no estudo sobre o currículo do curso, aprofundando-nos na discussão de três disciplinas, as quais foram apontadas pelas professoras do curso como fundamentais na formação de professoras da infância.

Já no terceiro capítulo: *Educação Infantil E Formação Docente: Antigas Questões, Novos Horizontes*, discutimos tópicos mais específicos sobre a educação da infância e a formação das professoras. Abrimos o debate dialogando com os autores (CAMPOS, 1999; KRAMER, 1992, 2005; KUHLMANN JR, 1998; BARBOSA, 2006) que, em seus trabalhos, discutem sobre a infância e educação.

Primeiramente, construímos um breve panorama histórico, no qual apresentamos os caminhos percorridos por esta categoria geracional e primeira etapa da educação básica. Objetivamos conhecer um pouco da trajetória trilhada pelas crianças e as propostas educativas oferecidas a elas no Brasil.

Prosseguindo, problematizamos especificamente a formação de professoras da educação infantil para tentarmos compreender alguns dos desafios e necessidades que perpassam esta formação. Dessa maneira, discutimos acerca de o “lócus ideal” para a formação destas docentes, tratamos também da relação entre educar e cuidar e vimos algumas implicações políticas sobre esse processo.

Além disso, assim como no primeiro capítulo, buscamos o diálogo com as professoras do curso normal e com as estudantes. Mais uma vez buscávamos compreender o pensamento de nossas parceiras sobre estas temáticas que envolvem o processo de formação docente.

Trilhamos caminhos, pesquisamos em diferentes fontes, ouvimos nossas parceiras de pesquisa e, aos poucos, construímos pesquisa em constante movimento. Poder compartilhar os achados desta investigação nos enche de alegria

e satisfação, pois contribuir, mesmo que de forma provisória com esta grande roda viva que é a produção do conhecimento, nos parece politicamente e pedagogicamente muito importante, visto que pensar e refletir a prática nos possibilita a experiência da professora pesquisadora, como nos ensina Esteban e Zaccur (2002). Especialmente, quando a realização da pesquisa foi construída de forma coletiva, nos motivando ainda mais a continuar trilhando os caminhos de uma professora reflexiva, principalmente porque pesquisar é sempre a possibilidade de conhecer e abrir novos caminhos ao que já foi pensado e aquilo que ainda precisa ser, além de enfrentar os desafios que a prática cotidiana nos apresenta.

Deste modo, convidamos aqueles que, como nós, se interessam pela educação no Brasil e tem um desejo de compreender nossas redes de ensino, especialmente as professoras que atuam na educação infantil, a fazer a leitura deste trabalho, no qual buscamos investigar a formação de professoras da(s) infância(s) em Rio Bonito. Desejamos a todos uma boa leitura.

1 (RE) PENSANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Paulo Freire

Delimitar um problema de pesquisa e suas possíveis configurações não é tarefa fácil. Nesta perspectiva, entendemos que esta breve “introdução” poderá contribuir com a leitura de um possível leitor/a deste trabalho. Nossa pesquisa intencionou investigar a formação de professoras² da educação infantil no curso normal em Rio Bonito³, no estado do Rio de Janeiro. Por isso, neste primeiro capítulo apresentamos algumas questões que dizem respeito ao tema formação de professores. Para tanto, problematizamos esta temática em nível nacional, tratando de questões que atravessam a formação docente no contexto brasileiro, principalmente no período pós-LDB 9394/96. No entanto, buscamos inicialmente compreender o conceito de formação no campo educacional.

Além disso, construímos um breve histórico do curso normal no Brasil, uma vez que a pesquisa em tela esteve centrada nas concepções didático-curriculares do curso de formação de professores em nível médio. Dessa maneira, além de pensar em questões históricas apresentamos alguns dados atuais da realidade desta modalidade de ensino.

Ao dialogarmos com os estudos realizados em nosso percurso investigativo, aprendemos que no campo da formação de professores, principalmente nas últimas décadas do século XX, muitos têm sido os debates que envolvem esta temática, nos quais se destacam as contribuições das reuniões de entidades científicas nacionais, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

² Optamos por trabalhar com o termo professoras, por consideramos que a presença feminina nas classes de educação infantil ainda é maciça, mesmo que não defendamos que deva ser uma regra. De acordo com o documento *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*, divulgado pelo MEC em 2009. Os dados numéricos comprovam a presença predominante das mulheres na docência da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental. Afirma-se que: *Nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente)*(p.22). Dessa maneira reconhecemos a participação e representatividade histórica das mulheres nas classes voltadas para a primeira infância, por isso adotamos e utilizamos desde o título o termo professoras.

³ Escolhemos a cidade de Rio Bonito como contexto de nossa pesquisa porque morávamos neste município e também trabalhávamos na Rede Municipal de Educação, com uma turma de Educação Infantil. Deste modo, compreendendo a importância de estudarmos e conhecermos o local onde residimos, fizemos esta escolha.

(ANFOPE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE); o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES) e o Ministério da Educação (MEC), e entidades internacionais, dentre as quais o Banco Mundial é um dos principais representantes.

Nesta perspectiva, a formação docente vem sendo debatida em todos os âmbitos, do nacional ao internacional, e se explicitam, inclusive, divergências entre as concepções político-epistemológicas no que diz respeito à formação de professores.

Assim, no contexto efervescente dos debates e com o objetivo de problematizar o campo da formação de professores, bem como realizar uma determinada “cartografia” de trabalhos sobre esta temática, André (1999) produz o artigo *Estado da arte da formação de professores no Brasil*, no qual apresenta um panorama dos trabalhos sobre formação de professores, tendo como base a análise de dissertações, teses, artigos em periódicos e trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores da Anped, considerando como recorte a década de 1990.

Inicialmente apresenta os dados gerados a partir da análise das dissertações e teses defendidas no período de 1990-1996. Ao fazer tal investigação, percebeu-se um crescimento de pesquisas acerca da formação docente, sendo que a ênfase maior estava sobre a formação inicial dos professores, seguida pela formação continuada e por último se destacam as referentes à identidade e à profissionalização docente.

No que pauta as produções sobre a formação inicial, o curso Normal é enfatizado por uma grande parte dessas, depois, em termos de destaque, vem o curso de licenciatura, seguido pelo curso de pedagogia. Dentre essas temáticas, um aspecto que se destaca é a avaliação do curso de formação e as representações do professor.

Os estudos sobre a formação continuada investigam as propostas governamentais, os programas, os cursos, os processos de formação em serviço e questões inerentes à prática.

Em relação ao tema identidade e profissionalização docente, temática ainda pouco discutida, os estudos se desdobram, preponderantemente, em questões referentes à busca da identidade docente, às concepções de professor e aspectos relacionados às condições de trabalho e aos movimentos sindicais.

Deste modo, a partir deste estado da arte construído por André (1999), compreendemos a amplitude das pesquisas sobre formação de professores que vêm sendo construídas ao longo do tempo. No entanto, buscamos compreender a formação docente, partindo do diálogo com Marilena Chauí, que assinala como é complexa a disputa político-ideológica no campo da formação de professores.

Ensina-nos que: “há de perceber que a ideia de formação é inseparável de um determinado campo teórico e do contexto histórico no qual é formulada a proposta pedagógica” (CHAUÍ apud TAVARES, 2010, p.1). Ou seja, os programas de formação docente se estabelecem de acordo com o contexto histórico e as concepções teóricas nas quais se fundamentam.

Assim como Chauí, questionamo-nos: *O que é formar?* Uma pergunta feita nos anos 80 e que continua a inquietar-nos quando pensamos o que de fato seria formação. Longe de querermos estruturar um conceito que possa ser generalizado, buscamos compreender o que está impresso em concepções que vêm sendo difundidas em nosso país e que influenciam as propostas locais.

Segundo Chauí (2003) formação é:

Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (p.12).

Corroborando com a autora, compreendemos que a formação se relaciona intrinsecamente com as dimensões temporais nas quais se realiza. Por isso, defendemos essa como um processo, no qual a identidade docente tem sido construída, a partir da imersão no passado, que se revela no presente e aponta questões para um futuro.

Tendo em vista a incompletude do conceito *formação*, consideramos que diferentes compreensões do que de fato seja formar estejam presentes na construção de políticas formativas e estruturas curriculares das instituições formadoras.

Desse modo, entendemos ser relevante estudar e buscar compreender como a formação de professores vem sendo praticada e discutida. Destacamos, no entanto, que nosso interesse esteve direcionado para as práticas formativas de professoras da Educação Infantil em Rio Bonito

Neste sentido, antes de mergulharmos no debate acerca da formação de “professoras da infância” (TAVARES, 2008), dedicar-nos-emos, no próximo item, à discussão do conceito de formação, e procuraremos apresentar como o compreendemos, reiterando, no entanto, que não temos a intenção de estruturar um conceito universal, mas buscamos problematizá-lo e compreendê-lo melhor.

1.1 Compreendendo o conceito formação: O que é formar?

Partindo do diálogo com alguns autores, buscamos melhor compreender a ideia de formação, e consideramos que nossa pesquisa intencionou realizar uma investigação sobre a temática “formação de professoras da educação infantil”. Para tanto, intentamos discutir a questão *o que é formar?*

Em nossa trajetória como professora, temos assistido, com uma certa frequência, em especial nos debates a respeito de formação de professores/as, especialmente, no cotidiano escolar, à presença de uma concepção muito simplista e, ao nosso ver, “perigosa”, que considera o/a professor/a como principal responsável pela sua formação. No entanto, ao nos aprofundarmos nessa discussão, passamos a compreender a dimensão formativa vivenciada na escola como mais um dos espaços formativos. Nem o único, nem o mais importante, se o compreendermos de forma isolada e compartimentada.

Buscando compreender o conceito de formação de maneira mais complexa, encontramos no texto: “A ideia de formação na modernidade” de Wille Bolle (1997) uma potente e vigorosa reflexão sobre esse conceito. O artigo discute o que diferentes autores da modernidade dizem sobre esse tema. O autor apresenta o que cada um dos teóricos por ele pesquisado discute sobre a ideia de formação, dando-nos elementos para compreender e complexificar tal conceito.

Bolle inicia o seu artigo apresentando algumas ideias de Benjamin, como a de que a criança se forma principalmente fora do espaço escolar. O autor considerava que as crianças se engajavam mais em aprendizagens extra-escolares e tece uma crítica ao modelo de formação escolar vigente (BOLLE, 1997, p. 9). Aliás, segundo Benjamin, os professores transmitiriam muitos saberes que eles mesmos não

acreditavam serem relevantes, criticando, assim, “um saber fingido” (BOLLE, 1997, p.11).

Para mudar essa situação, propõe que as práticas formativas precisam estar encharcadas do espírito crítico, pois a partir da crítica, questões do futuro poderiam ser refletidas através de situações do presente e a formação faria mais sentido para as crianças. Ao refletir ainda as propostas benjaminianas, Bolle (1997) discute que a formação atentava para questões utilitárias e não possibilitava ao educando construir uma imagem própria de mundo que “oriente” sua vida de forma ética.

Articulando as ideias de Benjamin, o autor apresenta algumas discussões sobre formação defendidas por Nietzsche, uma vez que ambos demonstram preocupação em relação a este tema e as instituições formadoras na Alemanha estavam subordinadas aos ideais do Estado.

Para Nietzsche, um dos princípios da escola moderna seria “estudar ao máximo, encher a cabeça até o limite para evitar o ato de pensar” (BOLLE, 1997, p.13). Ou seja, defendia-se que era preciso preparar o indivíduo apenas para o trabalho, depositando nele os saberes necessários para desempenhar sua função profissional, não possibilitando que o sujeito reflita sobre as questões da vida e da cultura na qual está inserido.

Deste modo, o autor denuncia o quanto a formação que vinha acontecendo era tecnicista, baseada apenas na instrução profissional, não numa formação ampla que englobe o sujeito como um todo; as instituições formadoras apenas proporcionavam instruções de como o indivíduo poderia garantir sua sobrevivência (BOLLE, 1997, p.13).

Talvez uma possibilidade de combater que esta formação instrumental fosse, nas escolas, a filosofia e as artes pudessem ser priorizadas, pois assim a formação estaria abrangendo outras dimensões do sujeito, argumento utilizado pelos autores.

Aprendemos ainda o conceito de *Bildung*, que surgiu na Alemanha no século XVIII, e que vem sendo incorporado na pedagogia, na educação e na cultura, sem contar que é fundamental nas discussões sobre o homem e a humanidade e sobre a sociedade e o Estado (BOLLE, 1997, p.14).

Mesmo sendo um conceito relevante em debates sobre formação, ainda não se conseguiu encontrar em outros idiomas, um termo que expresse o conceito de *Bildung* de acordo com uma dimensão mais próxima de seu significado. No Brasil,

por exemplo, o termo formação se aproxima do sentido mais coerente do conceito alemão, mas ainda não consegue descrevê-lo completamente.

Na Alemanha, o termo estava relacionado a questões de imagens, *Bildung* tem a ver com a ideia de uma produção exterior que se constrói a partir de produções interiores. Neste sentido, se pensa a formação como um processo que acontece interiormente e produz reflexos exteriores.

O formar passa, então, a ser realizado como uma forma de adequar cada indivíduo as funções que desempenhariam socialmente, ou seja, trata-se de uma formação que pudesse tornar útil o indivíduo. Por outro lado a *Bildung* é compreendida como algo que não se pode ser apenas obtido através da educação, pois o indivíduo precisa ser autônomo e livre para poder alcançar uma autoformação.

Com Herder, a ideia de formação passou a ter mais destaque e “vida própria em relação à ‘educação’, sempre que entraram em jogo o cuidado, o desenvolvimento e o desabrochar das forças psíquicas e as energias do coração e do bom gosto” (BOLLE, 1997, p.17). Segundo esse autor, educação e ensino se distanciam da autoformação e da atuação viva do indivíduo.

Para tanto a *Bildung* é compreendida por Herder, segundo Bolle, como um conceito fundamental em relação ao desenvolvimento pessoal do ser humano. Com o advento da modernidade ocidental, discute-se a formação ética e psicológica do sujeito. Dessa maneira, a própria história faz parte do processo de constituição da espécie humana.

Por sua vez, Goethe e Schiller buscaram tratar a educação de forma ampla atentando para questões estéticas. O segundo defendia o teatro como possibilidade de formação, o qual abrangeria questões políticas e estéticas (BOLLE, 1997, p.19).

Para Schiller, uma sociedade poderia ser pensada a partir do teatro, pois se reuniriam elementos como a inteligência, os sentimentos e o prazer. Dessa maneira, o teatro seria o principal espaço formador da moralidade de uma nação.

Goethe também defende as possibilidades do teatro na formação e apresenta seus próprios ideais em meio aos desejos e à imaginação de seu protagonista. Em suas ideias, o autor apresenta uma postura burguesa e anti-burguesa.

Em suas propostas, Goethe defende a necessidade da autoformação e acredita que o sujeito forma a si mesmo desde sua infância. Aliás, o processo de

autodesenvolvimento se difere do educar, uma vez que esse necessita de alguém que o conduza a aprendizagem.

Para Bolle (1997), a formação está relacionada a alguns fatores como questões sociais, culturais, ou seja, o formar envolve para além das experiências escolares, já que consideramos as influências do contexto no qual se vive como dimensões formativas.

No nosso debate acerca da formação, encontramos em Chauí (2003) alguns subsídios que nos ajudam a compreender melhor este conceito. Segundo a autora, o formar tem a ver com o mergulho em questões do passado que se revelam no presente e nos fazem pensar e refletir sobre o futuro.

Assim, a formação relaciona-se com questões temporais, sociais e culturais que englobam e envolvem o indivíduo, fazendo-o pensar sobre sua vida e sobre o mundo em que vivemos. Aprendemos com Chauí que:

Há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (Idem, p.13).

Ao continuar o diálogo com Chauí, podemos inferir que estamos potencialmente em formação quando pensamos, interrogamo-nos e refletimos sobre nossas relações com/no contexto em que estamos inseridos.

Por isso vimos defendendo a formação como um *processo contínuo* (NÓVOA, 1995), que vai sendo desenhado ao longo da vida, dialogando com a condição de *inacabamento* do homem como define Freire (1997):

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da infinitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (p. 20).

Conceber o ser humano como inacabado nos leva a refletir a formação como um caminho que trilhamos ao longo de nossas vidas, um caminhar que é marcado pelo contexto sócio-histórico do qual fazemos parte. Dessa maneira, a formação engloba muito mais do que os conteúdos curriculares e modos de ser ou fazer, abrange, também, as dimensões pessoais e sociais dos indivíduos.

Portanto, a formação está para além dos espaços escolares e acadêmicos, uma vez que se inicia muito antes de o sujeito entrar na escola e se mantém para o resto da vida, articulando as experiências da escola, do curso de formação com a sua própria história de vida.

Neste sentido, podemos pensar ser a formação da professora da infância atravessada por questões que dizem respeito à sua inserção cotidiana nos diferentes espaços/tempos. Dialogando com Kramer (2002), acreditamos que a formação dessa docente acontece em diversos contextos e, sem dúvida, relaciona-se com as experiências vividas ao longo da vida dessa professora.

Para tanto, a autora enumera os espaços e tempos nos quais as professoras da infância aprendem e vivem experiências significativas a serem levadas em consideração nas propostas e políticas de formação direcionadas às profissionais da educação infantil. Primeiramente, considera que a formação em nível médio ou nível superior oferecem subsídios para atuação dos professores com as crianças, visto que nestes cursos são trabalhadas disciplinas a englobarem, além dos conhecimentos básicos, saberes específicos sobre a infância.

O segundo espaço formativo seria a participação nos movimentos sociais e similares, nos quais a professora da educação infantil formar-se-ia a partir de um viés político e também poderia explorar e discutir temas mais gerais e/ou específicos.

Em terceiro lugar, coloca a escola e seu cotidiano como dimensões formativas, em especial as dinâmicas de estudo, as reuniões para compartilhar experiências, investigar e compreender as questões as quais emergem do dia a dia e a partir das relações com as crianças.

Finalmente, defende a formação cultural acontecer por meio de experiências com as obras literárias, com as obras de arte, através da música, do cinema, teatro, visitas aos museus e bibliotecas. Segundo Kramer (2002), ao experimentar estes espaços e vivências, a docente pode compreender a vida para além das relações didáticas (p.128).

Aprendemos com Kramer (2002) que:

Nesses quatro tempos e espaços se coloca como essencial, de um lado, recorrer aos mais velhos e, de outro lado, aprender com as crianças, valorizando a narrativa, para que possamos trabalhar com as crianças, viver com as crianças e brincar com elas. (Idem)

Neste sentido, a formação das professoras da educação infantil envolve aspectos para além da formação institucionalizada nas instituições formadoras e também é influenciada pelas experiências vivenciadas pelas professoras nos outros espaços, inclusive em sua prática cotidiana e no convívio com as crianças.

Destacamos que em nosso movimento de pesquisa sobre a formação de professoras da Educação Infantil, temos compreendido a formação como processo em construção que engloba diversas dimensões⁴ e uma delas diz respeito às vivências escolares. Portanto, ressaltamos que nosso foco estará centrado na concepção de formação na/da escola normal, considerando as influências das práticas e do currículo na formação desses docentes.

Ressaltamos ainda defendermos a formação de professores compreendida como um desafio para as instituições formadoras e que as mesmas precisam possibilitar que esta formação englobe a sua multidimensionalidade, isto é, as diferentes dimensões (políticas, epistemológicas, estéticas, éticas, afetivas e profissionais) necessárias para a docência, como defende Paulo Freire (1997).

Por compreendermos a amplitude da ideia de formação, buscamos no diálogo com as professoras⁵ do curso normal entender o que pensam sobre seu papel como formadoras de professoras. Nas conversas/entrevistas⁶ que realizamos, objetivávamos *escutar* o que nossas parceiras de pesquisa tinham a nos dizer, sobre a formação das professoras da educação infantil e outras questões.

Desta maneira, primeiramente, conversamos sobre como pensam sobre sua influência na formação das jovens professoras. As três entrevistadas demonstraram se preocupar com sua atuação, por reconhecerem a importância e responsabilidade de suas ações na formação de futuras docentes. Em sua fala, a professora Sara (2011), afirma se preocupar com seu papel e sempre que pode ajuda e aconselha os alunos, quando estes buscam sua ajuda. Ela nos conta que:

“Eu me preocupo, eu fico preocupada. Eu falo com a turma. Se o aluno está pensando em desistir, por algum motivo eu incentivo a desistir, porque é melhor

⁴ Entendemos que o processo de formação acontece ao longo da vida, por isso questões pessoais, as experiências familiares, as vivências sócio culturais, as concepções religiosas também podem ser consideradas como dimensões formativas que interferem no modo como a pessoa vai se formando quer seja pessoalmente quer profissionalmente.

⁵ Destacamos que os nomes das professoras e alunas entrevistadas são seus nomes verdadeiros, a utilização destes foi autorizada pelas mesmas.

⁶ No próximo capítulo ampliaremos o debate sobre os procedimentos metodológicos por nós utilizados, bem como apresentaremos cada uma das professoras entrevistadas.

desistir do que ficar um profissional frustrado e não vai render e também o que as crianças tem a ver com isso”.

Em nossa leitura da fala da professora Sara, podemos inferir que ela acredita que, além de mediadora dos conteúdos, é também “conselheira”, uma vez que reconhece sua função no processo de tomada de decisão de um aluno, ajudando-o a, talvez, evitar que se frustre, o que poderia acarretar problemas futuros às crianças com as quais iria trabalhar.

Com um ponto de vista similar e com o foco em outras questões, a professora Maria Heloísa (2011) fala da grandeza de seu papel e estende-a a todos os professores do curso, além de reconhecer a responsabilidade que possui, destaca, também, que as mudanças sócio-históricas influenciam na organização da escola e na atuação docente. Assim, afirma que seu papel como formadora é:

“Olha, não só o meu papel como de todos os professores do curso normal é muito grande, até mesmo porque o ensino mudou muito. Então, nós estamos formando alunos para trabalhar com alunos de uma sociedade, para trabalhar com uma relação que é muito difícil, por ser diferente da nossa, eles também já tem uma formação bem diferente da nossa, então lidar com essas questões sociais, estes problemas sociais, problemas que as crianças trazem de casa, o comportamento que muitos têm, uma formação toda deturpada que eles trazem da vida lá fora é muito difícil”. (Maria Heloísa)

Além de reconhecer seu papel e apontar as dificuldades de dialogar com as mudanças sofridas pela sociedade, a professora apresenta, em outro momento, algumas questões as quais nos ajudam a pensar na formação como um *processo contínuo*, o qual acontece ao longo da vida e, por isso, muitos alunos trazem consigo aprendizagens de outros espaços.

No entanto, algumas atitudes e maneiras de se portar incomodam a professora, quando ela diz que é muito difícil lidar *com uma formação toda deturpada que eles trazem da vida lá fora* (MH, 2011). Assim, reconhece que os alunos estão se formando no seu dia a dia, mesmo que às vezes atribua um sentido negativo a essa formação.

Para tanto, completa sua fala ao descrever como sua ação pedagógica contribui para a formação dos jovens professores, e compartilha conosco um pouco do que faz e por quais caminhos costuma seguir para alcançar os alunos e influenciar positivamente em sua formação. Conta-nos que:

“Nós trabalhamos no sentido de conscientizar, de procurar fazer com que eles reflitam sobre esta prática deles, sobre esse papel que é ser professor, quando se

coloca que o professor é um exemplo, porque até hoje mesmo na sociedade cheia de problemas, os alunos veem o professor como exemplo”.

A professora complementa ao nos oferecer pistas para sua concepção de formação como uma dimensão mais ampla que agrega para além das questões escolares, as vivências pessoais e da vida de um modo geral, quando afirma que:

“A gente procura sempre conversar, você já observou que hoje eu parei já conversei com um, já conversei com outro para que reflitam e possam fazer uma autoavaliação, o que eu quero para minha vida, quem sou eu? O que preciso fazer para mudar? Não só para ser professora, mas para ser gente, então precisa parar para pensar”.

Desta maneira, reconhece que a formação docente influencia e tem que dialogar com o processo formativo do próprio sujeito. Para tanto, destaca que para além dos conteúdos, os/as professores/as precisam estar atentos ao sujeito como um todo e entenderem que seu papel está para além das questões escolares. Pensando sobre esta questão, Maria Heloisa contribui com a seguinte fala:

“Não só do conteúdo que eles precisam saber, mas também no educador que eles serão. Porque o professor hoje é muito mais do que aquele que passa a matéria, não existe isso a gente orienta a aprendizagem do aluno, mas ele tem que querer buscar ele tem que ter a vontade dele. Então tenho que me preocupar com esse todo, porque o professor que hoje não se preocupa com esse aspecto mais amplo do aluno, da educação ele não vai conseguir chegar até o aluno não”.

Segundo a professora, é preciso que, para além dos conteúdos curriculares, os professores considerem outras dimensões e (re) pensem, inclusive, seu papel. A sua colega, a professora Andréia (2011), concorda e reconhece a importância de sua prática quando questionada sobre como pensa seu papel como formadora. Afirma que:

“O meu papel é muito sério. Muito sério, muito. Não é fácil você conviver com isso, saber que daqui nós vamos ter pessoas que no ano que vem, talvez no outro, estarão trabalhando com crianças”.

Contudo, em sua fala, apresenta outra questão que abrange para além da importância de seu papel, que é a compreensão da relação existente entre as condições de trabalho a que estão submetidos os professores e a formação oferecida nas escolas de um modo geral, não apenas no curso normal. Desta maneira, traz em sua fala:

“Então a gente convive muito com essa responsabilidade, ao mesmo tempo você tem uma realidade que não te favorece a desenvolver um trabalho melhor, mas vem a consciência. Sempre está comigo e tenho responsabilidade com o que faço, gostaria de fazer melhor, mas convivo com problemas estruturais do sistema, essa questão de você ter muita coisa para fazer porque o que você ganha não é suficiente, você tem que ter outras fontes para manter um nível de vida razoável, atender as necessidades básicas, então isso atrapalha bastante, você poderia melhorar muito mais a sua prática, você poderia ficar menos cansada”.

Assim, para além da responsabilidade, a professora contribui com outra dimensão que envolve o trabalho docente: as questões estruturais da educação. Em sua fala, está claro que as condições de trabalho também influenciam no processo formativo dos professores e alunos, já que, se a infra-estrutura das escolas, os salários e as possibilidades de formação fossem melhores, talvez a educação alcançasse a qualidade desejável.

Escutar as professoras nos possibilitou compreender que ambas entendem que o papel de formadoras está intrinsecamente relacionado ao processo de formação pessoal dos/as normalistas, uma vez que consideram dimensões além das curriculares, abrangendo a própria história de vida dos alunos.

Deste modo, após termos problematizado a ideia de formação, ao reiterarmos não ser nosso objetivo construir um conceito único do que seria formar, mas sim problematizá-lo, seguiremos a reflexão sobre formação de professores. Para tanto, na seção seguinte trataremos de alguns aspectos que dizem respeito à formação docente no Brasil no período pós LDB.

1.2 A formação de professores no Brasil: algumas questões

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde porque ninguém mais tece ou fia enquanto ouve a história. Walter Benjamin

Como já apresentamos anteriormente, as pesquisas sobre a formação de professores têm se ampliado de forma significativa nas instituições acadêmicas e científicas do campo educacional. Pesquisadores e pesquisadoras de diferentes filiações teórico-conceituais dedicam seus estudos à temática da formação docente, pois abrangem tanto aspectos da formação inicial, quanto aspectos do processo de profissionalização dos professores.

Segundo Leite (2010, p.169), a formação de professores tem sido considerada como um dos elementos-chave na busca pela melhoria da educação, uma vez que repensar a formação oferecida aos docentes poderia influenciar sua prática desenvolvida nas escolas. Ao se problematizar e potencializar a formação docente, talvez se possa melhorar a educação brasileira, já que os professores tem um papel fundamental neste processo de melhoria e, talvez, se instigados desde a formação inicial, possam lutar e reivindicar melhores condições de trabalho e no ensino.

Neste sentido, buscamos compreender a formação docente e refletir sobre a mesma, ao investigarmos como esse tema tem sido debatido e pensado em nosso país. Problematizar a formação docente é também (re) pensar o papel dos professores e principalmente da escola pública na atualidade.

Destacamos que a pesquisa em tela dedicou-se à investigação de questões referentes à formação inicial dos professores, o que nos faz entender o quanto é importante que o curso de formação possibilite ao futuro professor pensar e refletir sobre a escola na qual atuará.

Ensina-nos Leite (2010) que:

Retomar e compreender o sentido, a função e o papel da escola pública no Brasil e da mesma forma, o papel do professor, o sentido de sua tarefa em sala de aula, constitui tarefa desafiadora, e em minha opinião também muito complexa (p.170).

Trata-se de um desafio complexo porque questionar e problematizar a realidade escolar são peças fundamentais na formação docente, principalmente quando, em seu projeto de formação, a instituição formadora busca preparar os professores para lutarem pela mudança da realidade da educação brasileira, fazendo com que a escola seja acessível a todos e o ensino seja de qualidade.

Além desse desafio, encontramos outro empecilho que precisa ser superado, se desejarmos que aconteçam mudanças significativas na escola: vencer as críticas e o descrédito atribuído aos professores e às escolas no Brasil. Por isso, precisamos repensar seu papel social, a fim de possibilitar que este quadro possa ser modificado e tanto a escola como seus profissionais possam ser valorizados.

Como fora dito, é preciso refletir sobre a formação docente de forma articulada com questões referentes às escolas que compõem a rede pública de ensino no Brasil. Assim, consideramos que a universalização e a obrigatoriedade do

ensino fundamental foram avanços para educação brasileira, especialmente pelas questões estruturais presentes na conformação do sistema educacional brasileiro, para o qual a histórica dualidade e fragilidade democrática ainda constituem desafios prementes.

No entanto, a qualidade e igualdade nas condições de ensino não conseguiram ser garantidas a todas as crianças que tem acesso à escola. Inclusive, cabe ressaltar que, em algumas localidades, o acesso também é restrito, não há atendimento a todas as crianças em idade escolar⁷.

Apesar de, nas duas últimas décadas, a abertura de vagas ter sido significativa, bem como a possibilidade de acesso à escola pública ter aumentado, os sindicatos docentes e as inúmeras greves⁸ realizadas pelas professoras/os nos últimos anos denunciam a ausência de investimentos e de políticas públicas consistentes e permanentes que visem à melhoria da qualidade do ensino oferecido na rede pública. Essas questões, elencadas aqui de maneira muito superficial, parecem contribuir para a escola pública ser criticada pela mídia, pelos professores/as e pela própria sociedade de um modo mais amplo.

Desse modo, não podemos apenas ouvir as críticas, mas partir delas para reconstruir uma imagem positiva da escola, tendo em vista que, para isso, precisamos daqueles que acreditam na escola pública e lutam por uma educação de qualidade, unirem forças para reverter este quadro, com o intuito de possibilitar a escola brasileira ser reconhecida e valorizada por suas potencialidades.

Historicamente, no Brasil, o acesso à escola foi exclusivo aos filhos da elite até as primeiras décadas do século XX. Neste período, poucas e restritas eram as escolas, elas atendiam fundamentalmente às crianças de classe alta e isso expressava o quanto a educação escolar representava um aspecto de distinção social, era extremamente seletiva e restritiva, dentro dos padrões histórico-sociais que complexificam a formação da sociedade brasileira.

Após uma brevíssima contextualização histórica, podemos afirmar que, somente nas quatro últimas décadas do século XX no país, isto é, há menos de 50

⁷ Destacamos que não intentamos generalizar a situação das escolas brasileiras, mas reconhecemos que a falta de qualidade é uma realidade expressiva em muitas delas. Por outro lado, não desconsideramos aquelas que vêm desenvolvendo suas ações com comprometimento e qualidade.

⁸ Aliás, no ano em que esta pesquisa se desenvolveu, alguns municípios do Estado do Rio de Janeiro, como São Gonçalo e Niterói e algumas escolas da rede Estadual de ensino entraram em greve, em busca de melhores condições de trabalho e salários dignos.

anos, a escola pública tem incorporado um processo de democratização e possibilitado, em seu processo de universalização, o acesso das crianças das classes populares, já a obrigatoriedade do ensino fundamental também expressa uma nova realidade educacional, um pouco menos seletiva.

De acordo com dados do MEC⁹ com relação à educação infantil, houve um aumento de 9% na matrícula de crianças de até três anos, o que significa que 168.290 crianças passaram a ser atendidas em creches. O total de matrículas em 2009 foi de 1.896.363, já em 2010 somaram 2.064.653. Esse aumento significa um crescimento de 79% em relação aos primeiros anos de 2000.

No entanto, na educação infantil que atende crianças de quatro e cinco anos, foi registrada uma queda de 3,6%, esse declínio tem a ver com a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos. Em 2010, estavam matriculadas 4.692.045 crianças enquanto em 2009 as matrículas somavam 4.866.268.

Já no ensino fundamental (regular e educação de jovens e adultos), no ano de 2010 eram 31 milhões de alunos matriculados, dos quais 16,7 milhões estão nos anos iniciais e 14,2 estão nos anos finais. Na educação de jovens e adultos, estiveram 4.287.234 matriculados. Esses dados demonstram que a educação brasileira, com o passar do ano, expandiu a oferta de vagas nas escolas.

Contudo, mesmo que o acesso tenha sido possibilitado às classes baixas, isso não significou que o ensino oferecido nas escolas públicas tenha se tornando de qualidade e as vagas oferecidas comportem a real demanda de crianças em busca de acesso e permanência na escola.

Desta maneira, se buscamos e desejamos que uma escola de qualidade seja oferecida a todos, acreditamos que esta instituição precisa preocupar-se com a formação social dos seus educandos e proporcionar-lhes qualidade no ensino, uma formação cidadã (FREIRE, 1997), a fim de possibilitar a criança tornar-se capaz de enfrentar os desafios oferecidos pela vida.

A participação dos professores neste processo é fundamental. Por isso, pensar sobre seu papel e sua formação são questões fundamentais na luta por uma escola de qualidade. Entretanto, não responsabilizamos os professores pelo ensino desqualificado e marcado pelo descrédito, já que consideramos que outros fatores (problemas na formação inicial, falta de políticas públicas, péssimas condições de

⁹ Informações do site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16179, acesso em 30/06/2011.

trabalho e falta de incentivo) influenciam e contribuem para a permanência desta situação.

Quanto a isso, Gatti (2010) afirma que “deve ser claro para todos que se preocupar com a formação docente não quer dizer reputar ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino” (p.1359), ou seja, é preciso também considerar outros aspectos que estão envolvidos neste quadro de crise educacional no Brasil.

Para colaborar com esta concepção, Leite (2010) defende que tanto os professores como os alunos são vítimas da falta de valorização da carreira docente e da falta de investimentos significativos para o desenvolvimento da educação. Talvez, estas questões sejam determinantes nos baixos índices de qualidade da rede pública de ensino no país.

Apesar da difícil e complexa realidade escolar, os professores que almejam e lutam por uma escola melhor precisam estar atentos a alguns elementos fundamentais para sua prática e precisam ser pensados desde sua formação inicial¹⁰. De acordo com Gatti (2010), mesmo se considerarmos os demais fatores, devemos ter uma atenção especial para esta etapa da formação docente.

Para tanto, destacamos alguns elementos que consideramos fundamentais neste processo: a necessidade de comprometer-se com seus alunos; buscar proporcionar-lhes uma formação cidadã; estar pronto para criar e recriar; não deixar que sua prática se resuma a reprodução de propostas que chegam à escola e, principalmente, reconhecer o quanto seu papel é importante na busca de uma escola pública de qualidade (LEITE 2010, p. 172).

Neste sentido, é preciso pensar e problematizar a formação de professores, por isso nos dedicamos à investigação da formação das professoras de Educação Infantil em Rio Bonito, para compreendermos quais são as práticas formativas de um curso normal e quais elementos têm sido discutidos em relação à educação infantil ao longo da formação dessas futuras professoras.

Refletindo sobre a formação inicial, nos alerta Leite (2010) que:

Os estudos têm demonstrado que os professores não estão formados nem recebendo preparo suficiente no processo inicial da sua formação docente para enfrentar a nova realidade da escola pública e as demandas hoje existentes, e para assumir as novas atribuições que são cobradas desses profissionais (p.173).

¹⁰ Enfatizamos a formação inicial, mas não deixamos de compreender que a formação constitui-se como processo que é vivenciado ao longo da vida, inclusive antes mesmo de ao curso de formação.

Muitos são os desafios enfrentados pelos jovens professores ao chegarem às escolas públicas, principalmente se considerarmos que, em alguns casos, a formação inicial não aborda dimensões necessárias à formação docente e fundamentais para a prática.

Aliás, em alguns cursos de formação inicial, as atividades práticas se distanciam da realidade escolar, ou mesmo não possibilitam aos alunos compreenderem os desafios e contradições que permeiam o cotidiano de uma escola. Desta maneira, seria necessário os cursos oferecerem a oportunidade aos futuros professores de experimentarem a realidade escolar mais de perto, com o intuito de possibilitar-lhes vivência e reflexão.

Alguns autores (ALVES, 2000; BRAGANÇA, 2009; ESTEBAN E ZACCUR, 2002; FREIRE, 1996; NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000, TAVARES, 2008) defendem a necessidade de a formação docente garantir ao professor uma formação reflexiva e condições materiais de trabalho, que o influencie a tornar-se pesquisador e crítico da sua própria prática.

Desta maneira, com base em nossos estudos e nas tentativas de compreensão crítica do mundo onde vivemos, podemos afirmar estarmos em uma sociedade em constante transformação. Esta complexifica os processos formativos e a realidade escolar, visto que a formação do professor se desenrola neste campo de mutações. Deste modo, vivemos constantes embates teórico-metodológicos no que diz respeito às concepções e estratégias de *como formar professores*.

Quanto a isso, Perrenoud (1999) nos fornece algumas pistas para refletirmos sobre os processos formativos nos contextos de mudança social. Segundo esse autor, a “prática reflexiva e participação crítica são entendidas aqui como orientações prioritárias da formação de professores” (p.5). O autor ainda nos esclarece que diante das mudanças sociais, o professor precisa ser formado segundo uma postura reflexiva e crítica.

Perrenoud (1999) destaca que “as transformações da sociedade clamam automaticamente por evoluções na escola e transformações de profissionais” (p.5). Desta maneira, precisamos nos formar de forma diferenciada, dialogar com as mutações sofridas pela sociedade, ou seja, segundo o autor, seria necessário nos formarmos enquanto professores-críticos.

Concomitantemente, defende-se, de forma contra-hegemônica, a ideia de que o professor da escola básica, além de se formar como sujeito crítico, constitua-se

também como pesquisador, aquele que reflete a sua prática a fim de potencializar o seu trabalho pedagógico.

Deste modo, além de formar professores-críticos, defende-se que eles se formem como pesquisadores, ao invés de ficarem paralisados diante dos dilemas emergentes do cotidiano, e, em uma escola, encontrem nesses desafios a motivação para buscarem respostas às dificuldades.

Segundo Esteban e Zaccur (2002, p.16) “a professora que se aplica em reler sua prática, submetendo-a ao olhar avaliador, questionando as respostas obtidas caminha no sentido de desnaturalizar o senso comum”, vai se constituindo como professora-pesquisadora, sendo aquela que reflete criticamente sobre seu fazer cotidiano.

Encontramos também em Tardif (2000) algumas contribuições para pensarmos nos saberes necessários aos profissionais da docência. *A epistemologia da prática* é apresentada como possibilidade de investigação dos saberes construídos na/pela prática e nos faz compreender muitos dos saberes necessários aos professores serem alcançados a partir de sua atuação no cotidiano escolar.

Segundo o autor, o objetivo desta epistemologia é:

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p.11).

Quando pensamos nos saberes produzidos na/pela prática, por sua vez, no cotidiano, buscamos problematizar e reforçar a necessidade dos cursos de formação possibilitarem a articulação entre teoria e prática ao longo de seus anos e como eixo principal de seus currículos.

Aliás, quando pensamos no professor pesquisador e reflexivo, consideramos que é preciso que durante seu processo de formação, ele não se considere um transmissor de conhecimento, ou mesmo responsável pela subordinação dos alunos ao aguardar todos aprenderem os conteúdos ao mesmo tempo e da mesma forma.

Torna-se preciso o professor se compreender como um dos principais agentes da/na construção do saber (BRAGANÇA, 2009, p.88), uma vez que, a partir das redes estruturadas no espaço escolar, o conhecimento ganha vida e, quando é partilhado com/por todos, faz mais sentido e pode ser assim aprendido.

Ao debater acerca da formação de professores e a profissionalização docente, Bragança (2009) apresenta em seu texto: *O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional*, algumas imagens dos professores e pensa na abordagem (auto) biográfica como dimensão formativa, além de propor a narrativa sobre a vida e experiências profissionais como possibilidade de (re) pensar a prática e sua formação.

Uma das imagens dos professores nas pesquisas educacionais é a do professor pesquisador e reflexivo, como aquele que reflete sobre as ações do seu cotidiano, para que a partir do refletido o conhecimento possa ser construído.

Segundo a autora, observar o professor como profissional reflexivo é de grande potência (BRAGANÇA, 2009. p.94). Ressalta, no entanto, que o trabalho e a busca por conhecimento não pode se resumir a uma reflexão apenas de situações esporádicas, mas buscar resolver as questões cotidianas a partir do diálogo com teorias e conhecimentos já produzidos.

Em relação à narração como dimensão formativa, Bragança (2009, p. 97) destaca a importância do narrar como possibilidade de rememorar experiências do passado, para pensar sobre questões futuras ou mesmo permitir, em discussões grupais, aos futuros professores que possam pensar e refletir sobre as imagens de docente que povoam suas mentes.

Deste modo, parece-nos ser imprescindível os professores poderem ser formados de forma crítica e reflexiva, igualmente compreenderem seu papel como profissionais e considerar o contexto no qual trabalham e atentarem para todos os aspectos influenciadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com Leite (2010):

É preciso assegurar que a formação de professores possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões, além da cognitiva, englobando a dimensão afetiva, da educação dos sentidos, da estética, da ética e dos valores emocionais (p.174).

Desde sua formação inicial, o professor precisa compreender o quanto é fundamental sua ação no processo formativo das crianças e o quanto é importante a sua participação em outras ações na escola como a construção do projeto pedagógico, na construção de vínculos e parcerias com os colegas e o comprometimento com os alunos e com a educação.

Entendemos que a reflexão deve ser a peça-chave das propostas formativas e abrange, inclusive, os currículos dos cursos de formação. Pois é relevante refletir e ler criticamente a realidade escolar a ser enfrentada pelos jovens professores quando chegarem às escolas.

Deste modo, torna-se importante pensar a formação como espaço de reflexão na ação, e provocar os/as formandos/as a pensarem e problematizarem questões cotidianas das redes escolares.

Refletir acerca da formação docente e do papel social da escola é necessário, pois nos ajuda a pensar nas possibilidades de mudança da realidade escolar e, de acordo com as abordagens dos cursos, possibilitar aos professores construir uma identidade docente pautada na reflexão e na crítica, além de pensar sobre os saberes necessários a sua prática.

No entanto, entendemos que a reflexão é apenas um passo nessa caminhada rumo à mudança, se considerarmos os demais fatores, tais quais destaca Gatti (2010), como “as políticas públicas postas em ação, as formas de estrutura e gestão das escolas, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica e as condições de trabalho nas escolas” (p.1359), que estão imbricados na realidade escolar brasileira.

Ressalta-se, também, a necessidade de articulação entre teoria e prática com o intuito de possibilitar ao futuro professor estar em constante contato com a dinâmica escolar a ser enfrentada por ele em sua carreira docente. Ao escutarmos as professoras do curso normal, esta relação aparece constantemente na fala de nossas parceiras de pesquisa. Quando pensa sobre esta questão a professora Sara diz que:

“Sei que não existe receita, mas acho fundamental no estágio propor que o aluno observe para juntos tentar criar uma saída para as situações cotidianas e buscando sempre aproximar a teoria e a prática. Você tem que tentar colocar um elo, porque às vezes é difícil”.

Entendemos, com a fala da professora, ser a articulação entre a teoria e a prática fundamental na formação docente. Aliás, sugere que as vivências do estágio sejam as molas propulsoras nesta interligação, uma vez que considera os debates durante o cursos de formação essenciais para capacitar os professores para agirem em diferentes situações do seu cotidiano.

Ainda sobre esta relação, a professora Maria Heloísa considera que algumas propostas do curso oferecem aos normalistas uma formação embasada nesta articulação. Quanto a isso, compartilha que:

“Nós proporcionamos muitas atividades em que o aluno ele vai adquirindo experiência de como trabalhar com esses alunos menores. Nós temos oficinas, palestras e atividades diárias do curso, o Estágio Supervisionado, são atividades que dão este embasamento teórico e prático para que os alunos possam desenvolver futuramente as atividades com as crianças da Educação Infantil”.

Entendemos, com a fala da professora, que, ao longo de sua formação inicial no curso normal, as futuras professoras têm contato e experiências que possivelmente se potencializarão na sua atuação docente. Neste sentido, compreendemos ser a articulação teórico-prática um dos elementos que deve ser considerado no debate sobre a formação docente.

Após problematizarmos algumas questões sobre a formação de professores, apresentaremos na seção seguinte os debates acerca da formação docente no Brasil após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, que propõe alguns avanços para educação e traz considerações importantes para a formação de professores.

1.2.1 A formação de professores pós 1996: Rumos e desafios

Como já fora afirmado, o campo de formação de professores tem se aprofundado com o passar do tempo, especialmente nas últimas décadas do século XX, talvez esse aprofundamento tenha a ver com a instituição da nova LDB, a lei máxima da educação.

Por isso, dedicamo-nos ao estudo do período pós 1996, ano no qual foi promulgada a atual LDB. Essa lei, além de direcionar outro olhar para a formação de professores, apresenta significativos avanços para Educação Infantil, etapa da educação básica para a qual dedicamos uma atenção especial em nossas pesquisas.

Além de pensarmos a formação em relação às legislações, entendemos que a *formação de professores* é também “atravessada por vários dilemas” (SAVIANI,

2009, p.150), ou seja, formar professores exige escolhas. Segundo Saviani (2009, p.151), um dilema pode se caracterizar como uma “situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis”.

Deste modo, no campo da formação docente, tem-se estruturado um debate no qual se discute qual concepção formativa deve prevalecer nos cursos de formação de professores, isto é, se deve prevalecer um caráter mais voltado para os conteúdos ou para os procedimentos didático-pedagógicos. Assim, Saviani (Idem) contribui com uma discussão da necessidade de articulação dos dois aspectos.

O autor aponta a necessidade de serem “superados” esses dilemas, tendo em vista que, se as atenções políticas se voltassem para a educação, concomitantemente, outros problemas sociais poderiam ter efeitos menos desastrosos ou mesmo serem solucionados.

Contudo, afirma que: “faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante” (SAVIANI, 2009.p.153). Assim, deixa claro ser preciso, politicamente, o que se tem debatido, pôr em prática.

Neste sentido, devemos considerar os diversos dilemas que permeiam a formação, para compreendê-la e buscar discuti-la de forma articulada e integrada com as políticas instituídas.

Desta maneira, com a implementação da LDB 9.394/96, procurou-se estabelecer metas e repensar estratégias de ação para que a qualidade na educação básica e no ensino superior seja alcançada.

A proposta do governo foi responsabilizar-se pela abertura de vagas e a inclusão de todas as crianças brasileiras em idade escolar e, além desta universalização da educação, fez determinações que dizem respeito à formação dos professores. Segundo Gatti (2009), “alterações são propostas para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores” (p.42). Deste modo, um novo olhar também se estrutura para a formação de professores após a LDB de 96.

Neste contexto de mudanças e novas propostas, o artigo 87 da LDB 9.394/96, traz alguns avanços significativos, como por exemplo, a matrícula de todos os educandos a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental e admissão apenas de professores habilitados em nível superior.

Segundo Brzezinski (2007), algumas das metas propostas na LDB se constituem como verdadeiros desafios em virtude das dificuldades de direcionar recursos suficientes para realizar as ações propostas (vagas para todos, formação

dos professores em nível superior etc.) em um país com tamanha desigualdade social. Podemos citar o expressivo número de professores leigos que atuam/atuavam na educação infantil e nas séries iniciais em várias regiões do Brasil.

Aliás, no campo educacional, a LDB 9394/96 gerou reformas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa legislação objetivava adequar a educação ao novo contexto social, político e econômico (SAVIANI, 2000). Entretanto, mesmo que a legislação reafirme elementos presentes na Constituição de 1988, ainda se tornou possível a reconstrução de um quadro de improvisação e aligeiramento, principalmente no que diz respeito à formação de professores, o que causou e causa preocupações.

No que pauta a formação docente na LDB, encontramos alguns entraves, pois o Art.62 apresenta algumas ambiguidades, o que provocou/provoca debates acerca de qual seria o nível da formação inicial dos professores da educação infantil, se seria o ensino médio (modalidade normal) ou o ensino superior (cursos Normal Superior e/ou Pedagogia).

Segundo a LDB,

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 (Art.62).

Deste modo, ao mesmo tempo em que fica estabelecido que a formação deva acontecer em nível superior, a formação mínima para atuação na educação infantil ainda é o curso normal, e torna, assim, o texto ambíguo, pois regulamenta o nível superior como formação adequada, mas deixa abertura para a formação em nível médio. Talvez esta flexibilidade tenha relação com o expressivo número de professores leigos que atuam/atuavam em classes de Educação Infantil.

Para Leite (2010), uma vez que a lei propõe a formação docente em nível superior, poder-se-ia *assegurar um processo de formação melhor* (p.174), no entanto, a autora ressalta que a LDB mantém uma realidade ambígua e provisória na formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, já que se admite a formação deste profissional tanto em nível médio, na modalidade normal, quanto no nível superior.

Uma das professoras do normal destaca esta questão da flexibilização da formação, garantindo o nível médio como formação mínima para os professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental. Afirma que:

“Existe uma questão que é nacional, nós vivemos em uma região que é bastante desenvolvida, é a mais desenvolvida do país e fica mais fácil aos alunos terem acesso ao ensino superior. Então, o que sempre comento com eles é que as regiões mais pobres a região norte e nordeste, eles vão encontrar um problema muito sério em relação a formar os profissionais em nível superior, porque eles não vão ter acesso, não vão ter esse espaço para poderem se preparar para atuar. Inclusive eu acho que as autoridades, o ministério da educação eles pensam também nesta realidade, porque se é uma exigência não pode ser só para os professores da região sudeste ou da região sul, tem que ser em âmbito nacional”. (Professora Maria Heloísa).

Consideramos pertinente a fala da professora, já que a dimensão territorial brasileira foi realmente levada em consideração, pois, como afirma, em algumas regiões do país não existem ofertas de cursos superiores. Aliás, é expressivo, também o número de professores leigos e a realidade educacional entre as regiões é bem diversificada.

Além disso, por se tratar de um direito do profissional, o professor formado em nível médio tem resguardado, ao longo de sua vida, o direito de continuar a atuação em classes de educação infantil e do ensino fundamental. Contudo, manter na legislação esta formação como mínima é considerado, para alguns, como um retrocesso, porque não provoca no indivíduo a inquietação e busca pela pesquisa como um dos princípios de sua prática, nem interesse pela formação continuada.

Alguns teóricos e entidades (LEITE, 2010; BRZEZINSKI, 2008; GATTI, 2010; LÜDKE, 1998; SILVA, 1998; a ANFOPE e a ANPED) do campo da formação de professores consideram o ensino superior como espaço mais apropriado para formar estes professores, já que a universidade tem como pressuposto articular o ensino e a pesquisa, dimensões que são fundamentais para se formar professores críticos e reflexivos.

Neste contexto, o professor Waldeck Carneiro da Silva, em 1998, organizou o livro: *Formação dos profissionais da educação: O novo contexto legal e os labirintos do real*, que se constitui como uma coletânea dos textos dos palestrantes que dialogaram em duas mesas redondas na Semana Pedagógica realizada na Universidade Federal Fluminense.

A proposta desse evento era debater a promulgação da LDB 9394/96, considerando seus desdobramentos legais e ressaltando as suas influências na

formação dos professores no Brasil. De um modo geral, os autores defendem a universitarização da formação docente, atribuindo às instituições de ensino superior um papel central na formação dos professores.

No entanto, os autores questionam qual seria o lócus mais adequado para que a formação acontecesse em nível superior, uma vez que a LDB propõe a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), instituições mencionadas pela primeira vez na legislação educacional e tratadas como principal espaço para formação dos professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Em relação ao curso normal em nível médio, os autores acreditam que esta modalidade possui sua importância histórica na formação dos professores da infância, reconhecem ser a dimensão territorial do Brasil um dos fatores possibilitador da permanência deste curso.

Contudo, para Brzezinski (2008) o *“antigo” curso Normal, hoje modalidade Normal, deveria ser extinto paulatinamente* (p.187). Sua defesa se pauta na compreensão de que desde a formação inicial o professor deva ser “formado” como professor-pesquisador o que não acontecia nos cursos de nível médio.

Deste modo, mantém-se um debate sobre a formação de professores no qual se problematizam as noções de formação inicial e formação continuada, considerando que a segunda serve de aprimoramento para a primeira. No caso da docência para educação infantil, historicamente, os cursos normais seriam espaços de formação inicial e as licenciaturas (Normal Superior e/ou Pedagogia) representariam a formação continuada.

No que diz respeito à relação entre o nível médio e o nível superior, as professoras do curso normal acreditam que esta modalidade oferece elementos formativos importantes para a formação das professoras da educação infantil, mas destacam a importância do nível superior ser também alcançado pelas docentes. Quanto a isso a professora Sara afirma que:

“A faculdade é importante, mas eu vejo que o nível médio dá para suprir a formação para trabalhar com educação infantil. Eu só acho que deveria ter mais investimento na educação especial”.

Em sua fala, defende a importância do nível superior, mas garante ser a formação no curso normal suficiente para as professoras que irão trabalhar com a

Educação Infantil, ressaltando, no entanto que alguns elementos da educação especial deveriam ser mais bem explorados.

Discordando de sua colega, a professora Maria Heloísa acredita que a formação em nível superior é fundamental, uma vez que o curso normal não é tão abrangente quanto o ensino superior, quanto a isso compartilha que:

“Ter o nível superior é fundamental é muito importante, porque o nível médio não é suficiente para que você possa ter um conhecimento mais amplo”.

Em sua concepção, os cursos em nível superior garantiriam ao professor conhecimentos mais amplos, ou seja, a universidade oferece outras possibilidades formativas para as jovens professoras. Corroborando com esta ideia, a professora Andréia diz que:

“Na legislação fala que é viável a formação em nível médio ainda, mas é preferencialmente em nível superior. (...) É necessário, porque as exigências para ser professor hoje já não são as mesmas de vinte anos atrás”.

De acordo com a docente, a formação em nível médio ainda é uma possibilidade, mas reconhece ser o nível superior necessário frente às mudanças e às novas exigências que são feitas aos professores. Outro ponto também explorado pela professora, em outro momento, diz respeito ao próprio acesso aos cursos, nos fazendo refletir que:

“Tem a questão da entrada do aluno. O vestibular você tem assim uma seleção e no curso normal você tem várias questões embutidas aí, primeiro que é para todos, todos podem entrar”.

Neste sentido, além de reconhecermos essas questões, devemos considerar a importância histórica do curso normal no Brasil, em especial no campo de formação de professores. Por isso, nossas “parceiras” de pesquisa reconhecem tal relevância da formação em nível médio, mas apontam as potencialidades da graduação.

Apesar da flexibilidade mantida pela legislação, os cursos superiores têm se tornado locus de formação inicial de professoras da educação infantil e, ao que tudo indica, a formação docente possivelmente acontecerá exclusivamente em nível superior, como definido pela LDB. Entretanto, o processo de “universitarização” da

formação docente estabelece-se lentamente, considerando as limitações políticas e territoriais do Brasil.

Mesmo com a legitimação do nível superior como lócus privilegiado para a formação do professor da educação básica, precisamos considerar, como já fora dito, que a extensão territorial e as diferenças socioeconômicas do país influenciam e limitam a expansão da oferta de cursos superiores em todo território nacional.

Com base em estudos feitos a partir dos dados do censo escolar de 2007, observamos ser a formação em nível superior ainda um desafio para os professores da educação infantil. Uma vez que dez anos após a promulgação da LDB, a porcentagem de professores formados em nível médio ainda é superior a dos docentes com licenciatura.

Para melhor compreendermos esta questão, basta analisar os dados da tabela¹¹

Tabela1: Formação dos professores da educação básica

Etapas de ensino	Total	Formação dos professores da educação básica									
		Nível fundamental		Nível médio				Nível superior			
				Médio		Normal ou magistério		Com licenciatura		Sem licenciatura	
		Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Educação básica	1.882.961	15.982	0,8	103.341	5,5	479.950	25,2	1.160.811	61,7	127.877	6,8
Creche	95.643	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45,0	35.570	37,2	4.685	4,9
Pré-escola	240.543	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,3	109.556	45,5	13.476	5,6
Ensino fundamental anos iniciais	685.025	5.515	0,8	38.623	5,6	221.468	32,3	376.421	54,9	42.998	6,3
Ensino fundamental anos finais	736.502	3.872	0,5	32.767	4,4	120.592	16,4	540.496	73,4	38.775	5,3
Ensino médio	414.555	441	0,1	12.196	2,9	14.785	3,6	360.577	87,0	26.556	6,4

Fonte: MEC/Inep/Deed

No que diz respeito ao nível de formação dos professores da educação infantil, encontramos que, de 95.643 professores de creche, 45 % possuíam a formação em nível médio, enquanto 37,2% eram licenciados. Já em classes de Pré-escola, de um total de 240.543 docentes, 109.556 são formados em nível superior e

¹¹ Tabela extraída do documento: Estudo sobre o professor brasileiro, publicado em 2009.

99.435 em nível médio. Mesmo o número de professores com licenciatura sendo maior, o quantitativo de professores formados em nível médio era significativo.

Atualmente, segundo dados do MEC publicados no documento, aproximadamente 70% dos docentes da infância são formados em nível superior. Estes indicadores nos apresentam questões vistas ao longo desta pesquisa a fim de compreender o nível de formação alcançado pelas professoras das escolas infantis. A próxima tabela ilustra esta relação e faz uma comparação do nível de formação dos professores da educação básica entre os anos 2006 a 2011.

Tabela 2: Docentes com nível superior na educação básica - 2010

Docentes com Nível Superior na Educação Básica – 2010¹²						
	2006	2007	2008	2009	2010	2011*
Taxa de Docentes com Nível Superior atuando na Educação Infantil	42,90	48,57	47,22	48,90	50,8	70,00
Taxa de Docentes com Nível Superior atuando no Ensino Fundamental	71,80	70,25	71,40	73,10	0,74**	85,80
Taxa de Docentes com Nível Superior atuando no Ensino Médio	95,40	93,38	92,00	91,90	91,6	100

Frente a esse quadro da realidade dos professores no Brasil, verificamos questões a respeito do nível “adequado” para formar os docentes brasileiros. Deparamo-nos com debates em torno do qual seria o lócus para formar professores e quais as concepções de formação deveriam fundamentar as propostas formativas, sempre impulsionadas pelas cobranças internacionais, principalmente por órgãos como o Banco Mundial, algumas determinações governamentais direcionam ações de formação dos docentes.

¹² Fonte: Relatório de Avaliação Plurianual (2008-2011). MEC

*Previsão PPA 2011.

** Possível erro de digitação.

Neste sentido, uma possibilidade encontrada para diminuir o alarmante número de professores leigos em exercício no Brasil - em 1995 somavam cerca de 64.830, foi a implementação de cursos de formação em serviço. Apesar de ter formado um grande contingente de professores, não podemos afirmar ter sido esta formação de qualidade, pois tal ação partiu apenas da necessidade de reverter o quantitativo de professores sem formação.

As regiões norte e nordeste, apesar das ações governamentais para formação de seus professores, ainda sofrem com um elevado número de professores leigos. Por sua vez, no sul e sudeste, o quantitativo é quase inexpressivo. Entretanto, reforçamos mais uma vez que apenas a certificação desses professores não garante a qualidade no ensino (LINHARES e SILVA, 2003).

Uma possibilidade para a melhoria da formação docente foi a criação dos Institutos Superiores de Educação, como já fora dito. Deveriam oferecer a formação para os professores em cursos normais superiores, em faculdades isoladas e integradas que já oferecessem o ensino superior, em diferentes áreas, inclusive as licenciaturas (LEITE, 2010, p.175).

Segundo Waldeck Carneiro da Silva (1998), os Institutos Superiores tirariam a formação docente do espaço universitário e isso subtrairia algumas possibilidades de qualificar o processo de formação, como por exemplo, o trabalho indissociável entre pesquisa e ensino, o qual seria o *motor da relação entre teoria e prática na formação dos professores* (p.100).

No campo da formação de professores, a criação dos ISEs significou para muitos uma estratégia política de aligeiramento da formação, um esvaziamento da qualidade e uma medida mais rentável para cofres públicos.

Outra medida criada para a formação em nível superior foi a Universidade Aberta do Brasil (UAB) ¹³, que oferece cursos de formação à distância e tem sido considerada uma possibilidade de os professores se formarem sem terem problemas com os deslocamentos, uma vez que cumprem as tarefas em casa e participam de encontros presenciais apenas algumas vezes ao mês, e isso não interferiria na corrida dinâmica de trabalho desses docentes.

¹³“A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.” Fragmento retirado do site: <http://www.uab.capes.gov.br> acessado em 29/04/2011.

Entretanto, o fato preocupante é a expansão desordenada de cursos à distância, pois aumenta a probabilidade dos cursos serem sem qualidade e não garantem aos professores uma formação adequada. Por outro lado, se os cursos forem de qualidade, esta modalidade seria sem dúvida uma possibilidade formativa que poderia abranger um grande número de professores.

Alerta-nos Brzezinski (2007) que apenas ações pontuais não resolverão a falta de qualificação dos docentes atuantes na educação básica. Para a autora, este quadro de desqualificação não será revertido enquanto as tomadas de decisões políticas não atentarem para necessidade de valorização docente.

Aponta também para a necessidade de se construir uma articulação entre as instâncias: Municipal, Estadual e Federal, no que diz respeito à formação de professores, a fim de poderem ser estabelecidas propostas de formação inicial e continuada, planos de cargos e salários e condições dignas de trabalho (BRZEZINSKI, 2007, p. 172).

Além do mais, a formação docente precisa ser repensada para além da certificação e possibilitar ao professor uma formação de qualidade que alcance os professores os quais já atuam e muitas vezes não possuem formação adequada.

No entanto, como antes afirmamos, a formação de professores é um campo de disputas político-ideológicas, do qual projetos de educação, sociedade e o conceito de formação de professores partem de diferentes pressupostos e concepções.

De um lado, defende-se que as reformas curriculares sigam o modelo de outros países; valorize a formação docente fora da universidade, privilegie as dimensões técnicas e práticas do trabalho (BRZEZINSKI, 2007, p.198) e dê maior ênfase a certificações conseguidas pelos professores do que pela real qualificação docente.

Em contraposição, busca-se uma formação fundamentada numa concepção sócio-histórica, na qual se relacionam questões culturais, sociais e educativas ao processo formativo. Nesta compreensão, este modelo formativo poderia possibilitar ao professor pensar e refletir sobre a educação e as complexas variáveis as quais interferem nos processos educativos.

Neste campo de disputa, a relação entre o curso normal superior e a Licenciatura em pedagogia entra em cena: de um lado defende-se que o primeiro deveria ser o principal *lócus* de formação dos professores da educação infantil e dos

primeiros anos do ensino fundamental; e de outro, levanta-se a bandeira do curso de pedagogia como lugar adequado para esta formação.

Este embate ficou legitimado por meio do Decreto nº. 3.276/1999 – o qual determinava a formação superior dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, valorizar-se-ia uma formação mais aligeirada e não fundamentada na articulação entre ensino e pesquisa, como acontecia nos cursos de pedagogia, porquanto estes cursos não eram oferecidos nas universidades as quais trazem em sua tradição e fundamentos cursos de formação de professores, os quais associam a pesquisa ao ensino e vice-versa.

Apesar das críticas e da crise em relação à qualidade, bem como a questão identitária do pedagogo, os cursos de pedagogia passaram por um período de enfraquecimento, mas com a estruturação das Diretrizes Curriculares e uma revisão em um trecho¹⁴ do Decreto de 1999, o curso ganhou novo sentido.

A partir de uma mudança na redação do texto deste decreto, por meio do Decreto n. 3.554 de 2000, que coloca o termo *preferencialmente* ao invés de *exclusivamente*, deu-se abertura para o curso de pedagogia também se tornar um espaço de formação inicial destes profissionais¹⁵.

As Diretrizes Curriculares do curso de pedagogia, por sua vez, possibilitaram o curso vir a ser um dos principais espaços de formação dos professores de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que a docência passou a ser considerada a base da identidade do pedagogo (BRZEZINSKI, 2008, p.200) e por possibilitar uma formação mais ampla e abrangente.

Enfim, os cursos em nível superior (especialmente o curso de pedagogia) têm se tornado lócus de formação inicial de professoras da Educação Infantil e, tudo indica, a formação docente possivelmente acontecerá exclusivamente em nível superior, como apresentado anteriormente.

¹⁴ Modificação do Artigo 3:—§-2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores. (Redação dada pelo Decreto nº 3.554, de 2000)

¹⁵ No entanto, destacamos que desde 1980 alguns cursos de pedagogia já desenvolviam a formação inicial de professores.

Apesar da legitimação do nível superior como nível adequado para a formação do professor da educação básica, devemos considerar que a extensão territorial e as diferenças socioeconômicas do Brasil influenciam e limitam a expansão da oferta de cursos superiores em todo território nacional.

Além disso, no diálogo com Brzezinski (2008), entendemos que *a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articula teoria e prática e, por isso, é práxis* (p.1141). Deste modo, leva-nos a compreender a necessidade da articulação entre teoria e prática como elemento essencial nos cursos de formação.

As propostas da autora são fundamentadas em ações e no diálogo com diferentes associações que pesquisam e discutem a formação de professores, tais como ANFOPE, ANPED, ANPAE e CEDES. Suas ideias se fundamentam na concepção histórico-social e têm como paradigma pensar as relações entre cultura, sociedade e educação, se considerarmos serem as transformações sociais geradoras de mudanças no papel do professor.

Portanto, ao se defender este paradigma, compreende-se a formação do professor ser marcada pela complexidade do conhecimento, da reflexão, da criatividade etc. A autora defende a Universidade como lócus privilegiado para a formação inicial do professor, pois o docente se “prepara” teoricamente, tendo como foco a prática social.

Em relação à formação inicial, a autora a nomeia como “pré-serviço”, já que o curso de formação seria o espaço no qual o professor adquire bagagens necessárias para sua atuação docente, considerando que a carreira docente não se resume a este momento inicial, como tem se discutido e compreendido a importância da formação continuada.

Contudo, a formação contínua vem historicamente marcada por posturas tecnicistas, pelo fato de ser denominada muitas vezes como “reciclagem”. No entanto, esta concepção tem sido remodelada, pensa-se na formação como um processo realizado ao longo da vida, como defende a própria LDB de 96.

Outra preocupação é em relação ao acesso aos cursos de formação, já que seria necessário garantir aos docentes possibilidades para cursar estes cursos, ou seja, por meio de licenças para estudo e/ou a flexibilização de horários, o que muitas vezes não é oferecido em virtude das demandas da escola, pendendo então para o fortalecimento dos cursos à distância, como já fora citado.

Desta forma, torna-se necessário o estabelecimento de uma identidade docente, pautada em conceitos e práticas. Isso gera, conseqüentemente, a profissionalização docente, pautada num projeto de formação histórico-social, fundamentada no conhecimento como eixo central da formação, tendo como paradigma a qualidade social da educação.

Quando pensamos na história da educação brasileira, deparamo-nos com um sistema dual, o qual interfere inclusive nos cursos de formação de professores, pois existem as escolas para os ricos e as escolas para os pobres. Prova disso é a grande oferta de cursos no ensino superior privado, no horário noturno, que de um modo geral, distancia-se da pesquisa. Estas instituições geralmente são procuradas pelo trabalhador-estudante¹⁶.

Segundo Brzezinski (2008), esta realidade dual dos cursos de formação é representada por um quantitativo de 80% das matrículas em cursos superiores de formação docente em instituições privadas no turno da noite, o que não possibilita ou fragiliza a relação entre ensino e pesquisa (p.1151). Aliás, questiona-se a falta de articulação entre as universidades públicas e a formação dos professores da rede pública, talvez a falta de políticas específicas resultem nos baixos índices de desenvolvimento das escolas.

Outra questão a se discutir é a certificação de competências, ou seja, exige-se dos professores alcançarem certificados e mais certificados, a fim de possibilitar um aligeiramento nos cursos de formação, sem contar que, muitas vezes, a qualidade dos certificados é incerta, já que existe a necessidade de ampliar as certificações.

Pensando na necessidade da formação continuada e na construção da identidade docente, tem sido debatida a possibilidade do estabelecimento de um Conselho Nacional de Professores, com vistas à valorização e profissionalização do magistério, bem como a fiscalização das instituições formadoras.

A autora anuncia algumas considerações, como a relação entre qualidade e quantidade, referindo-se a que o aumento de matrículas não significa aumento na qualidade. Outra questão refere-se à dualidade do ensino, já que poucos têm direito

¹⁶ Podemos citar que na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, na qual cursei a graduação em pedagogia, a procura pelos cursos no turno da noite é maciça, os alunos das licenciaturas e futuros professores da educação básica em sua maioria são trabalhadores, por isso optam pelo terceiro turno. Inclusive com a abertura de turmas do curso de pedagogia no horário da noite, houve um significativo esvaziamento do curso no horário da tarde.

a uma educação de qualidade. Aponta-se ainda, a distância existente entre as legislações e as ações emanadas das políticas. Contudo, a formação inicial dos professores alcançou algum avanço com as DCNP e configurou traços da identidade dos pedagogos.

Nesta perspectiva, a formação de professores no Brasil, após a promulgação da LDB 9.394, tem sido debatida e discutida por diferentes entidades e, no que diz respeito ao nível mais adequado para que formação do professor aconteça, compreendemos existir uma tendência para a legitimação do nível superior como tal. Mas esta questão não está atrelada apenas a uma exigência legal, pois a formação continuada e o aprofundamento dos estudos precisa ser um direito garantido a todos os professores.

No entanto, reconhecemos que a formação em nível médio em algumas regiões do nosso país ainda tem se constituído como principal espaço de formação inicial das professoras da educação infantil, em virtude da extensão territorial e das dificuldades de acesso em cursos superiores.

Deste modo, em função dos nossos objetivos iniciais de estudo, escolhemos investigar as concepções de professoras e estudantes do curso normal do Colégio Estadual Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Júnior, em Rio Bonito, pois este tem sido um espaço de formação inicial de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, nesta cidade.

Destacamos, no entanto, que já existem dois cursos de pedagogia em funcionamento neste município, sendo que ambos são à distância. Um deles é oferecido pela Universidade Castelo Branco, com sede nas dependências de uma escola particular. Já o segundo é oferecido pelo Cederj, um consórcio entre universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Apesar da existência destes cursos de pedagogia, consideramos o acesso como um desafio para os professores, um por ser um curso pago e o outro por seu processo seletivo ser muito competitivo. Assim, o curso normal ainda parece se constituir como uma possibilidade mais viável¹⁷ e concreta de se tornar professor (a).

¹⁷ Em função das dificuldades de ingresso nas universidades públicas e também por conta da terminalidade do curso normal em nível médio.

Portanto, optamos por investigar o curso normal principalmente porque acreditamos em suas potencialidades. Por isso, investigamos algumas práticas formativas protagonizadas no curso, buscando compreender as contribuições para a formação da professora da Educação Infantil.

Nossa pesquisa teve como contexto de investigação um curso de formação em nível médio, de modo que apresentaremos a seguir algumas considerações históricas sobre esta modalidade de ensino e, em seguida, discutiremos como este curso tem sido debatido neste período pós LDB e pós promulgação do nível superior como nível esperado para formação docente, a fim de adensarmos ainda mais nossa pesquisa.

1.2.2 Um breve panorama histórico do curso normal no Brasil

Por reconhecermos a importância e a trajetória histórica do curso normal como locus da formação inicial dos professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, buscamos, por meio de um breve histórico, rememorar um pouco desta história.

Aprendemos com Gatti (2009, p.37), que:

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”.

Deste modo, especialmente com a promulgação do Ato Adicional de 1834, *que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias* (SAVIANI, 2009 p.144), possibilitou que a formação de professores se estabelecesse de forma mais efetiva. Por sua vez, as escolas normais no Brasil foram criadas seguindo o modelo de formação das escolas européias.

A primeira escola normal a ser instituída foi a de Niterói, em 1835 e deu início ao estabelecimento dessas instituições em outras províncias. Mas Saviani (2009) destaca que “essas escolas, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (p.144). As primeiras Escolas Normais tiveram uma

trajetória marcada por incertezas e instabilidades, reflexos do processo de institucionalização da educação brasileira.

Mesmo que o estabelecimento dessas escolas tenha sido marcado por momentos de instabilidades, estas instituições foram organizadas a partir de “um campo de normas e saberes próprios da profissão em contraposição a improvisação” (VILLELA, 2004 p. 52).

Deste modo, ao se organizarem as escolas normais, estabelece-se também uma concepção de formação de professores, voltada para a preparação técnica desse profissional, ou seja, era preciso treinar os professores para atuarem nas escolas a serem estruturadas.

Assim, após este período de intermitências, no que concerne à organização das escolas para a formação docente, reportamo-nos ao período demarcado por Saviani (2009), como o do *estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais*, no qual compreende os anos de 1890 a 1932.

Cabe ressaltar que, neste contexto histórico, temos o início da República em 1889, no qual se estabelecem debates e propostas indicadores da importância da expansão e estruturação da rede de ensino, o que corroborou para a necessária atenção à formação dos professores.

Portanto, as Escolas Normais ganham destaque, uma vez que, para se instituir novos modelos pedagógicos, os professores precisam estar “preparados”, para utilizar tais propostas, assim como estar bem preparados cientificamente para lidar com questões da vida. As Escolas Normais passam, então, por um enriquecimento dos conteúdos curriculares e enfatizam a atuação prática, através de exercícios de ensino.

Deste modo, ao pensarmos a institucionalização da formação de professores, vimos a materialização de uma etapa do processo de profissionalização da carreira docente.

Ressaltamos as necessidades de ampliação da formação de professores fazerem com que se estabelecessem as Escolas Normais, em um primeiro momento, sem muita expressão. No entanto, quando ocorre uma valorização da educação e as propostas de ampliação da rede de ensino, as Escolas Normais tornam-se centros específicos de formação.

Apesar de a Escola Normal ter ampliado sua atuação, ideais reformadores alcançaram as discussões sobre a educação, principalmente após a primeira década

republicana. O curso normal, por sua vez, não estaria de acordo com os novos ideais, já que trazia como marca o modelo até então dominante, valorizava-se apenas o ensino dos conteúdos a serem transmitidos.

No entanto, o estabelecimento dos Institutos de Educação tende para uma mudança metodológica, pois estes são espaços onde se cultiva a educação, “encarada não apenas como objeto de ensino, mas também da pesquisa”. (SAVIANI, 2009, p.145). Nesse campo, temos exemplo de duas iniciativas: a criação do Instituto de Educação do Distrito Federal, arquitetado e implementado por Anísio Teixeira, em 1932 e a implementação, em 1933, do Instituto de Educação de São Paulo por Fernando de Azevedo.

Anísio Teixeira foi autor de uma reforma designada pelo decreto nº 3810, de 19 de março de 1932, que colocou em xeque as Escolas Normais, apontando-as como instituições que “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, apud SAVIANI 2009, p.145). Ao compreender as falhas nas propostas das Escolas Normais, propõe a necessidade de a escola possuir um caráter específico na formação do professor e isso garantiria uma identidade aos profissionais do magistério.

Para tanto, a reforma proposta por Anísio transforma a Escola Normal do Distrito Federal no Instituto de Educação, constituído de quatro escolas: “Escola de professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório com um), Escola Primária e Jardim de infância” (TANURI, 2000, p.73). As três últimas escolas eram utilizadas como campo para experimentação e aplicações práticas, ressaltando a importância da pesquisa no processo de formação, enfatizado por Anísio Teixeira.

Posteriormente, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946, não ocorreram mudanças significativas na estrutura dos cursos, mantendo um padrão de ensino que foi utilizado em algumas escolas. O Normal torna-se uma modalidade de ensino, dividido em dois ciclos. O primeiro tinha por objetivo formar “regentes” para o ensino primário, com duração de quatro anos, correspondentes ao ciclo ginásial e funcionaria em Escolas Normais.

O segundo objetivava formar professores para o ensino primário, com duração de três anos, correspondentes ao ciclo colegial, funcionando em Escolas Normais e nos Institutos de Educação.

Após a Lei Orgânica de 1946, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 manteve a estruturação dos cursos de formação de professores, vigentes até então, apenas lhe conferiu uma flexibilização. No entanto, manteve-se um esquema de formação dual, com escolas ginasiais e colegiais (TANURI, 2000, p.75-78).

No entanto, com o golpe militar de 1964, são exigidas mudanças no campo educacional, por meio da lei 5.692/ 71, a partir da qual se modificaram o ensino primário e médio, alterou-se a nomenclatura, passando a primeiro e segundo graus. No que concerne à formação de professores, aconteceu a *substituição da Escola Normal pela habilitação específica de magistério*, que se estendeu no período de 1971 a 1996.

Deste modo, para atuação em classes do primeiro grau, o professor deveria possuir a habilitação específica do magistério em um curso de segundo grau. O parecer nº349/72 organiza em duas modalidades o segundo grau para habilitação do magistério. A primeira, com duração de três anos, possibilitaria a atuação em classes até a 4ª série do 1º grau, já a segunda, com a duração de quatro anos, habilitava o professor para lecionar em turmas até da 6ª série do 1º grau.

Nesta concepção, a formação de professores se norteava a partir de um currículo comum, garantindo uma formação geral e uma parte mais específica, com vistas à formação especial (SAVIANI, 2009). Assim, esta formação se reduziu a uma habilitação em meio a tantas outras, demonstrando um quadro preocupante, pois os professores eram formados em cursos de curta duração e não alcançavam as necessidades formativas que demandavam as escolas deste período.

A notoriedade dos problemas vividos pela formação docente fez com que em 1982, fossem estabelecidos os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério¹⁸, movimento que se caracterizou pela revitalização dos cursos normais. Apesar dos resultados positivos, o projeto não teve continuidade.

Após o regime militar, a formação de professores passa a fazer parte dos debates de forma mais incisiva. Com a promulgação da LDB 9.394/96, um novo debate se instaura: qual seria o melhor nível para formar os professores da infância? Seria o nível médio, na modalidade normal, o nível superior, nos cursos de

¹⁸ Esta experiência de formação aconteceu em cidades dos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco, Bahia, Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo.

pedagogia ou normal superior? Estas questões entram em discussão, já que a formação em nível superior passa a ser exigida para os professores da educação básica.

Este debate acontece de forma mais incisiva no século XX, uma vez que nas legislações anteriores como a Lei 4.024/61 e a Lei 5692/71, apesar das referências à formação docente, principalmente a segunda que transforma a Escola Normal em Habilitação no Magistério, ambas mantêm o nível médio como base da formação inicial dos professores da educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental.

Deste modo, a nova LDB 9394/96, traz, em seus artigos 62 e 87, elementos possibilitadores do debate acerca da formação inicial dos professores da infância, e inicia uma série de discussões acerca de qual seria o lócus mais adequado para esta formação.

Neste sentido, na seção seguinte, apresentaremos algumas questões a respeito do curso normal e da Lei 9394/96, pois, com a determinação da formação em nível superior, o curso de formação de professores em nível médio passaria por um processo de extinção.

1.2.3 O curso normal e a Lei 9394/96: Um curso em extinção?

A formação de professores é apresentada na LDB com ambiguidades, principalmente por causa de seu Art.62 - coloca o nível superior como exigência para os professores da educação básica, mas mantém o nível médio como formação mínima para os docentes da educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental.

Esta flexibilização talvez tenha a ver com expressivo número de professores leigos atuantes nas redes de ensino no período no qual esta legislação foi aprovada. Inclusive, fatores como a impossibilidade de abertura de vagas em cursos superiores para uma demanda efetiva de profissionais e a inexistência de universidades em determinadas localidades devem ter sido considerados, possibilitando esta abertura e regulamentação do nível médio.

No entanto, em virtude da exigência da formação em nível superior, colocada pela LDB 9.394/96, muitas escolas normais foram fechadas. Em Rio Bonito, por

exemplo, após a promulgação da referida lei, apenas duas escolas ofereciam o curso normal. Aliás, atualmente, o município conta com apenas um Colégio a oferecer vagas para o curso, e o segundo está em processo de fechamento, por se tratar de um colégio da rede municipal¹⁹.

Este quadro de fechamento e extinção dos cursos normais foi recorrente em todo território nacional, especialmente porque no artigo 87 da LDB, parágrafo 4 lê-se que: *Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento em serviço*. Desse modo, a promulgação da referida lei, justifica o enfraquecimento do curso normal.

Aliás, em um estudo feito pelo MEC, publicado em 2003, sobre o perfil dos professores no Brasil, a possível extinção do curso normal foi reafirmada pela diminuição das matrículas no curso. Uma vez que, diferente do período entre 1991/1996, quando se registrou um aumento na procura, os anos pós LDB marcaram a redução da procura e o fechamento de escolas normais. Na tabela 3, podemos perceber esta relação.

Tabela 3: Relação de escolas, matrículas e concluintes de cursos de formação de professores em nível médio

Variável	Total			Pública		
	1991	1996	2002 ⁽²⁾	1991	1996	2002 ⁽²⁾
Escola	5.130	5.550	2.641	3.605	4.302	2.050
Matrícula	640.770	851.570	368.006	524.158	756.746	331.086
Concluinte	139.556	173.359	124.776	97.984	147.456	108.544

Fonte: MEC/Inep.

Notas: (1) Magistério de nível médio inclui curso normal e médio profissionalizante com habilitação em magistério.

(2) O número de concluintes refere-se ao ano de 2001.

No entanto, se recorrermos a própria lei 9394/96, encontraremos o nível médio, na modalidade normal, ainda como formação mínima para os professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Aliás, como já fora salientado, existem no Brasil regiões nas quais é escassa a oferta de cursos em nível superior, além das “seletivas” formas de acesso à universidade.

¹⁹ No ano de 2010, o Colégio Municipal de Ensino Médio Dr. Márcio Duílio Pinto não ofereceu mais vagas para o Curso normal, uma vez que a esfera municipal, segundo a LDB, no art.11 deve: *V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida à atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino*. (Grifos nossos) Deste modo, as classes de ensino médio, inclusive na modalidade normal, passaram a ser oferecidas exclusivamente pela rede estadual de ensino.

Apesar do processo de extinção sofrido pelo curso normal ao longo desses mais de dez anos, encontramos ainda motivos a nos mobilizar quanto à investigação das práticas pedagógicas desta modalidade de ensino médio, pois reconhecemos: por a LDB 9394/96 manter o curso normal como formação inicial das professoras da educação infantil; por ser a única modalidade de ensino profissionalizante reconhecida pela lei; por constituir-se como um curso possibilitador de acesso a qualquer concluinte do ensino fundamental que deseje ser professor e ainda é um curso necessário em diferentes regiões do Brasil que não oferecem o ensino superior e por ser um curso em processo de extinção, sem que sejam consideradas as demandas efetivas da formação de professores.

Desta maneira, encontramos possibilidades de construir nossa pesquisa por compreendermos como as práticas formativas acontecem no curso normal do Colégio Desembargador²⁰, e se as mesmas influenciam na formação das professoras de Educação Infantil em Rio Bonito.

Inclusive, reconhecemos que o curso normal apesar desse momento de enfraquecimento continua a ser contexto de algumas pesquisas. Em um levantamento bibliográfico feito por meio de consultas ao Banco de Teses²¹ da Capes, encontramos pesquisas cujo pano de fundo é o curso normal.

Nesta busca por pesquisas a tratarem da formação de professores em nível médio, consideramos apenas os trabalhos defendidos após o ano de 1996, sendo que são teses e dissertações apresentadas tanto em instituições públicas quanto em instituições particulares.

Dentre as pesquisas encontradas, algumas apresentam uma abordagem histórica²², são trabalhos a buscarem na trajetória de escolas normais elementos para pensar a formação de professores da época e contribuir com a história da instituição e/ou do município em que se investiga. Destacamos que, apesar de os trabalhos serem históricos, abordam temáticas e perspectivas diferenciadas.

²⁰ Em alguns momentos do texto nomeio apenas como Colégio Desembargador, pois esta é a nomenclatura utilizada pela população rio-bonitense.

²¹ Site: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do> acessado entre os meses de março e abril de 2011.

²² MUZZETI,1997; LHULLIER,1999; LAGUNA,1999; OLIVEIRA,2000; BRITO,2001; PEREZ,2002; VIVIANI,2003; SOARES,2004; BARRACHI,2004; BARRETO,2005; GOMES,2006; SANTOS,2006; SILVA,2006; RAMPI,2007; FURTADO, 2007; SOUZA,2007; FERNANDES,2007; TESSEROLLI,2008; CARVALHO,2008; ANGOLA,2008;OLIVEIRA,2009; DELGADO,2009; CRESPO,2009.

Outras investigações se dedicam à pesquisa sobre disciplinas específicas do curso normal, com a intenção de compreenderem as influências dessas na formação dos professores, bem como investigarem elementos curriculares e as práticas pedagógicas protagonizadas no curso. Algumas tratam de questões referentes à prática pedagógica (CUNHA, 1997; VALVERDE, 2005); o ensino de ciências (MARQUES, 2009); o trabalho com desenhos reproduzidos (MARTINS,1997); o trabalho com a cultura local na disciplina de didática (COSTA,2009) e a investigação sobre o currículo (SANTANA,1997).

Encontramos ainda alguns trabalhos que versam sobre a temática da identidade dos futuros professores e abordam características das normalistas (BARONE, 1998; SEVERO, 2008; ACHNITZ, 2008); as representações da formação a partir das falas de professores e alunos (COSTA, 2009; NASCIMENTO, 1999) e a relação com o saber (REBEL, 2004).

Alguns tratam de experiências dos professores formadores (NOGARO, 2001); o perfil dos professores do curso normal (VOLOSCO, 2000); a construção do projeto político pedagógico de uma escola normal (CARVALHO, 2000), o curso normal e formação cidadã (ARAÚJO, 2006).

Ao encontrarmos estes trabalhos, apesar de se tratarem de diferentes abordagens, reconhecemos, ainda hoje, o curso normal ter se constituído como contexto de pesquisas em programas de pós-graduação, por isso encontramos um campo fértil para nossa investigação.

Deste modo, recorreremos a alguns elementos legais regulamentadores do curso de formação de professores em nível médio na modalidade normal, que são: A própria LDB 9394/96; o parecer CNE/CEB nº 01/1999, de 29/01/1999; a resolução CEB/CNE nº2, de 10/04/1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em nível Médio, modalidade Normal e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001. Tais documentos abordam as propostas de formação a nível nacional e nos auxiliam na contextualização acerca da regulamentação do curso normal.

No que diz respeito às legislações do Estado do Rio de Janeiro encontramos: o parecer nº 016 de 18/01/2001 - trata da reformulação do Curso de Formação de Professores em Nível Médio, na modalidade Normal na rede Estadual de ensino, a portaria E/SUEN nº07 de 22/02/2001 - estabelece normas e orienta a reforma curricular do curso normal, a resolução SEE nº 2353 de 28/12/200, a estabelecer a

matriz curricular para o curso normal em nível médio, o documento de reorientação curricular-SEE2006, o parecer SEE nº1222 de 10/11/2009, a resolução SEEDUC nº4376 de 18/12/2009 - estabelecem a nova grade curricular para o curso de formação de professores em nível médio e a portaria SEEDUC nº 91 de 09/04/2010 - estabelece e orienta quanto à implementação da matriz curricular.

Na instância nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível médio, na modalidade normal, regulamentam as propostas curriculares e determinam alguns elementos fundamentais para o funcionamento das instituições as quais oferecem esta modalidade de ensino.

Em seu primeiro artigo a Resolução Nº 2 de 19/04/1999 determina que:

O Curso Normal em nível Médio, previsto no artigo 62 da Lei 9394/96, aberto aos concluintes do Ensino Fundamental, deve prover, em atendimento ao disposto na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a formação de professores para atuar como docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acrescentando-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais.

Deste modo, esta legislação regulamenta a formação de professores em nível médio e apresenta a qual público está aberto e quais devem ser os fundamentos desta modalidade de ensino, além de acentuar o que deve ser enfatizado e abordado.

O curso normal deve garantir aos educandos possibilidades formativas mais abrangentes seguindo as diretrizes curriculares do ensino médio e garantir uma formação específica que aborde questões referentes às etapas e modalidades de ensino nas quais os futuros professores poderão atuar.

Por outro lado, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) propôs como meta garantir, em dez anos, os professores de educação infantil alcançarem formação em nível superior. No entanto, ao que tudo indica, essa meta não foi alcançada, pois ainda existem professores sem formação mínima e o curso normal continua a ser pré-requisito nos concursos²³ para professores em diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo.

²³ Tais como: Concurso Prefeitura Municipal de Niterói (Edital nº 08/2010); Concurso Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro(EDITAL SMA Nº 91, DE 25 DE OUTUBRO DE 2010); Concurso Prefeitura Municipal de Itaboraí 2010; Concurso Prefeitura Municipal de São Gonçalo (EDITAL Nº 003/PMSG/RJ – 15/04/2011); Concurso da Prefeitura Municipal de São Gonçalo para o cargo de professor de educação infantil (EDITAL N. 004 /PMSG/RJ, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2011). Em todos estes o ensino médio na modalidade normal era a formação mínima exigida.

Inclusive, em uma de suas metas, o Plano (BRASIL, 2001) reconhece a possibilidade de todo o professorado brasileiro chegar ao ensino superior ser um desafio, e coloca uma meta flexível, como se lê a seguir:

6. Estabelecer, onde quer que ainda não existam condições para formação em nível superior de todos os profissionais necessários para o atendimento das necessidades do ensino, cursos de nível médio, em instituições específicas, que observem os parâmetros estabelecidos na meta anterior e preparem pessoal qualificado para a Educação Infantil, para a Educação de Jovens e Adultos e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, prevendo a continuidade de estudos desses profissionais em nível superior.(p.69)

Assim como na LDB 9394/96, o Plano Nacional de Educação reconhece a importância do curso normal em nível médio, e deixa a abertura para que os professores dos municípios onde não existam cursos em nível superior possam se formar no curso normal. No entanto, ressaltam a necessidade de este professor buscar dar continuidade nos seus estudos, ou seja, o desejável é este profissional alcançar o nível superior. Isso reforça a tese da universitarização do professor para a Educação Básica.

A partir das legislações nacionais, estruturam-se leis estaduais regulamentadoras do curso normal. No Estado do Rio de Janeiro, destacamos, atualmente, a maioria das escolas que oferecem esta modalidade de ensino ser da rede estadual de ensino.

Em uma de nossas conversas/entrevista, a Professora Andréia destaca a legitimidade da formação em nível médio e que a rede estadual de ensino não poderia oferecer uma formação ilegal. Quanto a isso, afirma:

“Nós pensamos que além do registro (exigência da formação em nível superior) na LDB, como o Estado poderia oferecer uma formação que não é válida, então baseada nisto que a gente desenvolve nosso trabalho”.

Aliado a fala da professora, encontramos dados comprovadores da credibilidade conferida ao curso normal em nosso estado, pela população, pois a rede conta com quase 40 mil alunos matriculados. Todas as 9.884 vagas oferecidas para turmas de primeiro ano foram preenchidas, apesar de ser um curso a passar por um processo de extinção, a procura por vagas para esta modalidade de ensino

da rede estadual foi expressiva, já que foram 15.405 inscritos no período de pré-matrícula para o ano letivo de 2011²⁴.

Existem 75 municípios do Estado do Rio com escolas de curso normal. A rede estadual de ensino oferece o curso de formação de professores em nível médio em 95 escolas estaduais. O número de docentes atuantes em turmas do curso normal é de aproximadamente 2.100 professores.

No que diz respeito às propostas estaduais, estas dialogam com os documentos nacionais regulamentadores desta modalidade. Em um documento produzido pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/RJ), a justificativa para permanência do curso normal é o artigo 62 da LDB 9.394/96.

A proposta da SEE/RJ está articulada à proposta das Diretrizes Nacionais da modalidade normal, ao afirmar que se deve *assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente* (SEE/RJ, 2010 p.2). Reforçando a necessidade de o curso normal garantir ao mesmo tempo uma formação geral e uma formação específica para o trabalho com as crianças.

Deste modo, a fim de adequar as propostas curriculares às Diretrizes Nacionais, o curso normal passou neste período pós-LDB por duas reformulações curriculares: uma em 2006 e outra, bem recentemente, no ano de 2010. Destacamos, no entanto, que trataremos das questões referentes ao currículo e às mudanças curriculares do curso em outro momento de nosso texto.

Por reconhecermos a importância e o papel, ainda hoje, desempenhado pelo curso de formação de professores em nível médio na modalidade normal, encontramos um campo para desenvolver a pesquisa em tela, uma vez que o curso normal em Rio Bonito continua a ser um dos principais lócus de formação de professoras da educação infantil.

Portanto, após debatermos a formação de professores de forma ampliada e abordarmos alguns aspectos do curso normal, desde a sua história até as questões legais, apresentaremos no capítulo seguinte os procedimentos metodológicos por nós utilizados ao longo da pesquisa, a fim de, posteriormente, podermos abordar alguns apontamentos com os quais discutiremos de forma mais específica algumas dimensões da Educação infantil e a formação das professoras da(s) infância(s).

²⁴ Dados apresentados no site: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br> (acessado em 16/04/2011) e documento SEE/RJ,2010.

2 O CAMINHAR INVESTIGATIVO: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis [...] a palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial.

Mikhail Bakhtin

A intenção deste capítulo é apresentar os caminhos metodológicos por nós utilizados, com a preocupação de compartilhar os procedimentos teórico-metodológicos a fundamentarem esta pesquisa.

De forma introdutória, ressaltamos o quanto é complexa esta tarefa, principalmente por considerarmos o quanto é difícil (des) escrever os “resultados” de uma investigação. Amparamo-nos no texto de Enzo Colombo (2005): “Descrever o social: a arte de escrever e pesquisa empírica”, para quem o ato de escrever é uma arte que parte de escolhas teóricas e das concepções de quem escreve.

Corroboramos com o autor - a linguagem não é neutra, uma vez que as palavras estão/são impregnadas de sentidos e significações, de acordo com o contexto e a forma como são utilizadas. Dessa maneira, entendemos que *nenhum tipo de escrita é inocente* (COLOMBO, 2005, p.268), pelo fato de, ao se escrever, intenta-se enunciar algo ou alguma coisa.

Buscamos, na leitura atenta deste autor, compreender de qual modo poderíamos trabalhar e apresentar os “achados” de nossa investigação. Segundo o autor, existem três modos diferentes de se apresentar os resultados de uma pesquisa: narração realista, narração processual e narração reflexiva. No entanto, destaca que estes modos de apresentação não se excluem, podem dialogar entre si.

Inicialmente, Colombo (2005) trata acerca da narração realista - um modo de descrever o social no qual o pesquisador tenta, ao máximo, não modificar a realidade. Busca a transparência, com a intenção de suas considerações influenciarem muito pouco nos resultados.

Aprendemos que,

A subjetividade do pesquisador, o seu envolvimento pessoal nas relações com os sujeitos analisados, as suas simpatias e as suas idiossincrasias, os seus sucessos e suas derrotas na fase de coletas de dados são ocultadas no relato final (COLOMBO, 2005, p.270).

Deste modo, a escrita a partir da narração realista, de acordo com Colombo (2005), é fundamentada na tentativa de “apagar” as impressões do pesquisador, pois se busca descrever o que, de fato, acontece/aconteceu. Seguindo este modo de escrever uma pesquisa, exige uma “total” descrição dos fatos, sem haver comunicação entre seu olhar e as situações narradas.

Colombo (2005) afirma ser o produto final de um trabalho - escrito deste modo de escrita, algo similar a uma fotografia, congelado, estável, sem movimentos e mudanças. Toda descrição é feita nos mínimos detalhes, e tenta, de forma não inocente, fazer com o que se anuncia tenha credibilidade e seja incontestável.

Por sua vez, as narrativas realistas são criticadas, pois apresentam uma suposta imparcialidade do pesquisador, como se fosse possível o mesmo poder apenas descrever a realidade, sem levar em consideração suas *inclinações* e *subjetividade*. Outra crítica feita a este modo de narração é a suposição de os dados coletados ao longo da investigação poderem ser tratados apenas como objetos.

Um ponto mais criticado deste tipo de narração é a suposição de a realidade social e a cultura estarem passíveis de serem descritas de forma unívoca interpretadas de um modo definitivo. Entretanto, o autor afirma que “a narração realista constitui a forma predominante de escrita no interior das ciências sociais [...], o estilo narrativo realista é o resultado da estreita conexão (ontológica) que une o discurso positivista e discurso científico” (COLOMBO, 2005, p.274).

Deste modo, compreendemos a prevalescência deste modo de narração ainda, nas pesquisas sociais, principalmente quando se defende a possível neutralidade do pesquisador na escrita dos resultados da pesquisa. No entanto, não podemos desconsiderar este estilo de escrita e sim buscar modificá-lo, criando novos modos de narrar o que foi pesquisado.

Porém, segundo Colombo, nos últimos anos vem se estruturando outro modo de escrever que hibridiza o discurso científico ao narrativo. Colombo (2005) denominou este estilo de escrita como narração processual, no qual defende que “poesia e política são inseparáveis, que a ciência reside nos (e não acima dos)

processos históricos e linguísticos e que o gênero literário e aquele acadêmico se interpenetram inevitavelmente” (p.275).

Diferente da narração realista, a processual propõe a participação do pesquisador na investigação, considerando-o como parte fundamental na pesquisa. O investigador parte como um viajante, num percurso do qual desconhece o que poderá lhe acontecer. Neste modo de escrita, o mais importante é a experiência vivida pelo pesquisador no campo.

Enquanto no primeiro modelo pressupõe-se a anulação do sujeito investigador, na segunda defende-se a implicação direta do mesmo na interpretação dos fatos e seu envolvimento nos acontecimentos. As narrativas processuais são apresentadas de diferentes formas, como diálogo (forma mais difundida), como a escrita em um diário ou por meio de um texto comparativo.

Contudo, a narrativa processual corre alguns riscos, como ficar apenas como modo de diferenciação da narrativa realista, ou mesmo de cair no excesso de entusiasmo e fazer com que os objetivos da pesquisa fiquem esquecidos. Outro risco apontado por Colombo (2005) é se fundamentar na ideia de não existir nada além do que o pesquisador vivenciou no trabalho de campo, e fazer com que uma pesquisa seja considerada como única.

Criticam-se, especialmente, os textos comparativos, quando se pretende associar a voz do pesquisador à dos demais sujeitos que estiveram envolvidos na pesquisa como se este movimento na escrita fosse ingênuo, pois é preciso ter a consciência de que ao se descrever um fato, não estamos simplesmente a retornar ao acontecido, pelo fato de envolvermos outros fatores em nossa escrita.

Finalizando, o autor apresenta o terceiro modo de narrativa - a reflexiva - defendida pelo pós-modernismo. Compreende-se que:

O escritor social é, talvez, hoje, muito mais consciente de que qualquer que seja o ponto de observação que escolha para ver o mundo, a sua posição teórica, as suas escolhas metodológicas e a sua posição ideológica têm implicações sobre as narrações. (COLOMBO, 2005, p.282).

Deste modo, neste estilo de escrita se reconhece os aspectos que envolvem a construção da pesquisa, as observações feitas e a maneira como será anunciado os possíveis resultados. Aliás, o pesquisador compreende seu papel como enunciador, entendendo a sua participação e envolvimento em todos os passos da investigação.

A narrativa reflexiva parte de um movimento de articulação e comparação, na qual o escritor apresenta seu ponto de vista e sua interpretação e confronta, em todo o tempo, com outras interpretações. Por mais que o escritor reflexivo compreenda a sua não neutralidade, não deixa de tentar ser o mais preciso na descrição dos acontecimentos.

Neste movimento de tentar tornar visível aos leitores o processo de construção da pesquisa e deixar claro a posição do pesquisador no campo empírico, este modo de narrar faz possível a diferenciação entre o senso comum e o conhecimento científico.

A escrita reflexiva embasa-se num caráter ético, no qual se compreende a responsabilidade de um discurso sobre o social, parte-se de uma construção - a pesquisa. Parte-se do princípio do qual cada discurso é derivado de uma relação de poder construída a partir da descrição produzida ao longo de uma investigação.

O que o pesquisador interpreta é constantemente problematizado e comparado com outras interpretações construídas por outros autores. Dessa maneira, constrói-se uma pesquisa dialógica, na qual se articulam diferentes interpretações e posições teórico-conceituais. Assim, o narrador reflexivo compreende ser o seu texto passível de ter a participação de diferentes vozes, inclusive reconhece o papel fundamental do leitor na construção da interpretação do que apresenta em seu texto.

De acordo com Colombo (2005):

A narração reflexiva tem como fim não chegar a uma conclusão, mas abrir um debate. Não chegar a uma classificação ou uma síntese, mas evidenciar a multiplicidade e a polissemia da realidade (p.287).

Deste modo, escolhemos escrever os resultados de nossa investigação a partir do estilo reflexivo, já que procuramos ao longo do texto dissertativo, dialogar com as diferentes vozes envolvidas na pesquisa, buscar sempre articular nossas interpretações com a de outros autores. Aliás, não pretendíamos criar uma verdade única ou mesmo chegar a uma conclusão definitiva, propomo-nos a dar continuidade e visibilidade a um debate que tem sido feito sobre a formação de professoras da infância.

Para tanto, continuamos a apresentar os caminhos por nós trilhados para construção desta pesquisa, por termos em mente a pretensão de que nossa escrita

fosse sempre fundamentada na reflexão e no diálogo. Assim como Freitas (2003), entendemos a relevância do “diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de forma mais ampla implicando também na relação, uma relação do texto com o contexto” (p.31).

Deste modo, buscamos, nesta interação dialógica, compreender o contexto por nós investigado. Por isso, dedicamo-nos, nas próximas seções, a apresentar nossos passos investigativos e os nossos achados durante a esta pesquisa, pistas que nos ajudaram a compreender a realidade que estávamos estudando.

2.1 Investigando a formação de professores em Rio Bonito: procedimentos teórico-metodológicos e o contexto da pesquisa

As escolhas das perguntas que movem a pesquisa os métodos que a tornam possível e as modalidades de expressão dos resultados se tornam partes inseparáveis do processo de produção de uma definição particular da realidade.

Enzo Colombo

Realizamos uma pesquisa, em termos metodológicos, de cunho qualitativo, a qual procurou se basear numa discursividade polifônica, com privilégio à *escuta sensível* (BARBIER, 1992), além de outros procedimentos metodológicos. Por compreendermos o papel da escuta, uma vez que essa, diferente do ouvir, pode se delimitar a apenas um fenômeno fisiológico, o escutar obriga-nos a nos voltarmos para o outro em um compartilhamento cuidadoso, de co-responsabilidade, no qual se espera que haja respeito e atenção à fala do outro.

De modo que, propomo-nos a “escutar” e não apenas ouvir o que diziam os indivíduos participantes desta investigação, tendo em vista que suas narrativas nos auxiliaram na compreensão de algumas questões as quais mobilizaram esta pesquisa. Por isso, partimos do pressuposto de uma pesquisa ser sempre uma produção coletiva, a qual envolve relações de saberes (e poderes) produzidas pelos/com os sujeitos nela envolvidos.

Como a pesquisa em tela investigou um *nível da realidade que não pode ser quantificado* (MINAYO, 2001, p.21), propusemo-nos, então, a desenvolver uma pesquisa qualitativa, na qual buscávamos compreender alguns dos processos formativos das professoras de educação infantil, no/do Município de Rio Bonito. Para

isso, delimitamos um curso de formação inicial de professores em nível médio como contexto de nossa investigação.

Alguns pontos nortearam esta investigação, estes pressupostos são apresentados por Freitas (2003) e são por nós compreendidos como fundamentais em uma pesquisa qualitativa. A autora defende alguns aspectos os quais, em sua concepção, devem caracterizar a pesquisa de cunho qualitativo.

Segundo Freitas (2003), a fonte dos dados é o próprio contexto, no qual apesar de se focalizar uma realidade parcial, podemos ter uma noção total da realidade. Além disso, propõe a possibilidade de conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa e, a partir deles, poder compreender o contexto.

De acordo com a autora, as questões da investigação não são construídas a priori, mas são orientadas a partir da busca pela compreensão da complexidade do fenômeno o qual se propõe a estudar. Dessa maneira, não se cria uma situação para ser pesquisada, mas parte-se de um acontecimento em seu desenvolvimento.

Outro aspecto da pesquisa qualitativa diz respeito à coleta de dados, a qual tem de voltar-se para a compreensão. Assim, procuram-se, através dos dados, compreender os fenômenos estudados, com vistas às inter-relações entre o individual e o social.

Em relação ao pesquisador, Freitas (2003) o considera como um dos principais instrumentos da pesquisa, pois além de parte integrante, ele parte de suas compreensões construídas do lugar onde se situa. Inclusive, articula seus ideais pessoais aos dos sujeitos com quem pesquisa. Seu papel é o de transformador, porque em sua atividade investigativa, uma de suas funções é (re) construir a história.

Para finalizar, a autora defende não ser o critério de busca de uma pesquisa a precisão do conhecimento, mas o envolvimento e a participação dos sujeitos (investigador e investigados) envolvidos na investigação. Neste encontro de “interesses”, ambos têm a oportunidade de refletir sobre processo de pesquisa.

Neste sentido, desenvolvemos nossa investigação com vistas ao diálogo e à participação dos sujeitos pesquisados. Para tanto, desenvolvemo-la em alguns movimentos investigativos interdependentes e que se articularam, na tentativa de responder as questões que a norteavam. Investigamos, principalmente, o curso normal no/do Colégio Estadual Desembargador José Augusto Coelho da Rocha

Júnior, pois este tem sido o lócus formador das professoras da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental em nossa cidade.

Assim, envolvemo-nos em algumas atividades do cotidiano do curso normal por meio da *observação participante*, principalmente nas aulas de algumas disciplinas indicadas pelas professoras nas entrevistas exploratórias. Durante esta investigação, propomo-nos a realizar um pequeno mergulho nas relações cotidianas desta unidade escolar, a fim de estreitar os vínculos com os sujeitos componentes do seu cotidiano.

Corroborando com Certeau (1994), defendemos o cotidiano como palco de um turbilhão de acontecimentos, ou seja, uma invenção diária e espaço de tensão entre o planejado e o praticado. De tal modo, compreendemos poder o dia a dia na escola nos fornecer indícios e pistas a nos ajudarem a entender como a formação de professores de educação infantil tem sido praticada no Colégio Desembargador

Por isso, entendemos que o cotidiano pode ser compreendido como o *espaço de caça*, no qual os indivíduos criam “maneiras de fazer”, para (sobre) viver socialmente. Concordando com Certeau, para quem *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada* (CERTEAU, 1994, p.38), ou seja, na escola são criadas muitas maneiras de fazer, as quais influenciam no modo como as situações cotidianas são vivenciadas. Dessa maneira, as relações cotidianas se constituíram como questões as quais atravessaram a construção e o modo pelo qual estruturamos o *desenho* da pesquisa.

Paralelamente as observações, realizamos *conversas/entrevistas* com as professoras responsáveis pelas disciplinas nas quais desenvolvemos a *observação participante* e alunas do quarto ano que demonstraram almejar atuar em classes de educação infantil, a fim de compreendermos como esses sujeitos vêm formando e sendo formados enquanto professoras de crianças pequenas.

Buscando, ainda, compreender como o curso normal tem se estruturado, investigamos suas propostas curriculares, bem como os documentos oficiais regulamentadores desta modalidade de ensino. Além disso, para entendermos um pouco da história do colégio, contexto da pesquisa, buscamos, em seus arquivos, informações e dados a nos auxiliar. Portanto, nossa pesquisa também contou com a *análise documental* como um procedimento metodológico.

Destacamos ter sido a conversa/entrevista um dos principais procedimentos metodológicos em nossa pesquisa. Fizemos esta escolha por entendermos ser a

entrevista *uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas utilizados nas ciências sociais* (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.33). Deste modo, procuramos, ao realizá-las, *escutar* o que os sujeitos da pesquisa tinham a nos dizer e de que modo suas falas poderiam nos ajudar na compreensão do problema de pesquisa.

Entendemos ser relevante a investigação deste tema, pois tivemos a oportunidade de ampliar o debate acerca da formação de professores da educação infantil, temática a qual passou a ser discutida com mais ênfase recentemente, em virtude das modificações significativas trazidas pela implantação da LDB 9.394/96, já que foi a partir desta legislação que as problematizações se ampliaram.

Por isso, acreditamos que nossa pesquisa possivelmente contribuirá com este debate, tendo em vista a possibilidade de gerar novos questionamentos e possibilitar também, um olhar reflexivo para as propostas de formação de professores no Município de Rio Bonito.

Inicialmente, apresentamos de forma sucinta como pensamos e como foi sendo desenhada nossa pesquisa. No entanto, apresentaremos com mais detalhes cada um dos procedimentos por nós utilizados, bem como justificaremos nossas escolhas.

Aliás, neste momento, apresentaremos o contexto da pesquisa, faremos um resgate histórico e apresentaremos alguns dados atuais do campo de nossa investigação, pois é necessário contextualizar nossa pesquisa e apresentar onde e como foi desenvolvida.

Pesquisar a formação inicial das professoras da educação infantil fez com que nos debruçássemos em alguns movimentos investigativos, a partir dos quais pudéssemos compreender de qual modo esta formação foi fundamentada. Para tanto, desenvolvemos a *observação participante* (TURA, 2003), *análise documental* (SHIROMA; et alli, 2005) e *conversas/ entrevistas* (ZAGO, 2003; SILVEIRA, 2002).

Neste sentido, ampliaremos, nos itens seguintes, nosso debate acerca de cada um dos procedimentos utilizados, apresentando seus fundamentos, bem como a maneira pela qual foram utilizados na construção da pesquisa. Destacamos que faremos a apresentação do contexto da pesquisa para posteriormente nos debruçarmos sobre os procedimentos metodológicos.

2.1.1 Rio Bonito em uma breve descrição

*Rio Bonito é aquarela
Que em muitos sonhos se vê
Debruçada na janela
Preguiçosa da Sambê.
Cada sorriso é um abraço,
Despertando o bem-querer,
Solto no ar, no espaço,
Que não se pode esquecer. (Hélio Nogueira - Poeta Rio-bonitense)*

Localizado na região das baixadas litorâneas, no estado do Rio de Janeiro, o município de Rio Bonito está a 74 km da capital do estado. Com uma área de 462,18 Km², subdividida em dois distritos: Rio Bonito e Boa Esperança.

Seu território foi originalmente habitado pelos índios Tamoios e incorporado no Século XVI à capitania de São Vicente. A chegada dos primeiros europeus à região ainda é uma incógnita, existem versões que afirmam ter sido no Século XVII, representados pelos “Sete Capitães” e outras apontam para o início da colonização, em meados do século XVI, através dos expedicionários vinculados a Américo Vespúcio, os quais teriam sido deixados próximos a Cabo Frio (SOARES, 1988, p.48).

Segundo historiadores (SANTOS, 1946; SOARES, 1988), datam de 1755 as primeiras notícias de penetrações em terras rio-bonitenses. Um dos principais colonizadores foi o sargento-mor Gregório Pinto da Fonseca, o qual ergueu uma capela, na fazenda “Madre de Deus”. A partir do aumento da população, a capela foi elevada a curato em 1760 e, após oito anos, a localidade passou a ser conhecida como Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Rio do Ouro.

Com o desgaste da estrutura física da primeira capela, outra foi construída a uma distância de uma légua, debaixo da proteção de Nossa Senhora da Conceição de Rio Bonito, a qual também foi às ruínas por causa dos materiais de péssima qualidade. Em virtude disso, fortalece-se o desejo de construir uma Igreja Matriz, que permanece até os dias atuais no centro da cidade.

Por reconhecer o desenvolvimento e crescimento da freguesia Nossa Senhora da Conceição de Rio Bonito, o governo da província, em sete de maio de 1846, por meio da lei Nº 381, eleva à categoria de Vila, garante a ela autonomia

político-administrativa e desliga seu território de Saquarema e Capivari (atual Silva Jardim). Assim, esta data marca a criação do município de Rio Bonito.

Com uma cultura local expressiva, a Vila era reconhecida pela sua tranquilidade e passividade, o que fascinava os nobres como Marqueses, Viscondes, Condes e Barões. Inclusive D.Pedro II também passou pelo território rio-bonitense e presenteou a cidade com um chafariz localizado em sua praça central. Segundo relatos em 1868, uma vivenda de Boa Esperança teria servido de hospedagem para a Princesa Isabel e o Conde D'Eu.

No Século XIX, após uma participação no ciclo canavieiro, com a expansão do café, a região de Rio Bonito tornou-se um dos maiores produtores. A chegada da estrada de ferro também marcou novos tempos para a cidade: em 1880, a criação de um ramal da Companhia Ferrocarril de Niterói dinamizou a vida no município e o elevou a um dos principais entrepostos de produção e comércio da região (SOARES, 1988, p.49).

Apesar dos avanços e do crescente desenvolvimento, a economia rio-bonitense sofreu um baque com a libertação dos escravos e com o prolongamento da ferrovia até Macaé, retirando de Rio Bonito as vantagens de ser um entreposto. No entanto, as adversidades conseguiram ser superadas e foram sendo criadas alternativas para manter o crescimento. O que possibilitou, em 1980, ser erigida à categoria de cidade.

Mesmo com o desenvolvimento de atividades na área urbana da cidade, não aconteceu como nos outros municípios o êxodo rural, pois as atividades agrícolas se fortaleceram, como a produção de banana e outras frutas. Nos anos 50, intensificaram-se a pecuária e a fabricação de doces.

Quanto ao nome do município, acredita-se que tenha a ver com o fato de que, até os anos 30 do século passado, corria um riacho, admirado por quem passava próximo a ele, já que o brilho das malacachetas que reluziam à luz do sol ou da lua, arrancavam suspiros de quem passava e diziam:— Que rio bonito!

Atualmente, a população, segundo dados do IBGE,²⁵ é de 55.051 habitantes. Os idosos representam cerca de 10 %, enquanto as criança de 0 a 9 anos somam 17% desta população A faixa etária predominante está entre 10 e 39 anos. A cidade

²⁵ Informações dos sites: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=330430#topo> e http://www.guiarb.com.br/detalhe_noticia.asp?id_not=365 (acesso em 24/10/10).

conta com um expressivo número de católicos, os quais representam 46% da população, sendo superior à soma dos seguidores de outras religiões.

Atravessado por importantes rodovias, como a BR-101 e pela RJ-124, o município está localizado em uma região privilegiada. Por esse fato e por possuir um comércio variado, a cidade serve de referência nesta região, e recebe consumidores de municípios vizinhos como Tanguá e Silva Jardim, por exemplo.

No que diz respeito a dados sobre a realidade educacional, o município possuía, em 2009, 51 escolas com turmas de ensino fundamental, 43 escolas com educação infantil e 10 escolas com ensino médio, segundo dados fornecidos pelo censo escolar de 2009.

Quanto ao número de matrículas, estavam matriculados, em 2009, no Ensino fundamental, 9.826 alunos, 1.771 crianças em classes de educação infantil e 2.342 alunos no Ensino Médio.

Considerada uma cidade pacata, com clima tropical úmido, Rio Bonito mantém suas características de cidade do interior, mas que vem ao longo dos anos a se desenvolver e a investir na prestação de serviços e incentivos fiscais, o que tem possibilitado o crescimento econômico no município.

Existem ainda alguns pontos turísticos em Rio Bonito, que se constituem como cartões postais da cidade: o salto de Braçanã, a Cachoeira de Rio Seco, a dos Bagres, a Rampa de Vôo Livre Admário Oliveira e o Parque da Caixa D'água, os dois últimos localizados na Serra do Sambê.

O município de Rio Bonito, em sua história, articula características tradicionais de cidades interioranas com nuances de uma cidade em desenvolvimento. E, neste caminhar, buscamos que a educação escolar alcance a qualidade tão esperada por nós, brasileiros e rio-bonitenses.

Por isso, temos nos dedicado à investigação de ações educativas realizadas neste município, em especial as que dizem respeito às propostas de formação de professores, particularmente os que atuam/rão na educação infantil.

Deste modo, investigamos o curso normal do Colégio Estadual Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Júnior, já que esta unidade escolar tem tradição na formação inicial de professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, na seção seguinte, apresentamos brevemente o contexto da pesquisa em tela.

2.1.2 O Colégio Estadual Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Júnior: (re) descobrindo a formação inicial das professoras da educação infantil

Segundo a memória institucional, a Escola Estadual Desembargador José Augusto Coelho da Rocha foi fundada em 1978, por meio do decreto nº 1891, de 12 de junho, publicada no Diário oficial de 13 de junho do corrente ano.

Segundo relatos da professora Conceição Aparecida Fabricante Pôncio, a primeira diretora do colégio, a fundação da escola partiu da iniciativa da então Secretária de Educação do Estado, professora Myrtes Wenzel, que em uma visita à cidade de Rio Bonito, no dia do desfile cívico no aniversário do município, foi surpreendida por uma mãe que reclamava por uma vaga em uma escola estadual para sua filha, que havia terminado a quarta série e estava sem estudar, porque até então não havia turmas de 5ª a 8ª em escolas da rede estadual.

Depois deste acontecimento, a Secretária de Educação convocou todos os diretores das escolas particulares para ver se exista a possibilidade de matricular os alunos nestas escolas, mas a oferta de vagas não era suficiente em relação à grande demanda de alunos.

Por isso, a professora Myrtes determinou as escolas Barão do Rio Branco e José Matoso Maia Forte abrirem turmas de 5ª a 8ª série e em outras escolas, no entanto, essa medida não foi suficiente. Surge, então, a necessidade de se construir uma nova escola em Rio Bonito, o que ainda levou mais ou menos dois anos para acontecer.

Após ser aprovado o projeto para construção da escola e feita a seleção da empresa responsável pela construção do prédio, surge um impasse - a escolha de onde se localizaria a nova escola. O bairro da Bela Vista foi o escolhido, pois possuía um terreno adequado, contudo caberia à prefeitura adquirir o espaço para que o governo do Estado pudesse iniciar a construção, só que o prefeito da época afirmou não terem os cofres públicos a quantia suficiente para comprar o terreno.

Assim, a primeira diretora da escola professora, Aparecida Fabricante, vai em busca de ajuda e um dos donos do terreno, o Coronel Jardim, se prontifica a doar sua parte do terreno que era dividido com o do Senhor Neir Correia. O Coronel

Jardim, além de se prontificar em fazer a doação, aproveitou os laços afetivos com então governador do Estado, Faria Lima, e apresentou a situação ao governador o qual comprou o terreno e possibilitou a construção da escola.

Iniciam-se as obras, mas problemas maiores estavam para acontecer, pois a empresa responsabilizada pela obra veio à falência o que repercutiu em problemas estruturais na escola, principalmente no telhado. Por outro lado, antes mesmo de se terminar e fundar a escola, a bibliotecária iniciou sua busca por livros que pudessem compor o acervo da biblioteca da escola, buscou-os de porta em porta e, após a inauguração, lançou uma campanha junto aos alunos e professores a fim de os livros poderem ser adquiridos.

Em sua fundação, a estrutura física da escola esteve dividida em dois setores: em uma parte do prédio funcionava a escola e, em outra, o órgão da Secretaria Estadual de Educação, denominado CRECT/CREC/NEC/Agência Escolar 52, cuja finalidade era coordenar a Rede de ensino estadual da região.

Deste modo, a então diretora, professora Conceição Aparecida Fabricante Pôncio apenas ocupava de forma legal o cargo, pois além de ter que dirigir a escola, era a responsável pelo CRECT/CREC/NEC/Agência Escolar 52, por isso designou a professora Anésia da Silva Paz, sua adjunta, para se ocupar da direção da escola, já que, segundo a diretora, dirigir a escola e o CREC era uma missão praticamente impossível, assim achou conveniente dividir suas tarefas com a amiga.

Em relação à escolha do nome da escola, afirma-se ter sido esta feita pela professora Anésia da Silva Paz, que sugeriu que esta homenagem fosse feita ao Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Júnior, falecido pouco tempo antes da inauguração da escola e por sua longa trajetória de trabalhos sociais em Rio Bonito, além de sua belíssima trajetória profissional como juiz desde 1930, neste município.

O primeiro dia de aula foi no dia 5 de junho de 1978, antes mesmo de a inauguração acontecer, já que a escola recebeu alunos que vieram do Colégio Maria Lydia Coutinho; assim como alguns alunos foram transferidos, alguns dos primeiros professores também vieram deste colégio.

Após seis anos de funcionamento, a E.E. Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Junior, em 1984, é transformada em Colégio Estadual, regulamentada pelo decreto nº. 7541, de 10 de setembro de 1984, publicado no D.O de 11 de setembro de 1984.

Localizado no Bairro Bela vista, o colégio funciona em três turnos, conta atualmente com mais de 1500 alunos e cerca de 130 funcionários. Considerado, por muitos, um dos colégios de maior tradição do município, o Desembargador oferece aos alunos, além do Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), curso de informática, curso de Contabilidade e modalidade Normal,

O espaço físico da escola está dividido em 19 salas de aula as quais funcionam com uma média de 40 alunos, 3 banheiros, refeitório, cuja capacidade é de 180 alunos, com cozinha; auditório, sala de informática, sala de recursos e sala dos professores, uma quadra de esportes e dois pátios um para recreação livre e outro para jogos. Quanto à sua estrutura organizacional, o colégio conta com três diretoras, dois coordenadores, uma orientadora educacional, dois dirigentes de turno, dez merendeiras, um vigia e dois porteiros.

No que diz respeito ao seu Projeto Político Pedagógico, esse foi elaborado em 2002, a cada biênio é atualizado. De acordo com a orientadora educacional, uma de nossas informantes participou da elaboração do documento: os professores, diretores, a comunidade, funcionários, alunos e pais.

Em seu arquivo escolar, estão guardados a biografia do patrono do colégio, o Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Júnior; documentos sobre o patrono; relatórios de professores/coordenadores; o projeto político pedagógico; planos de curso, de aula, de atividades comemorativas e projetos pedagógicos; medalhas e troféus; fotografias; recortes de jornais sobre o colégio; documentos administrativos do corpo discente e docente; registros pedagógicos sobre o corpo discente; registros de trabalhos realizados pelos professores e objetos que possuem simbolismo quanto ao processo histórico da unidade.

Em relação ao Curso Normal, o colégio oferece esta modalidade de ensino desde 1983, quando recebeu seus primeiros alunos para o curso de formação de professores. O Colégio Desembargador foi a segunda instituição pública no município a oferecer este curso.

Mantido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, o curso só alcança em 1997 sua normatização, por meio da Resolução SEE nº. 2086, de 27 de maio de 1997, publicado em D.O. de 03 de julho de 1997, autorizando-o a partir de 1983.

O curso normal no ano de 2011 foi oferecido em oito turmas, com duas de primeiro ano, com um total de 51 alunos, outras duas referentes ao segundo ano

com 74 normalistas; já as duas turmas do terceiro ano somavam 53 alunos e, por fim, 58 alunos cursavam o quarto ano. Em relação aos professores, eram oito os responsáveis pelas disciplinas pedagógicas.

Atualmente, o Colégio é a única instituição pública a oferecer o curso normal neste município, como anteriormente fora citado, o Colégio Municipal de Ensino Médio Dr. Márcio Duílio Pinto, também oferecia o curso normal, mas está em processo de fechamento. Assim, até o presente momento, o Colégio Desembargador continua como referência na formação de professores de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental.

2.1.3 Observação participante e análise documental: o que observar e o que ler nos documentos?

Sabemos que, para a construção de uma pesquisa, é necessário construir uma relação pautada na ética e no respeito mútuo entre os sujeitos informantes e o pesquisador, pois é preciso os sujeitos participantes da investigação sentirem-se à vontade e participarem de forma interessada das propostas vinculadas à pesquisa. Neste sentido, no segundo semestre do ano de 2010, entramos em contato com o colégio e iniciamos o diálogo que possibilitou o acontecimento de nossa investigação.

Aliás, ao tratarmos nossos informantes como sujeitos, estávamos compreendendo-os como possuidores de uma *voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade*, o que os tornou co-participantes do *processo de pesquisa* (FREITAS, 2003, p.29).

Portanto, propomo-nos inicialmente a entrevistar algumas professoras do curso normal, para, a partir de suas falas, podermos delimitar em quais disciplinas desenvolveríamos a *observação participante*, por esta se constituir como um dos procedimentos metodológicos desta investigação, uma vez que a construção de uma “certa confiança” e compreensão da seriedade da pesquisa são aspectos norteadores da entrada e permanência no contexto de investigação.

Objetivamos, com as observações do/no contexto da investigação, angariar pistas que nos ajudassem a compreender os aspectos didático-curriculares

fundamentadores da formação das professoras da educação infantil, com vistas ao entendimento da forma com a qual os alunos do curso normal têm sido formados, além de atentar para os pressupostos os quais fundamentam as práticas formativas desenvolvidas.

Segundo Ranci (2005), a observação participante é fundamentada no seguinte ponto de vista: defende que a distância entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados podem ser superadas no momento no qual o primeiro abandona a distância entre os observados e busca envolver-se mais diretamente no contexto pesquisado. Assim, ao desenvolvermos este procedimento metodológico, tínhamos em vista a aproximação com o “mundo” por nós investigado.

No entanto, apesar de participar do cotidiano do contexto investigado, compreendemos sermos sempre um “estranho-familiar” e que nossa presença também causava influências na dinâmica do Colégio. A observação participante tornou-se, então, um dos procedimentos fundamentais para a pesquisa, não apenas como forma de nos familiarizar com os nossos possíveis informantes, mas como uma possibilidade de adentrarmos em uma realidade até então por nós desconhecida - o cotidiano do curso normal.

Deste modo, pensamos em uma forma de aproximação com as professoras do curso, por isso desenvolvemos as entrevistas-exploratórias com as docentes, com o objetivo de conhecê-las e, a partir de suas falas, estruturarmos o *desenho da pesquisa* de campo, especialmente porque utilizamos suas falas como norteadoras dos futuros passos investigativos a serem dados, considerando-as como parceiras fundamentais nesta construção.

Para tanto, antes mesmo de iniciar o ano letivo de 2011, fizemos nosso retorno²⁶ ao colégio, a fim de conhecermos professoras das disciplinas pedagógicas, a serem entrevistadas. Dessa maneira, no início das aulas, realizamos as entrevistas exploratórias que direcionaram a dinâmica das observações.

Neste primeiro momento, conhecemos um pouco da trajetória de formação e profissional das docentes e ainda lhes pedimos ajuda na delimitação das disciplinas fundamentais na formação das professoras da infância. Destacamos reconhecermos

²⁶ Buscando a construção de vínculos de confiança que se fazem necessários à pesquisa em tela, encontramos como possibilidade de entrada e permanência no Colégio Desembargador a realização de uma oficina, com um grupo de alunos do 4º ano do curso normal, no ano de 2010 que objetiva problematizar a formação de professores, partindo das reflexões das próprias normalistas.

a importância de todas as disciplinas, mas tratamos daquelas e nos debruçamos naquelas as quais abordam especificamente a educação infantil.

Ao escutar as professoras, delimitamos nossa observação, nas disciplinas mais citadas. Segundo as entrevistadas, as disciplinas fundamentais na/para a formação da professora da infância são:

“Psicologia acho fundamental, inclusive acho que deveria ter nos três anos, pois são apenas dois no segundo e terceiro.”

“A própria Educação Infantil e a Prática Pedagógica. A educação Especial também trabalha com crianças, fala da Educação Infantil, mas não é o foco, é trabalhado meio de forma geral, mas trabalha com crianças pequenas.” (Andréia)

“Os próprios fundamentos da Educação Infantil, a Psicologia, a Prática Pedagógica que é uma disciplina e a Didática. Não se esquecendo que todas as outras formam um conjunto.” (Maria Heloísa)

“Didática da Educação Infantil e o Estágio são fundamentais.” (Sara)

“Eu falaria duas que hoje a gente tem no Estado que se chama CDEI- Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil. Que é a didática da educação infantil, ou seja, é toda parte conceitual, teórica que fundamenta a prática e a própria prática, PPIP- Prática Pedagógica e Iniciação a Pesquisa que a gente tem na nossa matriz e que é esse link com a teoria relacionada à prática.” (Fernanda)

“Psicologia, alfabetização que não é a função da educação infantil, mas trabalha a questão do letramento. A prática e pesquisa e a própria disciplina Educação Infantil.” (Juliana)

“Todas. A única coisa que eu acho que dois tempos de educação física é pouco, porque é muito difícil você trabalhar teoria e prática, porque eu trabalho muito em cima disso de uma práxis educativa eu começo na teoria ou às vezes começo na prática vou para teoria ou inverte começo na teoria e vou para prática e assim o que der.” (Evelin)

“A Educação infantil. Acho o Estágio muito importante porque a gente fica tendo uma aula muito teórica, falando da nossa experiência, mas não proporcionando vivências aos alunos. A Prática Pedagógica e a Educação Infantil têm que andar juntas.” (Simone)

Neste sentido, compreendemos que algumas disciplinas foram elencadas como “principais ou fundamentais” na formação inicial da professora da educação infantil. Das que apareceram com mais recorrência destacamos três, sendo elas: *Conhecimentos Didático-Pedagógicos em Educação Infantil, Psicologia da Educação e Prática Pedagógica/ Iniciação à Pesquisa /Laboratórios Pedagógicos.*

Em suas falas, as docentes tiveram sempre a preocupação de ressaltar a importância de todas as disciplinas na formação das professoras da infância. No

entanto, elencaram, como havíamos pedido, aquelas abordadas de forma mais específica à educação infantil.

Assim, depois de delimitarmos em quais disciplinas faríamos a observação, começamos a visitar frequentemente a escola e a participar das aulas das três disciplinas escolhidas. Buscávamos, por meio das observações, conhecer como são trabalhados os temas e como acontecem as propostas didático-pedagógicas; objetivávamos, também, que esse período de observação pudesse nos auxiliar no direcionamento das *conversas/entrevistas* por nós realizadas, a posteriori, com algumas normalistas e professoras do curso.

Aliás, de acordo com Zago (2003), a entrevista e observação estão intrinsecamente ligadas, pois uma complementa e amplia a abordagem da outra. Por isso, optamos por estes procedimentos metodológicos e compreendemos a articulação a qual lhes é peculiar.

Entendemos, também, que a “observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações” (TURA, 2003). Dessa maneira, buscamos, para além de simplesmente observar, estar imbricados nas construções cotidianas do colégio, considerando que a pesquisa pode possibilitar a interação entre pesquisador e pesquisados. A fim de as conversas/entrevistas acontecerem, era preciso termos construído vínculos de “confiança” com nossas parceiras de pesquisa.

Segundo Tura (2003), a investigação a qual se utiliza da observação “segue caminhos menos normatizados e tem protocolos mais flexíveis” (p.185). No entanto, não se trata de uma pesquisa descompromissada, e sim de uma investigação mais aberta a se modelar de acordo com o desenvolvimento do trabalho de campo.

Deste modo, elegemos a *observação participante* como um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, por entendermos o contato direto com a realidade investigada poder direcionar os passos futuros da investigação. Neste caso, utilizamos os dados coletados e observados ao longo de nossas idas e vindas ao colégio, para nortear as entrevistas/conversas desenvolvidas com professoras e alunas.

Portanto, com a observação participante, buscávamos um “envolvimento mais direto no ambiente” que intentávamos pesquisar (TURA, 2003, p.184). Além de nos envolvermos, objetivávamos compreender um pouco da dinâmica das aulas e angariar elementos a serem abordados nas conversas.

Além das observações, utilizamos outro procedimento metodológico - a *análise documental*. Lançamos mão da leitura de documentos para compreendermos algumas questões imbricadas em nossa pesquisa. Analisamos documentos oficiais, principalmente leis e regulamentos fundadores do curso normal e documentos que compõem o arquivo do Colégio.

Por acreditarmos nas vigorosas contribuições as quais os documentos poderiam trazer para a investigação, fizemos leituras cuidadosas e nos apropriamos de elementos os quais puderam ser incorporados ao corpo do texto. Destacamos que, para fazermos um levantamento da história do colégio e do curso normal em Rio Bonito, os documentos históricos seriam as principais fontes.

Segundo Shiroma (et alli, 2005), “estes documentos são relevantes porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades” (p.2). Deste modo, ao fazermos a análise documental, tínhamos o objetivo de compreender um pouco mais da dinâmica do curso normal, bem como conhecer a história do Colégio Desembargador.

Além de elementos históricos e de fundamentar as práticas escolares, os documentos são fontes importantíssimas para uma pesquisa qualitativa. Para a nossa, por exemplo, contribuíram com elementos que nos ajudaram a entender a estruturação e concepções impressas no curso investigado.

Para finalizar, corroboramos que “os documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos” (SHIROMA, et alli, 2005, p.12). Por isso, lançamos mão desses informantes privilegiados para construção desta pesquisa. Assim, consideramos que não poderíamos ter realizado esta investigação sem consultá-los.

Os documentos são fontes importantes a nos ajudar a compreender algumas questões, a partir do momento que nos apresenta pistas acerca de situações recorrentes no presente e que talvez possam ser melhor compreendidas por meio de um mergulho e investigação nos mesmos. No entanto, não desconsideramos os “perigos” a envolver os documentos, principalmente se considerarmos serem estes artefatos construídos a partir de uma lógica e concepção.

De acordo com Melucci (2005), “Um documento escrito, um livro, um manifesto, um registro de processo ou ata de assembleia, contém uma representação que era percebida ativa e relacionalmente no momento que foi produzida”. (p.334). Assim, compreendemos não serem os documentos informantes “neutros”, uma vez que vêm encharcados de sentidos próprios.

Contudo, apesar de reconhecer que todo texto documental também retrata uma posição ideológica, questões políticas e outras variáveis, acreditamos em seu potencial informativo e em sua importância como fonte de pesquisa. Entretanto, procuramos desenvolver uma leitura crítica dos mesmos, a fim de buscar em seu conteúdo aquilo que pudesse apenas enriquecer nossa investigação e viesse a contribuir com as discussões por nós construídas.

Além da análise de documentos, utilizamos as entrevistas como outro procedimento metodológico fundamental na construção da pesquisa. No próximo tópico, problematizaremos as possibilidades da entrevista na pesquisa qualitativa e seus possíveis desdobramentos. Aliás, justificaremos nossa escolha pelo trabalho com diferentes tipos de entrevistas (individuais e coletivas).

2.1.4 Entrevistas/Conversas: praticando a escuta sensível na pesquisa com os sujeitos da escola

Como já fora dito, a partir das observações, desenvolvemos as entrevistas/conversas, principalmente porque consideramos como nos ensina Freitas (2003):

A observação [...] se constitui pois em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social. (p.33)

Deste modo, elencamos as conversas/entrevistas²⁷ como principal procedimento metodológico de nossa pesquisa. Uma vez que intentávamos trabalhar mais a fundo com os discursos observados e produzidos ao longo de nossa inserção no contexto da pesquisa.

Além disso, como sabemos, a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.33). Por isso, consideramos este procedimento ter sido fundamental na realização desta pesquisa, visto suas potencialidades.

²⁷ Todas as entrevistas/conversas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Segundo Silveira (2002), a entrevista não pode ser considerada apenas como método de pesquisa, mas sim como “eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado” (p.120) uma vez que algumas variáveis, como *as representações, imagens e expectativas* a envolverem ambas as partes, influenciam o desenvolvimento da mesma, desde o momento da realização até quando são analisadas.

Trabalhamos com a concepção de entrevista como procedimento que está longe de ser uma situação previsível, se consideramos que, ao entrevistar ou ser entrevistado, estamos em uma arena na qual atuam o esperado e o inesperado, articulados a um misto de sensações a povoarem as emoções dos sujeitos (entrevistador/entrevistado) da pesquisa.

Por acreditarmos nas potencialidades das entrevistas, nós a defendemos como processo dialógico, no qual quem pergunta e quem responde interagem de modo que o próprio movimento da “conversa” indicará os caminhos por onde as perguntas devem seguir e nos fornece pistas a nos direcionar o olhar investigativo, ajudando-nos na compreensão de algumas questões ou fazendo efervescer novas perguntas.

Em seu artigo: “A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa”, Zago (2003) discute alguns elementos fundamentadores da utilização da entrevista como procedimento metodológico principal de uma investigação. A autora apresenta diferentes possibilidades de entrevistas, mas defende a entrevista compreensiva como um dos instrumentos metodológicos possibilitador de sua construção ao longo da pesquisa.

Aprendemos com Zago (2003) que:

Dentro desta abordagem o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para a situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção [...] do objeto de estudo (p.295).

Desta maneira, nesta pesquisa, as entrevistas não foram utilizadas apenas como procedimentos de coleta de dados sobre o tema por nós pesquisado, mas nos ajudaram na problematização de algumas questões, já que pretendíamos, a partir do que *escutamos* dos sujeitos co-participantes desta investigação, compreender como a formação das professoras de educação infantil acontece em Rio Bonito, a partir dos assuntos levantados pelos entrevistados.

Portanto, desenvolvemos entrevistas fundamentadas em uma proposta menos rígida e estruturada. Procuramos realizá-las como momentos de conversas. Destacamos que a conversa perdia um pouco da informalidade, pois a presença do gravador no início das entrevistas causava inibição, mas quando esquecido tornava-se apenas mais um objeto no espaço em que conversávamos.

Além disso, por mais flexível que venha a ser a conversa/entrevista, é preciso o pesquisador saber conduzir e chegar onde se pretende. “Daí a importância de termos um ponto de partida” (ZAGO, 2003, p.303) e estarmos seguros nos objetivos da entrevista tendo questões principais como norteadoras.

Neste sentido, as conversas com as normalistas e professoras aconteceram em um clima descontraído, mas sem perder o foco. No caso das normalistas, fizemos entrevistas coletivas; com as professoras optamos por conversas individuais.

Escolhemos fazer entrevistas coletivas com as alunas do curso normal, pois acreditávamos nas possibilidades de diálogo entre elas e principalmente porque defendemos o desenvolvimento de entrevistas/conversas. Aliás, apropriamo-nos da proposta investigativa utilizada por Kramer (2003, 2005), a qual, em uma pesquisa sobre a formação de profissionais de educação infantil, no Estado do Rio de Janeiro, utilizou-se deste procedimento.

Segundo a autora:

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que as professoras podem falar e também escutar uns aos outros. (KRAMER, 2003, p.64)

Deste modo, escolhemos as entrevistas coletivas por compreender suas potencialidades. Inclusive, consideramos, como apresenta Kramer (2003), ser a possibilidade de diálogo muito maior, pois em um grupo reunimos diferentes opiniões e ideias. Aliás, percebemos estas relações nas reuniões nas quais realizamos estas conversas coletivas, em alguns momentos, as posições se complementavam, em outras se contradiziam.

Conforme defende Kramer (2003), a entrevista coletiva é uma alternativa metodológica cuja tendência é deixar mais aparente as tensões, mas nada que não

faça parte do movimento humano. Além das discórdias e divergências, também aparecem consensos e uma fala pode em potencialidade complementar outra.

Segundo a autora, “nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais” (p.65). Por pensar nesta possibilidade de estabelecimento de um diálogo aberto entre nossas informantes, optamos por entrevistas/conversas coletivas. No entanto, mesmo tendo em vista a maior flexibilidade deste procedimento, reconhecemos ter sido por nós exercido o papel de direcionador do pesquisador, e isso evitou as conversas tomarem rumos que não tinham a ver com a pesquisa.

Partindo desta escolha metodológica, iniciamos um processo de busca das possíveis informantes de nossa pesquisa e estudantes dispostas a conversar. Para tanto, fizemos um levantamento nas duas turmas do quarto ano do curso normal, perguntamos quais alunas gostariam de ser professoras da educação infantil.

Após este primeiro momento, convidamos as interessadas para participarem de um encontro que denominamos *Conversas sobre educação infantil*, já que optamos por desenvolver entrevistas coletivas com as normalistas, principalmente com o objetivo de serem semelhantes às conversas. Deste modo, realizamos, ao todo, seis encontros coletivos, sendo que foram três com cada turma.

Ao todo, conversamos com 23 alunas, das quais nove eram da turma 4001 e catorze alunas eram da sala 4002. Nestas conversas, abordamos algumas questões que perpassam a formação da professora da educação infantil e alguns elementos relacionados com o curso normal.

Com as professoras, fizemos entrevistas individuais, como citamos anteriormente, que seguiram uma dinâmica semelhante à de uma conversa. Apesar de terem alguns pontos norteadores da entrevista, nosso diálogo foi construído de forma flexível e aberto às possibilidades de interlocução surgidas em meio à conversa. Foram entrevistadas três professoras, as quais acompanhamos ao longo da investigação.

No próximo item, apresentaremos com detalhes cada uma de nossas co-parceiras de pesquisa. No entanto, utilizaremos, com todo cuidado ético que deve nortear uma pesquisa, a fala de cada uma das entrevistadas para apresentá-las, nada mais justo do que deixar que as próprias se apresentem.

2.1.5 As nossas parceiras de pesquisa: as professoras e alunas do curso normal do Colégio Desembargador...

Como já fora apresentado na seção anterior, escolhemos a conversa/entrevista como procedimento chave em nossa investigação, uma vez que intentávamos possibilitar aos sujeitos da pesquisa também poderem compartilhar da sua construção. Por isso, preferimos serem as entrevistas realizadas como conversas, não tão informais, mas com uma maior flexibilidade, direcionando-se de acordo com o diálogo construído.

As vozes das professoras e alunas aparecem ao longo deste texto dissertativo, no entanto, nossas parceiras ainda não tinham sido apresentadas. Dessa maneira, compartilharemos com o leitor uma breve apresentação das nossas informantes, contribuintes, desde o início do desenho e desenvolvimento desta investigação.

Inicialmente, apresentaremos as professoras que nos receberam em suas aulas e nos deixaram observar um pouco da dinâmica dos encontros das disciplinas sugeridas pelas docentes do curso. Apesar de cada uma possuir uma trajetória diferenciada de formação e de atuação como formadora, as três compartilharam conosco em um breve relato sua história de formação.

Conversamos primeiramente com a professora Maria Heloísa (2011), que leciona diferentes disciplinas, dentre elas Psicologia da Educação. Disciplina da qual tivemos a oportunidade de participar das aulas. Ao falar um pouco sobre sua formação, conta-nos que:

“Primeiro fiz o curso normal no Colégio Monsenhor, na época era Colégio Manuel Duarte. Logo após ter concluído eu fiz curso técnico em contabilidade, pois ficava perto da minha casa e eu fiquei um período sem estudar então aproveitei, aprendi bastante coisa. Depois fiz a graduação em pedagogia enfocando a administração escolar e a parte pedagógica, como o acompanhamento do professor. Depois fiz pós-graduação em Administração escolar”.

Apesar de ter a oportunidade de cursar outro curso profissionalizante, Maria Heloísa optou pela docência, prova disso é o fato de ter continuado seus estudos na

área da educação e continuar a atuar até hoje como professora. Além de falar sobre sua formação, compartilhou conosco um pouco de sua trajetória profissional, narrando da seguinte forma:

“Comecei com uma turma de primeira série depois fui para terceira e quarta série. Três anos fui diretora adjunta do CIEP de Rio Bonito. Durante estes três anos fiquei como diretora adjunta trabalhando com a comunidade, eu era diretora comunitária. E tem aproximadamente uns dezesseis anos que eu trabalho com o curso normal aqui no Desembargador. Fui coordenadora Pedagógica, pois como tenho duas matrículas, com uma eu ficava em sala de aula e outra na coordenação de uma escola de zona rural e trabalhei em secretaria durante algum tempo também”.

Como apresenta em seu depoimento, a professora teve oportunidade de atuar em diferentes cargos e funções em unidades escolares diferenciadas. Atualmente, dedica-se, exclusivamente, às turmas do curso normal do Colégio Desembargador. Assim como sua colega de trabalho, a segunda entrevistada também pôde experimentar a docência nos diferentes seguimentos. A professora Andréia Catinin (2011) compartilha um pouco de sua trajetória docente e relembra:

“Comecei em 94, fiquei dois anos trabalhando com alfa e primeira. Depois peguei uma direção, se não me engano durante um ano, sempre em escolas da rede estadual. Fiquei então mais ou menos um ano na direção, saí e vim para cá, mas não consegui turma quando cheguei, então fiquei seis meses em coordenação de turno para fechar o ano para que no ano seguinte então, eu conseguir uma turma. Entrei se não me engano, foi entre 98 e 99, não sei com exatidão para dizer, faz tanto tempo. Acho que foi em 98 que peguei turma e de lá para cá só tenho turma do curso normal e peguei algumas também de ensino médio de formação geral com as quais eu trabalhava com projetos”.

Além dessas atividades, a professora atuava como tutora do curso de pedagogia à distância, oferecido pelo Cederj, primeiramente atuou no polo de Saquarema e, atualmente, atua no polo de Rio Bonito. Sobre sua formação profissional, diz:

“Eu fiz o curso normal e depois ingressei na faculdade, fiz pedagogia. Depois da pedagogia, eu fiz uma especialização na área de educação fiscal, de projetos, políticas públicas, o curso mais voltado para educação fiscal e desenvolvimento de projetos”.

Aliás, depois descobrimos, em uma conversa informal com uma funcionária da biblioteca, que o curso normal o qual a professora Andréia cursou foi o do Colégio Desembargador. Além de ter sua trajetória de formação vinculada a essa unidade escolar, a docente, ao longo dos anos de trabalho nessa instituição se

constituiu numa referência para os alunos. Como prova deste reconhecimento, ouvimos de algumas normalistas a importância do trabalho desta professora em sua formação.

Um ponto em comum entre as docentes é o fato de, assim como a professora Andréia, a sua colega Sara também é ex-aluna do colégio onde trabalha atualmente. Durante o curso de formação, havia sido aluna da professora Maria Heloísa em uma das disciplinas por ela lecionada. Contando um pouco de sua trajetória de formação, a professora Sara (2011) compartilha que:

“Fiz o normal aqui no Desembargador, me formei em 1998. Me formei e fiz 6 (seis) meses de cursinho pré-vestibular e fui fazer faculdade em Silva Jardim, em Imbaú na Unigranrio. Me formei em pedagogia, depois fiz uma pós em supervisão escolar pela Candido Mendes. Fiz extensão pelo Cederj. Estou em um curso de formação continuada pela UFRJ, sobre mídias na educação”.

Apesar de ser um pouco mais jovem na docência que as demais professoras, Sara também já teve oportunidade atuar com turmas de diferentes etapas da educação básica. Atualmente, trabalha com turmas do curso normal em Rio Bonito e Saquarema e em turmas do Ensino Médio, com as disciplinas Filosofia e Sociologia. Em uma de nossas conversas, relatou experiências como docente:

“Eu me formei e saí para dar aula de quinta à oitava com informática educacional, pela prefeitura de Rio Bonito. Foi um desafio porque me formei para primeira a quarta e comecei a trabalhar com adolescentes. Em 2004 peguei alfa. Desde 2005 até início de 2009 fiquei de novo com informática educativa. Entrei para o Estado em 2009, leciono desde então no curso de formação de professores e também trabalhei em outro cargo que foi Orientador de Gestão, eu visitava escolas do Estado auxiliando os diretores com os projetos e programas da secretaria do Estado e do MEC, tipo o PDE”.

Cada uma das professoras possui uma história de formação e atuação peculiar, mas se aproximam em alguns momentos. Depois de apresentarmos as três professoras a dialogarem conosco e tornarem possível esta pesquisa, entrarão em cena as normalistas que se prontificaram em conversar sobre sua formação e também sobre a educação infantil.

Esta apresentação será como a das professoras, utilizaremos a fala de cada uma das estudantes para apresentá-las. Assim como foi em nossa primeira conversa, traremos o nome das normalistas e os motivos os quais as fizeram escolher o curso normal e interessar-se pela educação infantil.

Apresentaremos as alunas da turma 4001, que autorizaram serem seus relatos e identidade divulgados em nosso trabalho. Dessa maneira, no momento de se apresentar, cada uma falou seu nome e suas intenções. Nossa entrevista de conversação se desenrolou assim:

B: "Meninas, vamos começar nossa conversa! Cada uma fala seu nome e por que escolheu fazer o curso normal e por que gostaria de trabalhar com a educação infantil?"

N1: "Meu nome é Lionízia, eu escolhi fazer o curso normal porque é um sonho de criança, né? E também ver assim a maneira como os professores tratam, pelo menos eu na minha época, fui bem tratada, o professor sempre teve paciência. E porque escolher a educação infantil, primeiro porque eu gosto de criança, eu sou mãe de três filhos e gostaria de estar passando para as outras crianças aquilo que eu aprendi, quando eu era criança. Para ser professor da educação infantil tem que gostar de criança em primeiro lugar e isso eu tenho muito amor para dar".

N3: "Bom, meu nome é Agnes. Eu estou no curso normal por causa da minha avó, ela sempre quis ter uma neta professora, minha tia é professora, minha mãe se formou em professora. Só que eu queria que ela tivesse na minha formatura, mas infelizmente ela não vai estar. Mas eu gosto de educação infantil, porque eu gosto muito de criança".

N4: "Meu nome é Luana. Eu escolhi fazer curso normal, por causa da minha mãe ela se formou professora, ela sempre quis que uma filha dela se formasse em alguma coisa. Na verdade eu queria fazer geral, mas de tanto ela falar: - Faz normal, faz normal! Eu optei pelo normal e também porque tem como a gente arrumar um emprego, você se forma em alguma coisa, professora. E a Educação infantil porque eu adoro criança".

N5: "Meu nome é Kamilla. Eu escolhi fazer o curso normal por causa da minha tia, na verdade eu comecei fazendo formação geral, mas minha tia foi e me pressionou porque ela se formou em professora e pediu para eu fazer, porque ela tinha vontade que uma sobrinha dela fizesse. Dai eu comecei a fazer o normal, mas no início eu não gostava, achava que era doideira isso, fazer estágio, acordar cedo, passar o dia todo na escola. Só que hoje eu vejo que eu me arrependeria se tive feito o geral, até porque vou sair formada em alguma coisa, se caso eu quiser pagar minha faculdade é mais fácil para arrumar um emprego. E educação infantil, na verdade não é bem o quero, mas se for para mim escolher entre educação infantil e dar de primeira a quarta-série, bem melhor educação infantil, até pelo que as meninas já falaram, mas eu gosto de criança na igreja eu também já trabalhei com criança, um período eu fiquei dando aula para as criancinhas menores, ai me interessei por causa disso, gostei".

N6: "Bom meu nome é Vanessa. A formação no curso normal eu optei porque a gente já sai com uma profissão certa sendo que as minhas amigas sempre falavam: - Ah vamos fazer o geral, eu não, minha mãe sempre me apoiando, as minhas amigas lá da igreja que fizeram formação normal, também sempre me apoiaram. E educação infantil porque sempre gostei de criança e na escola onde estudei as professoras sempre me trataram muito bem".

N7: "Meu nome é Juliana e eu escolhi o curso normal por escolher, mas depois que eu entrei gostei. E escolhi educação infantil porque eu me dou bem com criança e porque não é bem exatamente isso mais eu acho que eu não tenho competência para lidar com crianças de primeira a quarta série, porque eu sou muito boba, eles me fazem de boba e com criancinha eu me dou muito bem e eles gostam muito de mim".

N8: "Meu nome é Jéssica eu escolhi o curso normal por influências das minhas amigas, até porque eu queria fazer o geral, mas elas: - Não vamos fazer o normal! Me deram a maior força para eu fazer o curso normal, E educação infantil, por eu gostar muito de criança. E mais fácil de lidar com crianças de um dois anos do que de primeira a quarta série, eu acho muito complicado, para lidar com as crianças até

porque eu não tenho paciência com crianças de oito, nove anos que é bem complicado, gostaria mesmo de uma creche fica mais fácil”.

N9: “Bem, meu nome é Angélica. Eu escolhi o curso normal por uma escolha minha não foi por ninguém e até porque minha mãe tem cinco meninas e nenhuma delas se formou em nada, das quatro e eu quero ser assim, não a melhor, entendeu, mas dar orgulho que eu vou me formar e que vou ter uma profissão de professora. E na educação infantil como todas aqui já falaram gosto muito de criança, mesmo sendo muito nervosa”.

De um modo geral, as estudantes desta turma escolheram o curso normal, porque, assim que concluírem, poderão exercer a profissão. Além, da questão profissional, algumas fizeram esta escolha por vontade própria, por ser a docência um sonho e um desejo pessoal. Apesar de algumas das estudantes terem escolhido fazer o curso normal; outras cursavam a formação de professores para realizar o desejo de outrem.

Em relação ao trabalho com educação infantil, todas elas disseram ter esta vontade porque gostam de crianças. Em seus comentários, pareceu-nos que o fato de as crianças pequenas estarem mais abertas e serem mais “maleáveis” ao relacionamento com os adultos representarem fatores determinantes na opção pelas classes da primeira infância.

Outra questão seria a flexibilidade do trabalho da professora da infância, considerando as possibilidades de estar junto das crianças e poder participar do seu desenvolvimento. Em muitas falas, as estudantes afirmam ser “mais fácil trabalhar com crianças pequenas, e apontam sempre para questões relacionais, uma vez que afirmam serem “os maiores” mais complicados e não terem respeito com os professores.

Seguimos a mesma proposta da conversa, reunimo-nos com as normalistas da turma 4002, propusemos cada uma se apresentar e compartilhar o motivo da escolha pelo curso normal, além de responder o porquê da escolha da educação infantil como etapa de atuação docente. Assim como no primeiro grupo, algumas questões relevantes foram levantadas. As normalistas compartilharam:

N1: “Meu nome é Hiuli e eu escolhi o curso normal porque minha mãe e minha irmã fizeram o curso normal e porque adoro crianças menores. Quando fiz estágio na creche, eu percebi que era isso mesmo que eu queria. Eu adorei fazer estágio com as crianças que são muito mais carinhosas, elas prestam mais atenção, tudo que você vai falar é novidade para elas, porque assim é muito gostoso trabalhar acho que foi por isso”.

N2: “Meu nome é Ana Carolina tenho 20 anos. Bom, eu escolhi o curso normal, porque eu sempre quis fazer. Desde, quando era criança ficava brincando de ser professora. Eu sempre tive esse sonho de ser professora

por isso que estou no curso normal. E trabalhar com educação infantil, por eu ter feito estágio, eu me adaptei melhor. Na minha opinião, é muito mais fácil de se lidar com educação infantil do que com o fundamental, que é a primeira a quarta série e é por isso”.

N3: “Meu nome é Gislaine, eu quis fazer (eu quis fazer não, né) me incentivaram e eu comecei a fazer, nos primeiros dias eu pensava: -Meu Deus, que saco! Estágio, não sei o que, estágio! Mas aí depois acho que foi até bom. Se calhar de trabalhar com crianças, eu quero trabalhar em educação infantil, porque é gostoso as criancinhas chegando:- Tia, tia. As crianças de primeira a quarta são muito assim, eu sei de tudo. Eles acham que já sabem de tudo e na hora de você explicar eles ficam mudos, acho que eles acham aquilo muito chato para eles, por achar que já sabe e tal. Eu acho que é muito gostoso aquela criancinha vir e abraçar você, te dar rosa, gosto muito”.

N4: “Meu nome é Rayane. É eu quis ser professora porque assim, desde pequena a gente tem essa imagem de professor, eu guardo muito isso. É uma coisa que está posta para a gente pode escolher geral e normal, não é uma coisa que é assim uma coisa que tenha acesso restrito, só para quem tem dinheiro, dá para todo mundo fazer. E a questão da Educação infantil, eu acho legal porque a criança tá criando seu conhecimento de mundo e eu acho muito legal a gente fazer parte disso, ela está começando a se inserir no mundo, você tentar a passar para ela, criar o caráter, começar a ensinar essas coisas que são fundamentais para vida e é lá que ela começa a aprender isso”.

N5: “Meu nome é Thayane, tenho 17 anos. Eu escolhi o curso normal porque sempre admirei essa profissão, porque acho assim se é médico, se é um advogado é porque o professor ensinou. E também porque eu fiz primeiro geral e não gostei muito, sempre tive vontade de fazer curso normal e é uma diferença e tanto, porque o curso normal você sai com uma profissão. E a questão da Educação infantil, foi porque nos estágios que eu fiz, me adaptei com as crianças. Eu sempre tive uma boa imagem da minha infância, foi assim uma das melhores épocas e eu queria viver isso de novo”.

N6: “Meu nome é Mayara e eu escolhi o curso normal porque eu quis mesmo, ninguém me obrigou, tanto que minha mãe queria que eu fizesse enfermagem e eu não, sempre gostei. Eu acho que eu tenho o perfil de professor, eu gosto e a educação infantil é basicamente aquilo que Rayane falou é aquele comecinho, é aquela fase da criança que ela te vê como o centro de tudo, tanto que os pequenininhos eles te respeitam ao máximo tudo que você fala. Então na hora que falei da responsabilidade, é que assim como eles estão começando, então dependendo da sua postura dentro da sala, você pode levar aquilo para criança para o resto da vida, aí chega na quarta série que é o que a gente não quer pegar de 1ª a 4ª, está a consequência da educação infantil”.

N7: “Meu nome é Jaqueline tenho 19 anos, escolhi o curso normal porque minha professora de história sempre me incentivou e eu também gostava. E pretendo dar aula para educação infantil porque além de serem menores são mais compreensivos e eu gosto muito mais de crianças pequenas do que das outras porque acho mais fácil”.

N8: “Meu nome é Francilaine eu escolhi o curso normal por uma opção mesmo minha, porque desde mais nova eu sempre dei aula na escola dominical, então por isso as pessoas me incentivavam muito, achavam que eu poderia fazer o curso e até mesmo antes de fazer o normal, as pessoas já iam à minha casa pedir para eu dar aula de reforço para os filhos, então

isso que me incentivou mais. E porque a educação infantil? Porque eu fiz estágio em todas as outras séries e lá eu fiquei agarrada, na educação infantil estou lá até hoje, isso é ótimo, para mim é tudo”.

N9: “Eu entrei no curso normal mais do que obrigada, foi minha mãe que me colocou, eu entrei chorando no primeiro dia foi um terror para mim, mas depois no primeiro ano ainda comecei a gostar e assim os pequenos foi com quem eu mais me identifiquei. Gosto muito, sou apaixonada por crianças, mas não queria fazer normal e acho assim que nem Mayara falou do respeito, acho que na educação infantil é muito maior do que você pegar, eu tenho pavor de abuso, então dentro de 1ª a 4ª eu não sei o que eu ia fazer com as crianças. Meu nome é Brenda”.

N10: “Meu nome é Jaqueline Duarte só tenho 20 anos. Escolhi o curso normal porque no colégio antigo que eu estudava tinha muita gente que iria fazer o normal, eu fui mais porque um monte de gente ia, nós combinamos: - Oh, nós vamos fazer o curso normal, aí a maluca da Andressa decidiu também fazer, um monte de gente. A educação infantil eu acho legal você trabalhar porque são crianças menores, eu gosto assim, acho que não me identifico com crianças grandes, não. Sei lá é mais fácil, você ensina o que você sabe, não tem muita crítica, porque quando a criança é pequena, não vai chegar e dizer: - Ah não está certo. Eu acho assim você adiciona informação nela ali, você vai ensinar o correto”.

N11: “Bom, meu nome é Suzana e eu escolhi o normal porque eu sempre quis fazer normal e assim desde pequeno você tem uma professora que você se espelha nela e aquilo desperta a curiosidade em você. Portanto no início como a Carol falou eu não consegui vaga para fazer o normal e tive que ir para o geral fiquei muito triste porque para mim meus sonhos meus planos que eu tinha feito para o futuro tinha acabado mas aí no final deu tudo certo e eu consegui. E trabalhar na educação infantil, eu acho melhor para mim, eu me identifico mais com as crianças”.

N12: “Meu nome é Carol, Caroline. Eu entrei também mais que obrigada como Brenda para o curso normal, minha mãe teve influência de outras mães, assim. Trabalhar com criança, sempre gostei. Sempre gostei muito de criança, casa cheia de primos pequenininhos a gente vai se acostumado e a criança, para ela tudo é novo, é novidade tudo que você leva é maravilhoso. Criança mais velha fica o tempo todo te testando e você tem que estar sempre atenta, porque para eles tudo é novidade, qualquer coisa que você leva é maravilhoso e ele vai aceitar. Só que a criança está te testando e por isso você tem que ter respostas na ponta da língua e com criança não é diferente”.

N: 13 “Meu nome é Karine Rocha, tenho 18 anos. Escolhi fazer o curso normal e trabalhar com a educação infantil, porque sempre tive uma afinidade com crianças e é uma opção de trabalho que eu gosto”.

N14: “Sou Fernanda Belmiro, tenho 19 anos e estou no normal por gostar de crianças e me identificar com o curso. Estes são os motivos da minha escolha tanto pelo normal com pela educação infantil”.

Percebemos que, diferente das normalistas da primeira turma, poucas estudantes da turma 4002 citaram terem escolhido o curso normal por uma possibilidade de emprego. Algumas confessaram terem sido obrigadas por familiares, ou mesmo influenciadas pelos amigos. Existem também aquelas que

ingressaram no curso por desejo próprio, segundo elas, realizariam um sonho da infância.

No que diz respeito à opção pela educação infantil, os discursos se assemelham, a maioria das normalistas afirmam gostar de trabalhar com crianças pequenas, porque gostam de estar em contato com esta faixa etária e por se identificar com a primeira infância. No entanto, algumas delas destacam a importância do trabalho da professora da educação infantil na vida das crianças, e apontam, principalmente, suas influências no processo de desenvolvimento das mesmas.

Após apresentarmos quem foram nossas parceiras nesta pesquisa, debruçar-nos-emos nos próximos itens no debate no qual são problematizados temas mais específicos sobre o curso normal. Nas seções seguintes, abordaremos a trajetória histórica das escolas normais no município de Rio Bonito e algumas questões que envolvem o currículo do curso pesquisado.

2.2 A formação de professoras da educação infantil: o curso normal em destaque

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas.
Madalena Freire

Fundamentados em uma postura ética, procuramos desenvolver a nossa pesquisa com considerações à fala *do outro* e dando a real importância às contribuições dos co-parceiros da/na investigação. Ao concordarmos com Freitas (2003), compreendemos que, embora pesquisador e pesquisados ocupem lugares diferentes, a pesquisa se constrói a partir do encontro desses sujeitos.

Por isso, buscamos, ao longo de nosso trabalho, ouvir tanto as professoras quanto as alunas, o que elas tinham a nos dizer sobre o curso e um pouco sobre sua implicação neste processo de formação. No entanto, entendemos serem melhor compreendidas algumas questões apresentadas atualmente se buscarmos algumas pistas na trajetória histórica do curso.

Dessa maneira, mergulhamos no estudo de algumas questões a respeito da formação das professoras da infância em nível médio. Para tanto, tratamos um pouco da história deste curso na cidade de Rio Bonito e debateremos algumas questões atuais sobre esta modalidade, em especial aquelas acerca da organização curricular.

Justificamos, mais uma vez, escolhermos o curso normal como campo de nossa pesquisa, porque além de reconhecermos sua importância histórica, entendemos ser o curso normal, em pleno século XXI, ainda uma formação desejada pelos jovens. Assim, apesar de o nível superior ter sido legitimado, o nível médio continua a ter um papel importante e significativo na formação de professores em nosso país e, em especial, no município de Rio Bonito.

Mesmo que já existam neste município cursos de graduação em pedagogia, como já fora por nós pontuado, o acesso ainda é um fator dificultoso para o ingresso dos jovens ao ensino superior. Inclusive, cursar um curso “profissionalizante” é, para muitos, uma enorme possibilidade de conseguir um emprego ao concluir o ensino médio.

Para tanto, apesar de tantas mudanças, o curso normal continua a ser importante no contexto local, faremos um breve histórico do curso normal neste município. Utilizaremos, nesta pesquisa, materiais (BELÉM, 1996; COSTA, 2009) publicados, os quais versam sobre a história da formação de professores neste município. Deste modo, além de esboçarmos as questões históricas do curso normal do Colégio Desembargador, trataremos desde a criação da primeira escola normal rio-bonitense.

Seguindo o debate histórico, trataremos de algumas questões curriculares. Sendo que buscamos, no campo do currículo, dialogar com alguns teóricos (MOREIRA E SILVA, 1995; SILVA, 2007), para fundamentar nosso estudo sobre a estrutura curricular do curso normal, pois compreendemos que “o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA E SILVA, 1995, p.7-8).

Buscamos no estudo da estrutura curricular do curso normal entender quais são os possíveis elementos a interferirem na formação das normalistas. Destacam-se, principalmente, questões direcionadas especificamente para educação infantil e que possam, de certa forma, ser fundamentais na formação das professoras da infância.

Compreendemos que as propostas desenvolvidas no curso investigado influenciam na construção da identidade docente de seus alunos, pois consideramos o currículo como um produtor de identidades. Por isso, investigamos alguns elementos do currículo a influenciarem e perpassarem a formação docente.

Visto que nos dedicamos à investigação sobre a formação das professoras da educação infantil, investigamos de qual forma a estrutura curricular aborda a primeira etapa da educação básica. Assim, nos próximos itens, desdobraremos inicialmente questões históricas para, posteriormente, abordarmos o currículo e suas relações com a educação infantil.

2.2.1 Um breve histórico do curso normal em Rio Bonito

Em meados dos anos 1950, começaram a se esboçar as primeiras tentativas de se estruturar uma Escola Normal na cidade de Rio Bonito. A iniciativa tinha como ideia central o “projeto de dar algum tipo de formação profissional aos jovens de Rio Bonito” (BELÉM, 1996). No entanto, não se preocupava apenas com a qualificação de mão de obra, mas compreendia-se o papel da educação no desenvolvimento da sociedade.

Por ser um município no interior do Estado do Rio de Janeiro e por suas atividades econômicas da época serem voltadas para agropecuária, buscava-se o fortalecimento de outras profissões promissoras para o progresso econômico da cidade.

A partir dessas necessidades e buscas, a primeira escola normal da cidade começa a ser planejada e “toma forma a partir de 20 de novembro de 1950 quando, por um ato do governo do Estado, o projeto de criação da escola normal é autorizado, sendo um curso de segundo ciclo, turno diurno, com duração de 03 (três) anos, no Ginásio de Rio Bonito” (COSTA, 2009, p. 111). A primeira turma foi organizada no ano seguinte, e marcou definitivamente a estruturação do curso de formação de professores.

Segundo Belém (1996), algumas questões permeavam a criação deste curso, seus idealizadores indagavam-se: Qual escola oferecer? Quais seriam os fundamentos pedagógicos e filosóficos a serem seguidos nas propostas no curso

normal? E como iriam formar seu corpo docente? Baseados nestas demandas, a Escola Normal ganhou forma e se organizou.

A escola de professores rio-bonitense seguia o modelo da escola normal de Niterói, inaugurada no século XIX, no ano de 1835, e se constitui como a primeira escola normal do Brasil. Apesar de ter sido inaugurada quase um século depois, os princípios político-pedagógicos da escola pioneira foram utilizados como norteadores para a primeira escola normal de Rio Bonito.

De acordo com Costa (2009, p.112), “o Instituto de Educação de Niterói (Escola Normal) ainda servia de modelo político, epistemológico e didático para a formação de professores em Rio Bonito”. Apenas nos anos 70 e 80 do século XX começaram a acontecer mudanças significativas nas propostas pedagógico-didáticas da escola normal rio bonitense, fundamentadas nas teorias psicológicas de Jean Piaget e Vigotsky.

Em sua pesquisa, a professora Fernanda Costa (2009) encontrou nas atas de resultados finais o registro das disciplinas que compunham a grade curricular do curso ao longo de seus dez primeiros anos e organizou a seguinte estrutura:

* 1º ano: Matemática, História da América, Educação Física, Física, Química, Música, Anatomia e Fisiologia, Português, Desenho e Artes Aplicadas e Geografia da América.

* 2º ano: Higiene e Educação Sanitária, História do Brasil, Geografia, Psicologia Educacional, Estatística, Biologia Educacional, Desenho, Matemática, Português, Educação Física, Metodologia e Música.

* 3º ano: Psicologia, Sociologia, Português, Higiene e Puericultura, Metodologia, História e Filosofia da Educação, Agricultura, Prática de Ensino, Desenho, Música e Educação Física. (p.113)

As disciplinas eram lecionadas por profissionais liberais formados nas diferentes áreas, com conhecimentos próximos aos conteúdos a serem trabalhados. Para continuarem a atuar como professores, foram submetidos ao Exame de Suficiência, instituído pelo MEC, Por isso, além de serem avaliados, os profissionais que não possuíam habilitação para trabalharem como docentes frequentavam durante quinze dias um curso intensivo, a fim de os “capacitar” para tal função.

Os livros didáticos existentes fundamentavam a organização dos conteúdos das disciplinas, de acordo com a área de conhecimento. Apenas as disciplinas Filosofia e Sociologia não possuíam nenhum material orientador, ficando a cargo do

professor da disciplina organizar o conteúdo e adequá-lo à carga horária da qual dispunha.

O ingresso na escola normal era automático, bastava ao futuro professor ter cursado o curso ginásial. No entanto, por se tratar de uma escola da iniciativa privada, alguns aspirantes à docência ficavam impossibilitados de ingressar no normal por não terem recursos para pagar as mensalidades. Dessa maneira, predominavam alunas da classe média alta, a presença das mulheres era significativa e predominante. Apenas em meados de 1990 os homens começam a frequentar a escola normal (COSTA, 2009).

A formação dos futuros professores em Rio Bonito, aos poucos, tornou-se referência no Estado do Rio de Janeiro, principalmente quando algumas alunas da escola normal ficaram entre as 18 primeiras colocações no Concurso de Ingresso ao Magistério. Aliás, esse cenário qualitativo se repetiu por anos, e demonstrou a relevância do ensino oferecido às normalistas.

Frente a esse quadro de reconhecimento da escola normal rio bonitense e ao crescimento da demanda por vagas²⁸, tornou-se necessária a criação de outra escola normal para atender essa necessidade de acesso. Assim, em 20 de junho de 1963, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro autoriza o funcionamento da Escola Normal D. João Bosco.

A segunda escola normal de Rio Bonito era mantida pela Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, que atualmente é denominada Campanha Nacional de Escolas da Comunidade e funcionaria no Ginásio Gratuito Manuel Duarte. A estruturação da escola normal aconteceu aproximadamente dez anos após a formação do Ginásio Manuel Duarte (COSTA, 2009).

Apesar de ser uma escola voltada para os alunos das classes baixas, alguns ficavam impossibilitados de cursar o normal, pois era preciso que os alunos pagassem uma pequena mensalidade. Contudo, por ter uma proposta de trabalho comunitário, passaram a ser oferecidas bolsas de estudos para os impossibilitados de pagar terem oportunidade de fazer o curso.

A justificativa para a cobrança das mensalidades seria o pagamento dos professores, já que, por ser uma escola comunitária, não possuía meios de manter seu corpo docente, o qual, até então, trabalhava sem receber salário mensalmente.

²⁸ O curso era procurado por moradores de Rio Bonito e das cidades vizinhas, por isso a era crescente a procura por vagas.

Dessa forma, foi preciso estabelecer uma taxa a ser paga pelos alunos para pagar os professores da escola.

De acordo com Costa (2009), com a criação da nova escola normal, reorientou-se a organização curricular do Normal em Rio Bonito, o qual, desde sua criação, tornou-se responsável pela formação das jovens professoras atuantes no magistério rio-bonitense e nas cidades vizinhas. Mesmo partindo de propostas formativas similares, no cotidiano das escolas era possível refletir acerca da formação oferecida nas escolas normais do município.

Na busca pela democratização do ensino, “nasce” a terceira escola normal de Rio Bonito²⁹, a primeira vinculada à rede pública de ensino e mantida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rio Bonito. O Colégio Municipal Navega Creton, passa em 1982, a oferecer vagas para o curso de formação de professores de 1ª a 4ª série.

No ano seguinte, a Escola Estadual Desembargador José Augusto Coelho da Rocha Junior, tendo como mantenedora a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, recebe suas primeiras turmas do curso normal, constitui-se como a segunda escola normal pública do município. Aliás, atualmente é a única instituição pública a oferecer vagas para o curso de formação de professores em nível médio em Rio Bonito.

Dessa maneira, na década de 1980, a cidade contava com quatro escolas com oferta de curso normal, com diferentes propostas, mas passam a ser os principais responsáveis pela formação dos professores das primeiras séries.

Já no início dos anos 90, outros dois cursos foram criados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Rio Bonito, em duas escolas de bairros do interior da cidade: um no Distrito de Boa Esperança, no Colégio Municipal Kingston Motta, em turmas diurnas e noturnas; outro no Colégio Municipal Duque de Caxias, na área rural do município, no bairro Rio Seco, onde eram atendidos filhos de trabalhadores rurais em busca da formação de professores como oportunidade de vida além do campo.

No entanto, com a promulgação da LDB 9394/96 e a exigência da formação dos professores em nível superior, principalmente no texto do Art.62, as diversas

²⁹ Por conta da lei 5692/71 muda de nomenclatura passando a se chamar Curso de Formação de Professores ao nível de 2º grau

interpretações da nova legislação fizeram com que mudanças significativas acontecessem nas escolas normais rio-bonitenses.

Por isso, as turmas do curso normal das duas escolas pioneiras foram gradativamente fechadas. Deste modo, encerraram suas atividades a Escola Normal do Ginásio de Rio Bonito e a Escola Normal Dom João Bosco.

Em 1999, por conta da possível extinção do curso normal, em novembro, os cursos de formação de professores da rede municipal de ensino passam a ser nucleados no então criado Colégio Municipal de Ensino Médio Dr. Márcio Duílio Pinto, no qual passaram a ser oferecidas cinco turmas do curso normal. Neste período, das seis escolas normais do município, apenas 2 continuaram a funcionar.

Contudo, atualmente, apenas o Colégio Desembargador continua a oferecer vagas para o curso normal, já que o Colégio Municipal de Ensino Médio Dr. Márcio Duílio Pinto está em processo de fechamento, por ser vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a qual, segundo o art. 11 da LDB, deve oferecer, principalmente, a educação infantil e o ensino fundamental, e fica facultativo a oferta do ensino médio, neste caso se houver condições de financiar esta etapa da educação básica.

Neste sentido, a atual gestão da SMEC optou pelo encerramento das atividades do Colégio de ensino médio, a fim de direcionar as verbas para abertura de turmas de educação infantil e ensino fundamental e assumir, assim, suas responsabilidades promulgadas pela legislação.

Seguindo em nosso debate sobre a formação inicial da professora de educação infantil, na modalidade normal, em nível médio, trataremos, na seção seguinte, das questões curriculares. No entanto, antes de abordarmos especificamente a estrutura curricular do curso normal, faremos uma discussão mais ampla sobre currículo, a fim de contextualizar como o entendemos.

2.2.2 Sobre o que estamos mesmo falando, quando falamos de currículo?

Etimologicamente, currículo deriva do latim *curriculum*, o qual literalmente significa pista de corrida, um percurso a ser realizado (Silva, 2007). Esta definição nos oferece pistas para pensarmos acerca desse tema. Contudo, acreditamos ser

relevante apresentarmos o que entendemos por currículo e suas implicações, conforme afirmam Moreira e Silva (1995).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder. O currículo transmite visões sociais particulares e interessadas. O currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (p.5-6).

O currículo, como campo de investigação, foi sendo construído ao longo do final do século XIX e início do século XX, pois, principalmente com a institucionalização da educação de massas, fortalecem-se reflexões sobre o currículo.

Fundamentados nos estudos sobre esse tema, os teóricos do campo do currículo compreenderam que *o importante não é desenvolver técnicas de como fazer* “o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (Silva, 2007, p.30). Deste modo, percebe-se a relação do currículo com a sociedade, com a cultura, além de abordar relações de poder e de saber no interior de cada sociedade.

Além disso, em uma discussão sobre a questão curricular, não poderíamos deixar de tratar do conceito de currículo oculto, presente nas teorias críticas, ora de forma explícita, ora implícita.

Silva (2007) defende que: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p.78).

Deste modo, a partir do currículo oculto aprendemos atitudes, comportamentos e valores convenientes para o indivíduo se ajustar aos padrões socialmente desejados. A própria organização do espaço escolar implicitamente exige determinadas posturas dos alunos para estes poderem se enquadrar ao modelo dominante.

Apesar de o conceito de currículo oculto ter sido pertinente às teorizações curriculares críticas, esse sofreu desgaste, visto que algumas apreciações se limitaram à busca por instâncias do currículo oculto, esquecendo-se das relações sociais mais amplas.

Historicamente, novas perspectivas emergem, assim como outras questões ganham espaço no debate a respeito do currículo. De modo geral, discute-se como o currículo está intrinsecamente ligado à construção de identidades e subjetividades.

Finalizamos esta discussão acerca do currículo, enquanto questão de estudo, para, em seguida, pontuarmos algumas questões a respeito da organização e estruturação curricular da escola da infância. Entretanto, acreditamos ser importante sintetizar o conceito de currículo descrito ao longo destas páginas.

Entendemos que, “com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder” (Silva, 2007, p.147). Portanto, é fundamental a estruturação curricular das instituições de ensino esta atentar a fim de a reprodução das desigualdades não ocupar lugar central em seu currículo.

Antes de avançarmos em nossa discussão, dialogaremos mais uma vez com Silva (2007), já que corroboramos que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram, O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2007, p.150).

Enfim, o currículo é formador de identidades, e por isso é preciso estar em discussão as possibilidades de uma estruturação curricular que não seja reprodutora das desigualdades sociais e, além de tudo, possa contar com a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Visto a necessidade de debater a questão curricular, traremos na seção seguinte uma discussão em torno do currículo do curso normal do Colégio Desembargador, para compreender quais elementos estão imbricados na formação da professoras da educação infantil.

2.2.2.1 A estruturação curricular do curso normal pesquisado

Atualmente, o curso normal está organizado a partir de uma reformulação na matriz curricular, aprovada em 2010. No entanto, a principal modificação na organização do curso data de 2006, quando foi estabelecida a Reorientação

Curricular do Estado do Rio de Janeiro, a qual abrangia o ensino médio e os anos finais do ensino fundamental das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

As propostas foram organizadas em seis livros, divididos da seguinte forma: Livro I(Linguagens e Códigos); Livro II (Ciências da Natureza e Matemática); Livro III (Ciências Humanas); Livro IV(Curso Normal); Livros V e VI (Educação de Jovens e Adultos). Nossa análise, no entanto, estará centrada no Livro IV.

De acordo com a apresentação do documento, o mesmo:

É fruto de um trabalho de diálogo entre os professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro e de professores universitários. Diálogo para a construção de um projeto de orientação curricular que buscasse refletir, em conjunto, sobre a prática docente cotidiana, que buscasse repensar os currículos frente aos novos conhecimentos e saberes, tudo isso para contribuir para que o ensino da rede pública estadual supere alguns dos problemas que a atingem. (SEE/RJ 2006,p.13)

Deste modo, a reorientação parece ter sido pensada de forma compartilhada, sendo que esta discussão aconteceu em “todas” as escolas normais vinculadas à SEE/RJ, desde 2000, chegando ao texto final, o qual possibilitou a construção do Livro IV, enviado em 2006 para cada uma das unidades de ensino, com o curso normal (MELLO & FRANGELLA, 2009).

O eixo central do documento é a formação cidadã do aluno da rede estadual, fornecendo-lhes uma educação de qualidade “que lhe permita o exercício da cidadania e meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (SEE/RJ 2006, p. 14). Essas metas se justificam pela grave situação educacional do país e pelas dificuldades estruturais da educação brasileira.

Além desses fatores, outros também foram considerados como: os altos índices de evasão, as distorções idade-série e os problemas de aprendizagem. Assim, considerando essas dimensões e com buscas em materiais produzidos pelo MEC³⁰, a SEE/RJ intensificou-se o processo de reorientação curricular do curso normal.

No Estado do Rio de Janeiro, a última organização curricular da formação de professores em nível médio aconteceu em 1994, ou seja, o documento foi produzido antes da LDB de 96, por isso era preciso (re) ver o currículo do curso normal e

³⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+EM), os Referenciais para Formação de Professores, entre outros (SEE/RJ, 2006, p.15)

buscar, inclusive, construir uma base estadual comum para todas as escolas normais.

Contudo, ao longo do documento, a autonomia das escolas é reconhecida, já que o mesmo pode ser usado apenas como elemento norteador das propostas a serem desenvolvidas, ficando a cargo de cada unidade organizar seu currículo, visto que:

Este documento se propõe a ser precisamente uma orientação curricular, ou seja, nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual pública do Estado do Rio de Janeiro. (SEE/RJ, 2006, p.15)

Deste modo, o documento oferece subsídios para a organização curricular do curso normal nas escolas da rede estadual. Destacam-se, sempre, alguns elementos precisarem ser considerados como: o quê, como, para quê, e quando ensinar? Essas questões necessitam nortear as propostas curriculares das instituições.

O documento também apresenta alguns pressupostos, os quais fundamentam suas propostas, oferecem-nos pistas para pensarmos quais concepções estão imbricadas nas propostas governamentais. Sobre o perfil docente defende-se que:

- O professor exerce uma atividade de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.
- O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca à sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores.
- A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas estas atividades devem fazer parte da sua formação.
- O trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.
- O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos, na creche, nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental, exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.
- O desenvolvimento de competências profissionais exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.
- A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interinstitucional de parceria e cooperação entre diferentes instituições também contribui decisivamente nesse sentido.

- O estabelecimento de relações cada vez mais estritas entre as instituições de formação e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.
- Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições de trabalho, avaliação, carreira e salário (SEE/RJ, 2006, p.32).

A nosso ver, os princípios defendidos pelo documento parecem compreender o professor como um profissional a desempenhar diversas funções, o qual precisa estar em constante formação e necessita, sem dúvida, de condições dignas de trabalho. Mesmo garantindo ao professor esta função multidimensional, no texto do documento aponta-se que as inúmeras funções do docente precisam estar articuladas à qualidade e a boas condições para exercer suas atividades.

No tocante às propostas mais direcionadas ao currículo, no que pauta as disciplinas, propõe-se ser a disciplina *Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa* o ponto articulador de todas as outras disciplinas, uma vez que essa seria a disciplina a apresentar, em sua proposta, a relação teoria e prática. De todas as disciplinas, a Prática Pedagógica é considerada o “carro chefe da formação”, por ser mais abrangente e articular um pouco de cada uma das outras.

As demais disciplinas propostas pelo documento são as seguintes: História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino Ciências físicas e da natureza, Abordagens Psico-sociolinguísticas do processo de alfabetização, Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental, Conhecimentos Didáticos em Educação infantil, Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena.

Cada uma das disciplinas é apresentada e contextualizada, são propostas bibliografias fundamentais, leituras extras, temas transversais, ideias de atividades, objetivos a serem alcançados e desdobramentos. Além disso, são sugeridos os conteúdos para cada ano do curso, com uma exposição da temática com explicações e sugestões de abordagens.

Essa reorganização curricular da formação docente em nível médio foi atravessada por um contexto no qual a extinção e a falta de clareza do seu lugar como formador foram determinantes neste processo (MELLO ; FRANGELLA, 2009).

No entanto, a própria legislação (re) afirma a importância do curso normal como locus formador dos professores da educação infantil e dos primeiros anos do

ensino fundamental. Assim, "algumas ações são impetradas com intuito de reposicionamento desse (curso) no cenário atual" (MELLO; FRANGELLA, 2009, p.120). Ou seja, ao mesmo tempo que determina a formação acontecer em nível superior, deixa abertura para o nível médio.

No processo de reorganização curricular, alguns avanços precisam ser destacados e um deles seria a subdivisão da disciplina Didática Geral, nas disciplinas: Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Ensino Fundamental, Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação Infantil e Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena. Segundo as autoras Mello e Frangella (2009), esta divisão tornaria o ensino menos técnico, como historicamente se compreende a didática.

Deste modo, as propostas estariam mais centradas na articulação teórico-prática, evitando, assim, essas disciplinas se resumirem ao trabalho com métodos e técnicas de ensino, tornando-se mais abrangentes, pois possibilita o diálogo entre a prática e a teoria.

Nesse sentido, valoriza-se estar o jovem professor atento às relações entre as teorias e as vivências cotidianas. Quanto a isso, o documento defende que: "o seu olhar deva ser direcionado desde cedo para além das observações do espaço escolar, aprendendo assim, com a própria prática, a interpretar os fatos que acontecem no cotidiano" (SEE/RJ 2006, p. 199). Por pensar nesta necessidade, 960 horas do curso eram destinadas às Práticas Pedagógicas.

No mais, o curso era organizado conforme a tabela 4, com uma carga horária de 4800 horas, distribuídas em quatro anos letivos de 1200 horas cada um.

Tabela 4: Matriz curricular do curso normal em nível médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro

Área	Componente Curricular	Carga horária semanal				Carga horária anual				Total	
		1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º		
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	4	4	2	2	160	160	80	80	480
		Artes	2	2	-	2	80	80	-	80	240
		Educação Física	2	2	2	-	80	80	80	-	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Matemática	4	2	2	2	160	80	80	80	400
		Química	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		Física	2	-	-	-	80	-	-	-	80
	CIÊNCIAS HUMANAS	Biologia	2	-	-	-	80	-	-	-	80
		História	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Geografia	2	2	-	-	80	80	-	-	160
		Sociologia	-	2	2	-	-	80	80	-	160
	Filosofia	2	2	-	-	80	80	-	-	160	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira	2	2	-	-	80	80	-	-	160	
	Tempos para ênfase definida no PPP	2	-	-	2	80	-	-	80	160	
	Ensino Religioso *	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	História e Filosofia da Educação	-	-	2	-	-	-	80	-	80
		Sociologia da Educação	-	-	-	2	-	-	-	80	80
		Psicologia da Educação	-	2	2	-	-	80	80	-	160
		Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino	-	-	-	2	-	-	-	80	80
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Ciências Físicas e da Natureza	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Abordagens Psico-sócio-lingüísticas do Processo de Alfabetização	-	-	2	2	-	-	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS E METODOLÓGICOS	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	-	2	2	2	-	80	80	80	240
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena	-	-	2	2	-	-	80	80	160
		Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa	2	6	8	8	80	240	320	320	960
Carga Horária Anual Das Disciplinas De Formação Profissional		30	30	30	30	1200	1200	1200	1200	4800	

Contudo, no ano de 2009, uma nova Matriz curricular foi aprovada por meio do Parecer CEE Nº 122, de 10 de Novembro de 2009, no qual as disciplinas são mantidas, e houve apenas uma ampliação da carga horária e uma redução na duração do curso, que passa a ser em horário integral e durante três anos letivos. A carga horária total é de 5200 horas, em módulos de 40 semanas anuais, das quais 3040 são destinadas à formação de base nacional e à parte diversificada; 1200 horas de formação profissional e as 960 horas destinadas às Práticas Pedagógicas, são mantidas.

Em virtude dessa mudança, no Colégio Desembargador existem turmas de acordo com a reorientação de 2006 e outras de acordo com a nova matriz curricular. Somente no ano de 2013 todas as turmas estarão funcionando com o novo currículo.

Seguindo a nova proposta, foram publicadas no Diário Oficial do Estado, em 29 de março de 2010, as ementas das disciplinas da área pedagógicas do curso normal, apresentamos a seguir algumas delas, a título de exemplo³¹:

História e Filosofia da Educação

Introdução à filosofia da educação, origem e fundamentos. Principais correntes do pensamento filosófico relacionadas às tendências pedagógicas. Estudo crítico dos fatos, idéias, instituições e tendências da educação através dos tempos como entendimento do contexto atual. Reformas pedagógicas, estudantes e profissionais da educação no Brasil. O Ensino Normal no Brasil, suas origens históricas e fundamentos. Momentos do pensamento político-pedagógico e sua relação com a constituição histórica do Ensino Normal e do Ensino Fundamental.

A filosofia e a história como instrumentos de análise crítica do processo educacional no Brasil. Crise da Ciência e do Estado e a problemática da Escola. Crise dos saberes; multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade.

Política Educacional e Organização do Sistema de Ensino

Organização do sistema de ensino no Brasil e no Estado do Rio de Janeiro. As principais legislações que influem na educação no Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90). Bases econômicas, sociais, culturais e filosóficas da política educacional. As tensões entre as políticas oficiais e os movimentos da sociedade civil. A questão do público e do privado na educação brasileira. O financiamento da educação no Brasil. A descentralização político administrativa da educação. A municipalização do ensino. A organização da formação dos profissionais da educação do Brasil.

Dessa maneira, a partir de 2010, as escolas com o curso normal passaram a se organizar de acordo com a nova matriz curricular, as orientações e ementas são as mesmas propostas pela Reorientação de 2006, e houve apenas as mudanças estruturais na carga horária e na organização das disciplinas.

Depois de investigarmos alguns elementos do currículo do curso normal, dedicamo-nos ao estudo de algumas questões específicas à educação infantil, para compreender de qual forma a primeira etapa de ensino é abordada nas disciplinas e em quais delas.

Para tanto, lançamos mão da análise compreensiva das ementas e propostas da SEE/RJ para as disciplinas, bem como buscamos fazer uma articulação com as observações feitas ao longo da pesquisa de campo.

³¹ No item seguinte, debruçar-mos-emos à análise compreensiva das ementas das disciplinas que tratam da educação infantil e foram apontadas pelos professores como fundamentais na formação das professoras da infância.

2.2.3 Infância e educação infantil no currículo do curso normal

Aprofundando-nos no estudo das disciplinas as quais tratam especificamente de questões referentes à infância e sua educação, descobrimos de qual forma a educação infantil é tratada ao longo do curso normal. Para isso, partimos de uma análise compreensiva das ementas e materiais de apoio das disciplinas as quais abordam a primeira etapa da educação básica, ou tratam de questões referentes às crianças na primeira infância.

Foram três as disciplinas por nós investigadas: Psicologia da Educação, Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil, Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa. Escolhemos essas por indicação das professoras do curso, e também porque desenvolvemos nossa observação participante nas aulas dessas disciplinas.

As propostas da Secretaria de Educação do Estado trazem algumas questões a serem tratadas na disciplina Psicologia da Educação, dentre elas está o debate acerca das diferentes concepções de infância e também as relações entre desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja, propõe-se serem trabalhadas questões as quais articulem a prática à teoria, e serem as crianças compreendidas como um todo e que seu processo de desenvolvimento e aprendizagem sejam compreendidos e respeitados.

Na ementa da disciplina se propõe:

Bases históricas da Psicologia. Principais teorias e sistemas. Conceitos. Campos de aplicação. Psicologia do Desenvolvimento. Principais teorias do desenvolvimento. Interações entre os fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humano. Fases evolutivas do homem. Abordagem cognitiva, afetiva, lingüística e social. Psicomotricidade. Psicologia da Aprendizagem. Teorias da aprendizagem: clássicas, psicodinâmicas, sociais. Psicopedagogia. A comunicação humana e as relações interpessoais (p.217).

Segundo os documentos da SEE/RJ (2006 e 2010), as ementas neles propostas são sugestões que podem nortear o trabalho dos professores formadores, sendo apresentados alguns temas a serem debatidos nas aulas de Psicologia. Na tentativa de compreendermos melhor as disciplinas, perguntamos às professoras e às normalistas como essas influenciam na formação da professora da educação infantil.

De acordo com a professora Maria Heloísa, os elementos tratados na psicologia são fundamentais na formação das jovens professoras e qualquer profissional. Ela afirma que:

Os elementos da psicologia eles são importantes para formar o profissional que vai trabalhar em qualquer área, a educação infantil você tem que ter mais sensibilidade, você tem que ter um olhar diferenciado (2011).

Neste sentido, a professora chama atenção para a sensibilidade necessária à professora da infância. Para ela, é fundamental a professora ser sensível ao processo de desenvolvimento pelo qual a criança está passando. Para a docente, compreender como uma criança aprende e se desenvolve pode fazer com que a futura professora seja sensível e desenvolva seu trabalho pautado nas necessidades das crianças. Dialogando com essa ideia, a professora Andréia também afirma que:

A psicologia é fundamental para você entender o ser humano, entender todo esse processo da formação, da personalidade, do desenvolvimento da criança como que ela reage aos estímulos, a interação que acontece na casa, com a família, com a escola, no bairro. A psicologia é fundamental para mostrar que essa interação que o ser humano vivencia, ela trabalha com linguagem, trabalha com a questão da cultura, das correntes, da aprendizagem, as teorias. Faz sentido você conhecer o ser humano e a sua psique e seu desenvolvimento psicológico, principalmente no que se refere à aprendizagem, ao processo de ensino-aprendizagem, como isso se dá com a criança.

Para as docentes, a disciplina Psicologia da Educação é fundamental na formação da professora da infância, pois nela são debatidos temas que envolvem os processos pelos quais as crianças passam. De acordo com as docentes, estudar e discutir elementos da formação humana é necessário para subsidiar o trabalho das professoras. Ou seja, parece importante à futura docente da educação infantil compreender o desenvolvimento das crianças e poder respeitá-lo e auxiliá-lo.

Na tentativa de compreender o que as normalistas pensam sobre esta disciplina, e se a consideram importante na sua formação como professoras da educação infantil, perguntamos o que pensavam sobre este assunto. As estudantes responderam o seguinte:

“A psicologia eu acho que é para você entender o comportamento da criança, porque que ela faz aquilo, o que a leva a fazer aquilo³²”.

“Psicologia é o comportamento da criança para você entender. Eu acho que é muito complicado para você, é tanta coisa que você tem que saber para você, imaginar em que fase que a criança tá³³”.

³² Fala da normalista Brenda, da turma 4002, na entrevista coletiva realizada em maio de 2011.

³³ Fala da normalista Mayara, da turma 4002, na entrevista coletiva realizada em maio de 2011.

“A psicologia ela ajuda a entender o conceito da criança como que é ser criança, as atitudes dela, que ela faz as manipulações delas o que elas fazem para nos manipular, porque às vezes elas nos manipulam demais. Igual hoje mesmo, passei por caso desses que a criança, me fez trocá-la várias vezes num momento só porque ela fez muito xixi, então é isso ela faz entender a criança³⁴”.

“A psicologia é a parte do sentimental, mental dessa criança, para gente está vendo mais ou menos como funciona³⁵”.

As estudantes parecem concordar com as professoras sobre a relevância da psicologia em sua formação, principalmente porque na disciplina são discutidos temas como comportamento e desenvolvimento humano, considerados fundamentais para uma professora saber lidar com os alunos no cotidiano escolar. Em suas falas, professoras e normalistas acentuaram questões semelhantes e ambas destacaram a importância de se compreender o desenvolvimento das crianças, para subsidiarem sua prática docente.

Segundo as alunas, para ser uma professora da infância, é preciso compreender como as crianças podem se desenvolver, buscar entender de que forma acontece e o que interfere neste processo. Para tanto, a disciplina Psicologia subsidiaria e tornaria oportuno às futuras docentes este saber o qual consideram tão importante.

Aliás, podemos compreender, a partir das falas das normalistas, que uma concepção de criança, como ser em desenvolvimento, parece-nos estar implícita nas opiniões, pois, nos comentários, as alunas destacam a importância de compreender este processo.

Assim, apesar de não tratar especificamente da educação infantil, a disciplina Psicologia contribui significativamente na formação das professoras da infância. No entanto, como um dos objetivos do curso é também formar professoras da/para a primeira etapa da educação básica, ao longo dos três anos de formação existe uma disciplina que trata particularmente da educação das crianças pequenas.

A disciplina Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil discute elementos que envolvem os processos formativos e educativos das crianças de 0 a 5 anos. A ementa proposta pela Secretaria Estadual propõe a seguinte abordagem:

A construção social das instituições de Educação Infantil. A criança de 0 a 5 anos e a legislação. A formação do profissional de creche e de pré-escola. O trabalho interdisciplinar e os profissionais envolvidos. A Educação Infantil e o processo de

³⁴ Fala da normalista Franciane, da turma 4002, na entrevista coletiva realizada em maio de 2011.

³⁵ Fala da normalista Vanessa, da turma 4001 na entrevista coletiva realizada em maio de 2011.

alfabetização. O trabalho pedagógico da Educação Infantil, do planejamento à avaliação: diversidade de expressão e dos processos de criação, linguagem e desenvolvimento de conceitos. O Currículo da Educação Infantil. Relação da Educação Infantil com a Escola Fundamental.

Nessa disciplina, a educação infantil é tratada de forma específica, nela são debatidas questões inerentes à dinâmica das escolas infantis e alguns elementos fundamentais na/para formação da professora da infância. Aliás, a estruturação dessa disciplina representa um avanço, pois na proposta curricular anterior à reforma de 2006 não existia uma disciplina a abordar especialmente a educação infantil.

As professoras da disciplina também concordam com a relevância de aulas exclusivamente sobre educação e infância. De acordo com a professora Andréia, se estamos problematizando a formação da professora da educação infantil, não podemos deixar de falar dessa disciplina. A docente afirma que:

“O próprio assunto (Educação Infantil) que é a linha, que é a coluna vertebral, não digo da formação do curso, mas dá elementos mais específicos”.

De acordo com a Andréia (2011), ter a disciplina específica sobre educação das crianças pequenas é essencial, pois possibilita o desdobramento de questões mais específicas sobre esta etapa da educação básica. Para complementar, a professora Sara coloca alguns assuntos a serem abordados e, conseqüentemente, influenciariam positivamente na formação das professoras. Em sua fala, sugere o que pode ser trabalhado e de qual forma auxiliaria na prática pedagógica das futuras docentes. Para tanto, afirma que:

“Acho que dá uma ideia do que pode ser tratado, em termos de conteúdos na creche e conteúdo na pré-escola de forma mais especificamente. O documento Referencial Curricular eu acho ele importante, ele divide bem os temas que tem que ser considerados na creche e na pré-escola. Porque este referencial curricular ele também foi montado em cima de outros, de várias bases, a história da infância e da criança, aí tem a questão da creche que antigamente era só para dar uma assistência à higiene da criança e alimentação, agora que tem a parte pedagógica. Eu acho que é assim suficiente, é um passo inicial essa questão de você ter um documento padrão e trabalhar a questão de ele fazer pesquisa e apresentar as atividades, porque acho que troca faz uma socialização”.

Dessa maneira, a professora considera que os encontros dessa disciplina podem dar subsídios para atuação das professoras na educação infantil, possibilitando que as normalistas entrem em contato com a legislação em vigor e com os materiais produzidos pelo MEC que regulamentam a educação infantil, no

Brasil. Considera importante também serem trabalhadas propostas pedagógicas para as creches e pré-escolas e que se aborde, por exemplo, o Referencial Curricular.

A partir das falas das professoras e dos estudos por nós feitos, acerca da educação infantil, compreendemos o fato de a grade curricular do curso normal em nível médio possuir uma disciplina específica sobre o tema ser um avanço significativo, sem contar a importância dos encontros desta para a formação das futuras professoras da infância.

Fortalecendo e reconhecendo tal importância, escutamos o relato de uma normalista o qual nos oferece pistas acerca das possibilidades de articulação entre o que foi debatido em sala e a prática cotidiana nas escolas de educação infantil. Em sua fala, a aluna cita ter lançado mão de alguns textos trabalhados na disciplina CDPEI, para potencializar sua prática com os pequenos. Esta é uma das normalistas entrevistada, a qual atuava como professora auxiliar em uma classe de educação infantil. A aluna Mayara afirma:

“Olha, alguns textos de educação infantil, até que caiu na prova, me ajudaram muito na questão da gente lidar com a criança a hora do brinquedo, na hora que ela quer porque quer o brinquedo e o que a gente faz, porque assim você não pode obrigar, ninguém a ser amigo de ninguém se ele simpatizou mais com Brenda eu não posso fazer nada, você tem que colocar ele ali. Então, educação infantil eu gosto muito dessa matéria que até agora está boa para caramba, né crianças?! Está usando muito a realidade, não está presa muito nesse negócio de sabe, aquelas matérias chatas que te falei, aquela coisa muito teórica”.

Em seu comentário, a estudante revela-nos que a articulação entre teoria e prática é uma possibilidade. Principalmente quando as professoras do curso normal possibilitam esta interligação ser feita, ou mesmo abordam a teoria e prática de forma articulada em suas aulas.

Aliás, podemos ressaltar a importância dessa disciplina na formação das professoras, especialmente porque as professoras em questão trabalham com a ideia de educação infantil como um trabalho pedagógico alicerçado em *bases teóricas e em práticas sólidas, que leva em consideração os aspectos globais do desenvolvimento da criança* (KRAMER, 2005, 139).

No entanto, destacamos ser uma das críticas recorrentes das alunas em relação ao curso e sua formação a falta de atividades que explorem a prática. Analisamos algumas questões referentes à disciplina Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa, considerada pelo documento regulador como o carro chefe na

formação docente, pois é a possibilidade de articulação de todos os temas em uma única disciplina.

Apenas ao observarmos as temáticas discutidas nesta disciplina compreendemos o quanto a mesma é abrangente e engloba muitos temas. A proposta oficial sugere que sejam trabalhadas:

Vivências no cotidiano escolar. Contato direto com as situações práticas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena (é recomendado a utilização de 50% da carga horária anual de Prática Pedagógica). Tecnologias aplicadas à educação (Educação à distância, internet, informática educativa, etc.). Atividades artístico-culturais e conhecimento do patrimônio cultural (local, municipal, estadual, regional e nacional). Meio-ambiente e qualidade de vida, incluindo práticas que favoreçam o conhecimento e a preservação do patrimônio ambiental, práticas que proporcionem o conhecimento do sistema educacional, tais como: Secretarias de Educação, Conselhos de Educação etc. (recomenda-se que esta parte seja desenvolvida no 1º ano, já permitindo o contato dos futuros professores com o sistema educacional). Práticas que proporcionem o conhecimento do sistema político (Poder Executivo, Legislativo e Judiciário) e sua relação com o sistema educacional. Ética e cidadania: ética, justiça, direitos humanos e magistério como função pública.

Como já havíamos comentado, esta é uma disciplina agregadora, uma vez que em seu corpo teórico são abordados temas das diferentes disciplinas. Corroborando com a proposta oficial, a professora Andréia, além de compreender a importância dessa disciplina, coloca em questão outros elementos, como a possibilidade de as alunas terem de vivenciar o que vem discutindo sobre os diferentes temas. Quanto a isso, afirma que:

É o momento que eles têm de tentar trazer para o plano do fazer tudo que já ouviram, já leram, já assistiram em programas e colocar isso em prática, que é o momento que você tem de elaborar melhor, todo o que eles vivenciam. É o momento que você pode fazer uma pesquisa, não que nas outras não possa ser feito, mas é um tempo destinado especialmente para estas vivências, então nós temos se você discute uma brincadeira, então vamos fazer uma brincadeira, se você fala do jogo. Então é esse momento que nós temos de fazer, então você quer fazer um teatro, se você quer fazer uma construção de um projeto de brincadeiras, jogos, de cantigas, você pode fazer qualquer experimentação você tem essa oportunidade. E a prática oferece não só elementos da vivência do cotidiano escolar e uma possibilidade de estudar a teoria. É essa a proposta que te falei, teoria-prática-teoria.

Refletindo sobre as três disciplinas apontadas pelas professoras como fundamentais na formação da professora da educação infantil, compreendemos que, assim como as demais, trazem conhecimentos importantes para a formação docente. A disciplina Prática Pedagógica possui elementos fundamentais a somarem de forma significativa na formação da professora da infância, principalmente se as

propostas desenvolvidas atentarem para um trabalho articulador e consolidar a intrínseca relação entre teoria e prática.

Contudo, destacamos as discussões mais específicas acontecerem apenas nos encontros da disciplina Conhecimentos Didáticos em Educação Infantil, já que essa é uma disciplina a discutir apenas a educação das crianças pequenas. Nas outras disciplinas, existem alguns temas que também englobam questões sobre a infância e educação, mais de uma forma mais geral.

Aprofundando-nos no debate entre a abordagem das disciplinas estudadas e as opiniões das entrevistadas, compreendemos como entram em cena algumas concepções relevantes que aparecem ao longo do nosso trabalho. Podemos citar tanto na proposta oficial, quanto nas falas, a concepção de infância não se tratar de uma proposta romantizada, uma vez que tratam as crianças como sujeitos de direitos e em desenvolvimento.

Outra questão que aparece nas discussões das disciplinas é em relação à aprendizagem, nas propostas pedagógicas discute-se a relação de ensino-aprendizagem da infância, considerando as seguintes dimensões como a criança aprende e como o professor ensina. Compreendemos que em cada uma das três disciplinas essa temática é abordada de uma forma peculiar.

Na Psicologia, por exemplo discute-se os processos pelo qual a criança passa e de que forma expressa ter aprendido. Uma preocupação das professoras e estudantes é buscar subsídios para entender como os “pequenos” aprendem para desenvolver uma prática que possibilite uma aprendizagem significativa na educação infantil.

Da mesma forma as demais disciplinas, por nós estudadas, objetivam possibilitar as normalistas compreender elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Na didática da educação infantil, por exemplo, são estudados conteúdos e conceitos que tratam especificamente de como esse processo acontece e de que modo as professoras da infância podem potencializá-lo com as propostas desenvolvidas com as crianças.

Além dessa discussão acerca da aprendizagem infantil, a educação infantil também é abordada como um campo de atuação e/ou etapa da educação básica tão importante quanto o ensino fundamental. Outrossim, é tratada e trabalhada como espaço pedagógico no qual as ações de cuidado e educação se articulam e precisam, sem dúvida, estar bem fundamentadas.

Para tanto, as docentes formadoras e as em formação buscam subsidiar seus processos formativos, com vistas a fundamentar a prática das futuras professoras com elementos garantidores do reconhecimento da importância da participação das crianças e a relevância desta etapa de ensino.

Compreendemos ser a formação da professora da educação infantil em nível médio atravessada por diversas questões e tem sido, ao longo do tempo, trabalhada de forma ainda generalizada, especialmente se consideramos que o curso não forma apenas professoras da primeira infância, mas também a formação mínima para docência nas primeiras séries do ensino fundamental.

Entendemos que, apesar de a educação infantil ser abordada de forma geral, durante todo curso, acreditamos já ter havido um avanço significativo, com a nova estruturação curricular do curso, especialmente com a inserção de uma disciplina específica sobre a primeira etapa da educação básica.

Consideramos que um novo olhar para a educação infantil tem se construído ao longo dos anos no curso normal, apesar de a ênfase maior do curso estar voltada para os primeiros anos do ensino fundamental. Defendemos tal ideia, pois, durante nossa inserção no contexto de pesquisa e nas conversas e observações que fizemos, pudemos ver que o “curso” tem possibilitado aos normalistas uma formação que engloba de forma significativa a educação infantil e, por isso, nos dias atuais, continua a ser um espaço privilegiado para a formação de professoras da infância.

Assim, depois de apresentarmos os caminhos teórico-metodológicos por nos trilhados, debateremos no capítulo seguinte questões que tratam especificamente da formação das professoras da infância. Para tanto, lançaremos mão das falas das professoras e normalistas para nos ajudarem a compreender algumas delas.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: ANTIGAS QUESTÕES, NOVOS HORIZONTES

Esse educador é uma figura relevante, pois, no processo instrumentalizador de aprender-conhecer, ele interage todo o tempo nessa construção do processo de conhecimento. Ensinando ao mesmo tempo em que aprende e aprendendo ao mesmo tempo em que ensina. Madalena Freire.

Nesse capítulo, abordaremos de forma mais específica a formação das professoras da educação infantil. Como já colocamos anteriormente, essa é uma temática que apenas recentemente vem sendo debatida no cenário educacional brasileiro, uma vez que a preocupação com essa etapa de ensino era pouca ou quase inexistente (CAMPOS, 1999; KRAMER, 2005). Concomitantemente, pouco se discutia sobre os profissionais nela atuantes, especialmente pelo forte caráter assistencialista presente na educação dos “pequenos” (KRAMER, 1992; KUHLMANN JR, 1998; BARBOSA, 2006).

Por um longo tempo, para se trabalhar com crianças pequenas, não se exigia uma formação mínima, já que para ocupar o cargo de “professora” de crianças, bastava atender a alguns requisitos, como: “ter jeito”, ser amável, ter o dom maternal, concepções essas as quais marcavam historicamente a atuação profissional na educação infantil.

Aliás, temos de levar em consideração o fato de os espaços destinados à infância pobre terem a assistência como caráter estruturante. Por sua vez, o trabalho desenvolvido nesses espaços era protagonizado por professores leigos (CAMPOS, 2008, p.122), e demonstravam o pouco investimento e a ausência de políticas públicas na formação de educadores infantis.

Mas, no que diz respeito à formação de professores para educação infantil, recorrendo à história da educação no Brasil, encontramos marcas do processo de feminilização³⁶ do magistério, visto que essa era uma carreira anteriormente seguida exclusivamente por homens.

³⁶ Historicamente eram os homens que atuavam como professores, no entanto associado à industrialização e o processo de desvalorização da docência, os representantes do sexo masculino vão ocupar cargos mais elitizados, enquanto o magistério fica sob responsabilidade das mulheres, principalmente por ter se tornado uma profissão não tão valorizada e que não exigia uma ampla formação.

Porém, a carreira docente, ao passar por um processo de desvalorização, intensificado pelo processo de industrialização nascente, além da questão dos baixos salários e da pouca representatividade social, tem sido exercida predominantemente por mulheres, uma vez que os homens deixam paulatinamente a docência, dando início ao gradativo processo de feminilização na educação (TANURI, 2000).

De uma forma muito geral, as mulheres são submetidas a salários pouco expressivos, e a uma progressiva desvalorização profissional. Esse quadro foi fortemente influenciado pela concepção de que cabe ao homem o sustento da casa, e garantem ao salário da mulher um papel complementar, por isso menos significativo (CAMPOS, 1999).

Com a entrada cada vez mais recorrente da mulher na docência, começa a se estruturar uma concepção, já tradicional, de que a educação de crianças pequenas deveria ser realizada por mulheres, pelo fato de a maternidade ser considerada como característica essencial (BARBOSA, 2006). Essa concepção influenciou ideias teórico-políticas, o que possibilitou a construção de imagens da mãe educadora ou da jardineira, para representar as educadoras da infância.

Esse processo é visível quando analisamos os dados sobre o professor brasileiro produzido pelo INEP em 2009, os quais demonstram ser a presença de professoras ainda predominante, principalmente em turmas de educação infantil, conforme representa o gráfico 1:

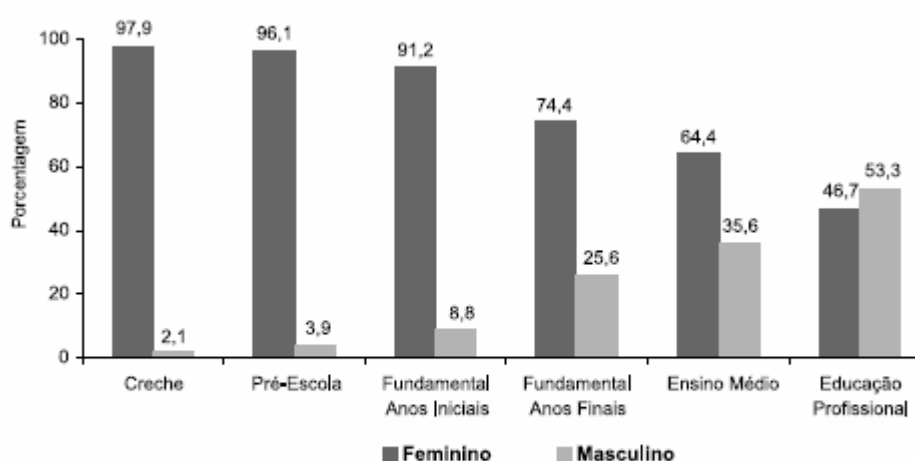


Gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007
Fonte: MEC/Inep/Deed

Podemos observar que os docentes da creche, pré-escola e primeiras séries do ensino fundamental são predominantemente do sexo feminino. No caso da educação infantil, quase 100 % dos profissionais são mulheres. Nesse sentido, reconhecendo essa presença feminina maciça na educação infantil, temos utilizado ao longo do nosso texto o termo professoras da infância ou professoras da educação infantil, porque defendemos a necessidade de que essa atuação predominantemente feminina seja reconhecida.

Aliás, se levarmos em consideração os sujeitos que participaram de nossa investigação, encontraremos principalmente mulheres. Já que das entrevistas/conversas que fizemos apenas professoras e futuras professoras participaram, especialmente porque desenvolvemos a pesquisa com turmas do curso normal, no qual o universo discente é principalmente composto por mulheres.

Refletir sobre a formação de profissionais para atender a infância nos permite debater algumas questões sob múltiplos olhares, e demonstrar as inúmeras possibilidades de pesquisa. Com o intuito de compreender melhor o “estado da arte” da temática da Formação de professoras da Infância, fizemos um levantamento bibliográfico no banco de teses da CAPES, a fim de conhecer as pesquisas cuja temática central tenha sido formação de professores da educação infantil, produzidas no período pós LDB.

Encontramos trabalhos problematizadores da realidade atual dessa temática a partir de diferentes perspectivas: alguns empreendem um mergulho nas legislações em vigor (BRASILEIRO 2002; ABREU, 2004; FRANGELLA, 2006; PAGOTO, 2007; CARMO, 2009; CHRUM, 2009); há aqueles que debatem a relação histórica entre as práticas educativas e o cuidado (MACHADO, 1998; BARBOSA; 1999); alguns discutem a formação inicial em nível superior (ROMERO, 2001; RIVERO, 2001; SILVA, 2003; SOARES, 2004; KIEHN, 2007); outros tratam das relações entre formação e a prática cotidiana na educação infantil (ANGOTTI, 1998; AZEVEDO; 2000; RICCHIERO, 2000; LEMOS 2008); encontramos também trabalhos que abordam a formação continuada (LEITE, 1998; SANT’ANNA, 2000; SANTOS, 2009; LANES, 2009; GAMBA, 2009, LORETO, 2009; TOSTA, 2008); existem aquelas que trabalham com a abordagem autobiográfica e histórias de vida (UZÊDA,2007; COSTA,2005).

Localizamos outros trabalhos que investigam aspectos da formação inicial, um que investiga o curso normal superior (CABRAL, 2005); outro a relacionar

elementos da formação inicial com questões referentes à identidade docente (JALBUT, 2009).

Outros abordam a formação continuada e a construção da identidade desses profissionais (TIEZZI, 1997; MATTIOLI, 1997). Encontramos uma pesquisa a discutir a imagem da professora da educação infantil (ARCE, 1997), e fizemos uma discussão acerca das imagens historicamente construídas para identificar essa profissional.

A partir dessa pluralidade de perspectivas, compreendemos que a educação infantil e a formação dos profissionais que atuam/rão nesta etapa de ensino podem ser debatidas sob diferentes enfoques. Neste sentido, encontramos, nesta pluralidade de perspectivas, uma fértil possibilidade de construção da pesquisa em tela, que nos instigou a compreender as práticas de formação inicial vivenciadas pelas futuras professoras da infância na cidade de Rio Bonito.

Considerando que uma abordagem histórica pode nos fornecer pistas para compreendermos questões atuais, faremos no próximo item uma breve discussão que relaciona o atendimento às crianças pequenas à formação dos profissionais para trabalharem com a educação infantil.

3.1 Infância e educação: caminhos percorridos pela educação infantil

O ser humano é um ser histórico porque tem infância. Walter Kohan

Historicamente, a educação da criança pequena foi delimitada à responsabilidade da família. Por um longo período, constatou-se a inexistência de instituições que compartilhavam com os pais a educação das crianças.

O modelo de educação infantil por nós conhecido, nos dias atuais, aquele que tem por função complementar a família pode ser considerado recente, pois as propostas educativas para crianças relacionam-se com a noção de infância construída ao longo da história da humanidade.

Ao longo do tempo, parecia natural conceber como sinônimos os conceitos de infância e criança, no entanto, suas definições nos apresentam categorias

diferentes. Segundo Sarmiento e Pinto (1997), as crianças existem desde sempre enquanto a infância foi uma construção social a se (re) modelar historicamente.

Desse modo, podemos compreender a infância como categoria social a se definir para além de aspectos biológicos, uma vez que está imersa em contextos sócio-culturais. Esta imersão é o que possibilita a infância se constituir como uma categoria geracional com suas particularidades.

Por outro lado, a criança é considerada como sujeito dessa categoria historicamente construída. E por ser fruto de um discurso hegemônico que garante a infância um caráter menorizado, estes sujeitos vêm, ao longo da história, compreendidos como menores.

Contudo, a necessidade e as mudanças de compreensão da categoria infância e do sujeito criança apontam para uma nova possibilidade: a estruturação de instituições educativas as quais atendem e reconhecem as potencialidades e as particularidades da infância e das crianças.

No entanto, ao discutirmos a infância, recaímos em um equívoco construído ao longo da história - entendê-la como conceito universal. Como é sabido, não podemos imaginar esta infância única, sem história e sem influências sócio-culturais.

Por outro lado, esta universalização é necessária, pois possibilita a reflexão sobre essa questão, entretanto, é preciso apreender a infância como uma categoria plural. Por isso, defendemos a existência de infâncias, pois alguns fatores culturais interferem na compreensão desse conceito e também na maneira como se reconhecem as crianças e suas particularidades.

A infância, ou as infâncias, ao serem compreendidas como categoria social, deixa de ser objeto de investigação apenas de estudos das áreas biológicas e passa, apenas no século XX, a ter espaço em pesquisas das Ciências Sociais. Neste sentido, passa a ser, também, tema central em pesquisas educacionais.

Portanto, a ideia de uma infância única e imutável tem sido combatida quando se compreende a interferência das variáveis sociais, econômicas e culturais na representação e no comportamento dessa infância. Dessa maneira, quando são levados em consideração estes aspectos, passamos a defender a infância em sua pluralidade.

Alguns estudos sobre a construção da infância foram amplamente difundidos, como a do pioneiro Ariès (2006), o qual atribuiu à modernidade o surgimento do *sentimento de infância*. Segundo o autor, na idade média, as crianças viviam em

meio aos adultos sem que houvesse expressivas ações de cuidados para com os sujeitos infantis.

Nesse período histórico, não havia nenhuma diferenciação sócio-cultural entre crianças e adultos, pois mal os pequenos tinham condições físicas, eram envolvidos em atividades dos adultos sem as particularidades da infância serem consideradas. De acordo com historiadores, a infância teve de esperar os séculos XV, XVI e XVII para receber uma atenção especial (HEYWOOD, 2004).

Apesar de ter alcançado um novo status, ainda assim as crianças vieram/vêm, ao longo da história, (re) pensadas sob diferentes enfoques. Ao recorrermos à etimologia da palavra infância, encontramos pistas a nos ajudar a compreender o lugar ocupado pela infância.

Derivado do termo *infant*, cujo significado é *sem linguagem, aquele que não fala, mas que é falado*, tal concepção demonstra os caminhos pelos quais a infância tem andado, ou seja, seu trilhar histórico é marcado pela “menorização” desses sujeitos.

Dessa maneira, historicamente, as crianças, os sujeitos da infância foram considerados como seres imperfeitos, como pequenos animais. Em determinados contextos históricos foram, inclusive, relacionados com o pecado original, por isso se considerava que as crianças possuíam uma natureza maligna, assim precisavam ser vigiadas e controladas.

Contraditoriamente a essa concepção, difundiu-se, também, a ideia romântica da infância como tempo da inocência, da pureza e da maleabilidade. Com isso, as crianças passaram a ser amadas e valorizadas, sobretudo no início da Modernidade ocidental.

A construção da infância tem, ao longo da história, criado maneiras de compreendê-la e determinado maneiras de tratar essa(s) infância(s) socialmente construída(s). Concomitantemente a essa invenção moderna, começa-se a se esboçar uma preocupação com a educação da infância.

Antes de avançarmos no debate acerca da educação infantil, abrimos um parêntese para destacarmos alguns estudos a apontarem para uma preocupação com a educação das crianças desde Platão, apesar de ainda não existir “concretamente” a ideia de infância.

Segundo Kohan (2003), para Platão,

O ser tudo no futuro esconde um ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (p.40).

Esta concepção de criança como *ser nada* revela-nos o lugar ocupado por estes sujeitos, ou seja, são marcados pela ausência, considerados como vazios e sem forma. Dessa forma, defendia-se a educação como preparação para o futuro, educar seria a forma de tornar o que hoje é nada em o ser tudo no futuro.

Apesar de essa concepção de educação das crianças ter sido difundida na Antiguidade Clássica, influenciou alguns modelos educativos mais recentes, pois as crianças eram consideradas apenas como pura possibilidade, desconsiderando as potencialidades as quais possuem. Essa ideia fundamentou propostas curriculares para escola infantil, as quais garantiam às crianças o papel de receptores e ceras modeláveis.

Nesse sentido, com o objetivo de saber como as futuras professoras compreendem as crianças, em uma de nossas conversas³⁷, solicitamos a elas falarem como entendiam os sujeitos da infância. De um modo geral, esta indagação causou um pouco de desconforto, as normalistas diziam saber o que são as crianças, mas não conseguiam expressar o que estavam pensando. Apesar da dificuldade em defini-las, algumas se arriscaram e disseram ser as crianças:

"(...) um ser inteligente, capaz de aprender tudo que você passar para ela e ao mesmo tempo carente do saber, carente do que ela precisa aprender".³⁸

"Eu entendo assim como um ser logicamente em formação que chega na escola, que tudo é novidade"³⁹.

"Criança para mim é um ser social, onde vai ser moldada pelos adultos"⁴⁰.

A ideia de criança, a qual aparece nas falas das normalistas, descreve a criança como um ser social em processo de formação, a necessitar do adulto para auxiliá-la nas descobertas dos saberes e que também estão e são "moldados" pelos

³⁷ Em nossa pesquisa utilizamos a conversa/entrevista como procedimento metodológico.

³⁸ Fala da normalista Fernanda da turma 4002, na entrevista coletiva realizada em 18/05/11.

³⁹ Fala da normalista Brenda da turma 4002, na entrevista coletiva realizada em 18/05/11.

⁴⁰ Fala da normalista Juliana da turma 4001, na entrevista coletiva realizada em 20/05/11.

adultos. Outra fala nos apresenta a mesma ideia de criança, no entanto, traz outra questão relacionada com a concepção de infância a qual essa normalista possui.

Inicialmente afirma que:

“A meu ver criança é aquele ser que gosta de carinho, que gosta de atenção, que gosta que o adulto dê valor aquilo que ele faz, gosta de elogios, gosta de fazer graça para o outro rir, gosta de imitar, gosta de um monte de coisa e ao mesmo tempo gosta de nada porque nem sabe às vezes o que faz, o que está fazendo, então somos nós é que temos que moldar, como ela falou é um ser social moldado pelos adultos”.⁴¹

No início de sua fala, apresenta uma concepção semelhante à que as outras estudantes falaram, da criança como ser em desenvolvimento, com necessidade de atenção e cuidados dos adultos. No entanto, traz outros elementos os quais nos ajudam a pensar sobre uma concepção de criança como aquele sujeito a agir sem pensar os seus atos e também agir no impulso. Finalizando, diz que:

“(...) a definição de criança é muito relativa aos nossos olhos o que pode ser criança são algumas atitudes que geralmente os adultos falam assim para outro: — Ah, você é uma criança! Porque faz algo sem pensar, age no impulso esse é o meu ver criança”.

Talvez esta fala demonstre o motivo pelo qual foi tão complicado para que as normalistas expressassem o que estavam pensando sobre as crianças, isso pode ter a ver com esta multiplicidade de compreensões de infância construídas historicamente. Por isso, ser criança pode ter sentido múltiplo, já que, de acordo com algumas atitudes, um adulto pode ser considerado como uma criança.

Portanto, foi necessário a infância passar a ser considerada como grupo etário com necessidades e características diferenciadas para o avanço da estruturação da educação infantil acontecer. Desta maneira, a expansão da educação das/para as crianças relaciona-se diretamente com a consideração das especificidades desta categoria geracional.

Contudo, o reconhecimento das particularidades da infância não foi o suficiente para as práticas de abandono serem extintas. Assim, deparamo-nos com crianças esquecidas. Apesar de ter sido construído um novo status para infância, ainda assim testemunhamos casos de infanticídios e crianças abandonadas.

Deste modo, quando tratamos da pluralidade da infância, não consideramos apenas as questões culturais, mas englobamos aspectos socioeconômicos. Assim,

⁴¹ Fala da normalista Lionísia da turma 4001, na entrevista coletiva realizada em 20/05/11.

historicamente, temos, de um lado, uma infância das crianças de classe média e alta, e representa uma infância cuidada; e outra, cujas crianças são de classes pobres ou mesmo sem família, e caracteriza uma infância abandonada e sem cuidados. Entretanto, reconhecemos que muitas famílias de classes populares cuidavam/am de suas crianças, por isso não intentamos fazer generalizações ou afirmar verdades absolutas.

No entanto, sabe-se que ao longo da história era comum que muitas crianças fossem abandonadas nas ruas, tornando-se necessário a criação de espaços que pudessem acolher esses sujeitos abandonados. Essas crianças eram recolhidas e enviadas para hospitais, asilos de mendicância, hospícios (BARBOSA, 2006, p.78). Práticas essas que são recorrentes em pleno século XXI, uma vez que nos deparamos com notícias de inúmeros casos, nos quais recém-nascidos são encontrados em lixeiras ou deixados em sacos plásticos em avenidas ou em portas de casas.

Apesar de esta realidade de descaso em relação à infância, de acordo com Barbosa (2006) a ideia da necessidade de certo tipo de educação para as crianças era inerente a compreensão desses sujeitos. Por isso começaram a se estruturar diferentes instituições para esse fim, baseadas em diferentes correntes pedagógicas.

Contudo, a expansão dos espaços educativos para infância aconteceu apenas no século XIX, na Europa e meados do século XX, no Brasil. Destacamos que o surgimento dessas instituições é marcado pela criação de espaços educativos com diferentes nomenclaturas e finalidades.

As modificações nas estruturas sociais impulsionaram a necessidade de se estabelecer espaços que pudessem atender às crianças, ocorrendo paralelamente com a construção social de uma ideia de infância. As transformações na dinâmica socioeconômica e cultural provocaram e intensificaram a criação dessas instituições.

Houve também uma reorganização da estrutura familiar, o que fez com que as mulheres fossem incorporadas ao mercado de trabalho. Assim, com essas mudanças estruturais e sociais, instituições como creches, asilos infantis, berçários e escolas se constituíram como espaços para atender os filhos das mães trabalhadoras.

Ensina-nos Barbosa (2006) que “as instituições de educação infantil estruturaram-se em vários países ocidentais, com denominações diferentes e

prestação de serviços de educação e cuidado” (p.78). Essas diferenciações dialogavam com o contexto sócio-cultural de cada localidade, e buscavam alcançar as peculiaridades da infância que se propunham a atender.

O estabelecimento de espaços para atender a infância, inicialmente, caracteriza-se como assistencialista, constituindo-se como espaços nos quais as crianças são guardadas e protegidas, enquanto as mães trabalhavam. No entanto, pesquisadores (BARBOSA, 2006; KRAMER, 1992) apontam que, apesar de esses espaços fundamentalmente cuidarem da infância, também desenvolviam atividades educativas.

Apesar de também possuírem um viés pedagógico, as primeiras instituições de cunho educativo para crianças pequenas não estavam vinculadas às propostas da educação básica. Mas, com a promulgação da nova LDB, a lei 9394 de 1996, estes vínculos são estabelecidos definitivamente, pois a educação infantil torna-se a primeira etapa da educação básica no Brasil.

A fim de contextualizar a criação das instituições voltadas para educação da primeira infância Barbosa (2006), em um breve histórico, apresenta como ocorreu a expansão das instituições de educação infantil em alguns países como Estados Unidos, Itália, Alemanha e Portugal. A autora traz dados históricos a caracterizarem como foram estruturados estes espaços destinados ao atendimento das crianças em cada um desses países.

No tocante ao âmbito nacional, destacamos estar o avanço desta preocupação com a infância intrinsecamente ligado à urbanização e à industrialização brasileira. Influenciada, ainda, pela reestruturação familiar e a entrada da mulher no mercado de trabalho, como fora citado anteriormente.

No Brasil, as instituições para atender a infância tinham o caráter assistencialista como norteador das propostas, a partir do qual muitas ações filantrópicas se estabelecem a fim de cuidar, ou, às vezes, de domesticar os filhos das classes populares.

Quando problematizamos a educação infantil, seja de caráter assistencial ou educativo, duas dimensões entram em debate - a relação entre cuidar e educar. Como afirmamos anteriormente, os espaços criados para guardar e proteger as crianças, nos quais o cuidado era o viés estruturante, o educar também aparecia, mesmo em segundo plano.

Ao considerar essa tênue relação entre a assistência e a educação, acredita-se que a criação dos jardins de infância, por Froebel, em 1840, contribuiu com a questão relacionada à dicotomia entre as creches e os jardins da infância. As primeiras seriam, por excelência, assistenciais, construídas para guardar as crianças, enquanto suas mães trabalham. Já estes teriam o caráter pedagógico como aspecto fundamental e eram voltados para os filhos das classes abastadas.

No entanto, de acordo com Barbosa (2006), a proposta inicial de criador dos Kindergarten, os jardins de infância, era integrar nesses espaços crianças das diferentes classes sociais, e articular o cuidar e o educar. Porém, esta proposta não aconteceu, pois as crianças das classes médias e altas foram as principais frequentadoras dessas instituições.

Contudo, com a institucionalização dos direitos das crianças, no contexto brasileiro, após anos de negligência, a oferta de educação para as crianças ocorre em resposta às lutas pelo reconhecimento da infância e das crianças. A educação infantil passa a ser um dos seus direitos.

Frente a essas modificações, reforçou-se a necessidade de classes de educação infantil, na qual se desenvolvessem propostas pedagógicas fundamentadas na articulação entre cuidado e educação. No entanto, essa tensão ainda é debatida de forma intensa, pois, como veremos em outro momento do texto, algumas questões históricas e estruturais demarcam os limites entre o educar e cuidar, e dificulta a articulação desses aspectos.

Retomando a questão dos direitos das crianças, recorreremos ao texto legal, no artigo 227 da Constituição Federal de 1988, que afirma:

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

Nesse contexto, a carta constitucional brasileira representou um marco, pois apregoou às crianças e aos jovens o papel de sujeitos de direitos e, dentre esses, o direito à educação. A Constituição de 88 é fruto de grandes debates da população civil, fortalecidos pela transição da era militar para o regime democrático (LEITE FILHO, 2001).

No âmbito dos direitos, a Constituição garante também aos trabalhadores (homens e mulheres) o direito do atendimento gratuito para seus filhos. Constitui-se, então, dever do Estado oferecer educação infantil em creches e pré-escolas. Deste modo, o direito deve ser garantido tanto aos pais como às crianças.

Entretanto, como sabemos, apesar de a educação infantil ter se tornado um direito, isso não significa todas as crianças brasileiras entre 0 e 5 anos terem acesso a escolas de educação infantil. E não podemos afirmar ser o trabalho desenvolvido nestas instituições de qualidade.

A não garantia dos direitos das crianças tem a ver com a dimensão territorial do Brasil e também com as desigualdades sociais a caracterizarem, historicamente, nosso país. Talvez essas questões sejam responsáveis pelo não reconhecimento e pela não garantia dos direitos dos cidadãos, sejam eles crianças ou adultos.

No entanto, cabe ressaltar que a Constituição de 1988 inaugura o reconhecimento dos direitos da infância, e tal concepção é reafirmada em outras legislações, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96. Por isso, a educação infantil precisa estar em constante debate.

Como já afirmamos no capítulo anterior, a LDB de 1996 é considerada como um avanço significativo para a garantia do atendimento educativo, voltado para crianças de zero a seis anos, pois no corpo dessa lei são feitas algumas referências exclusivas à educação infantil, e reforçam a importância desta etapa da educação.

Apesar de essa legislação reconhecer a educação infantil como direito das crianças e primeira etapa da educação básica, a dicotomia entre creches e pré-escolas permanece legitimada pela lei, e tende para discussões acerca da relação entre educação e assistência. Não obstante esta relação entre creche e pré-escola seja tratada nos textos legais como apenas uma diferenciação no que diz respeito à faixa etária das crianças atendidas, reconhecemos a permanência do ideal dicotômico.

No tocante a essa questão, acredita-se na permanência dessa relação porque se construiu histórica e culturalmente, a concepção dual da creche como espaço de guarda e assistência, onde ações de cuidado seriam privilegiadas, e as pré-escolas, por sua vez, seriam espaços centrados no caráter educativo.

Apesar de essa relação entre educação e cuidado ser historicamente entendida como uma dicotomia, nas falas das normalistas, percebemos que elas

parecem compreender o cuidar e o educar como dimensões articuladas. Já em relação às suas expectativas de atuação na educação infantil, as respostas envolviam também essas dimensões. Segundo as estudantes, elas desejam ao chegarem à educação infantil:

“Eu espero marcar meus alunos de uma forma positiva e ajude-os no futuro com a base que eu pretendo criar junto com elas”.⁴²

“Levar amor, carinho até as crianças mostrando a possibilidade de um mundo melhor”.⁴³

“Espero fazer parte na construção da base escolar das crianças, vencer com elas seus medos e ser uma boa professora-mãe”.⁴⁴

As falas das normalistas demonstram o quanto elas desejam marcar de forma positiva a vida das crianças com as quais pretendem trabalhar. Por isso, acreditam poderem articular o cuidado e educação, pois as três apontam mesmo de forma indireta, situações a envolverem o cuidar e o educar. Quando a primeira normalista afirma desejar marcar a vida dos pequenos, parece-nos que enquanto estará educando para o futuro, terá a preocupação de também cuidar das crianças.

Corroborando com a ideia da colega, as outras duas falas também nos apresentam essa compreensão de educar e cuidar de forma articulada, pelo fato de ambas acreditarem na necessidade de a educação ser pautada em uma relação afetuosa. Dessa maneira, nada melhor do que possibilitar às crianças serem educadas enquanto são cuidadas e vice-versa.

Neste sentido, historicamente buscava-se o não reconhecimento da concepção dicotômica, uma vez que se reconheciam nas creches as ações de cunho pedagógico serem também protagonizadas. Consequentemente, o cuidado e a educação das crianças aconteciam de forma articulada, contradizendo a dualidade historicamente defendida entre essas instituições.

Barbosa (2006) afirma que, apesar de a articulação entre o cuidar e educar não ser primordial, *sempre que se fala em atendimento às crianças pequenas e os atos de cuidado e educação estão presentes de modo indissociável* (p.86). Ou seja, por mais que a instituição seja caracterizada como apenas espaço de cuidado, o caráter educacional aparecerá, mesmo de forma indireta.

⁴² Normalista Agnes, da turma 4001, na entrevista coletiva realizada em 25/05/2011

⁴³ Normalista Vanessa da turma 4001, na entrevista coletiva realizada em 25/05/2011.

⁴⁴ Normalista Rayane da turma 4002, na entrevista coletiva realizada em 18/05/2011

Ao estudarmos alguns aspectos históricos da educação infantil e da infância, reconhecemos a necessidade de pensarmos as crianças como sujeitos históricos influenciadores e influenciados pela história da humanidade. Ao pensarmos nas crianças e nas propostas educativas para elas, englobamos aspectos culturais, econômicos, sociais, dentre outros

Aliás, de acordo com Kuhlmann Jr.(1998):

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, do trabalho e das relações de produção, etc.- e é claro, com a história das demais instituições educacionais (p.16)

Assim, para compreendermos a história das instituições de educação infantil, devemos considerar ser a sua estruturação atravessada por questões mais amplas que dizem respeito à organização familiar, às lógicas socioeconômicas e as próprias questões histórico-sociais.

Dessa maneira, pensamos na educação infantil e suas características históricas para tentarmos compreender características referentes à formação de professores a fim de atuarem nesta etapa de ensino a qual recentemente constituiu-se como parte da educação básica. Por isso, debruçamo-nos nessa pesquisa, com o objetivo de entender a relação entre educação infantil e a formação inicial das professoras da infância.

Assim, compreendemos vir a formação de professores da educação infantil a se construir como desafio e necessidade, e carece de uma concepção curricular mais transversal a fundamentar as suas propostas formativas. Portanto, algumas questões precisam estar em constante investigação e debate para qualificar a formação e o atendimento das crianças nas escolas infantis.

Por isso, dedicar-nos-emos à discussão de algumas dessas questões as quais atravessam a formação de professores, pontuaremos inicialmente o que se vem a debater sobre a formação desses profissionais, para, em seguida, desdobrarmos em outras questões.

3.2 A formação das professoras da educação infantil: desafios e possibilidades

Sacudir, remexer, desacomodar evocam ebulição e, de algum modo, podem se compreendidos como metáforas de mudanças sem deslocamento visível de tempo.
Sonia Kramer

No contexto brasileiro, podemos considerar que as últimas legislações e as reformas no campo educacional impulsionaram mudanças nos sistemas educacionais estaduais e municipais e essas se associam a uma nova abordagem da formação e profissionalização docente.

Talvez o novo olhar construído para educação infantil se reflita no significativo aumento das matrículas em creches e em pré-escolas. Além disso, consideramos ter tal aumento a ver também com a necessidade de aumentar a oferta de vagas e de instituições a oferecerem a educação infantil. Nas próximas tabelas, podemos ver dados desta progressão no número de crianças matriculadas e o crescimento das unidades escolares a atenderem a primeira infância:

Tabela 5: Número de matrículas de educação infantil por Rede – Brasil 2007-2011 (Dados preliminares 2011)

Ano	Matrículas na Educação Infantil - Rede Pública			Matrículas na Educação Infantil - Rede Privada		
	Total	Creche	Pré-Escola	Total	Creche	Pré-Escola
	2007	4.948.390	1.050.295	3.898.095	1.561.478	529.286
2008	4.993.259	1.143.430	3.849.829	1.726.002	608.306	1.117.696
2009	4.988.516	1.252.765	3.735.751	1.774.115	643.598	1.130.517
2010	4.927.500	1.353.736	3.573.764	1.829.198	710.917	1.118.281
2011	5.022.588	1.469.286	3.553.302	1.952.899	825.285	1.127.614
Var %2010/2011	1,9	8,5	-0,6	6,8	16,1	0,8
Var %2007/2011	1,5	39,9	-8,8	25,1	55,9	9,2

Fonte: MEC/Inep/Deed

Tabela 6: Número de estabelecimentos de educação infantil por Rede – Brasil 2007-2011 (Dados preliminares 2011)

**Número de Estabelecimentos de Educação Infantil por Rede - Brasil 2007-2011
(Dados Preliminares 2011)**

Ano	Nº de Estabelecimentos de Ed. Infantil - Rede Pública		Nº de Estabelecimentos de Ed. Infantil - Rede Privada	
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
2007	22.289	81.042	16.495	23.281
2008	23.174	81.078	17.977	25.380
2009	24.731	80.806	18.299	25.757
2010	26.855	80.128	19.083	26.308
2011	28.395	80.153	19.769	25.762
Var %2010/2011	5,7	0,0	3,6	-2,1
Var %2007/2011	27,4	-1,1	19,8	10,7

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

2) Estabelecimentos em atividade.

3) Não inclui estabelecimentos exclusivos de turmas de atendimento complementar.

A partir desses dados, compreendemos ter a educação infantil no Brasil, nos últimos anos, passado por uma progressiva modificação, que perpassa para além de questões estruturais (criação de unidades, ampliação de vagas) como questões conceituais a respeito do modo como a educação das crianças pequenas tem sido entendida em nosso país.

Segundo Campos (1999), essa mudança de perspectiva talvez tenha sido a primeira vez que, no Brasil, passou a se considerar a necessidade de um perfil de educador a atender às características e às particularidades dos alunos. Ou seja, começamos a pensar “na criança, no adolescente, no jovem e no adulto que está escondido atrás do termo aluno” (p.127).

Dessa maneira, quando a preocupação se volta para os sujeitos com os quais o professor irá trabalhar, entra em cena a necessidade de refletir e criar propostas de formação para as professoras da educação infantil, pois esse direcionamento, até

então, era praticamente inexistente, vide o expressivo número de professores leigos atuantes e alguns ainda a atuarem em classes da primeira infância.

Quando debatemos a formação dos profissionais da educação infantil, entendemos que o movimento e os caminhos percorridos por esta etapa da educação básica têm muito a ver com os processos formativos de suas professoras, pois a concepção de educação direcionada para infância influencia e determina as propostas de formação.

De acordo com as normalistas, algumas características são peculiares às professoras da infância e devem ser consideradas desde sua formação inicial. As jovens professoras afirmaram que ser professor da infância é:

“Ter responsabilidade, cuidados e amor”⁴⁵.

“Ser criativa, carinhosa, gostar do que faz”.⁴⁶

“Ser ágil e dinâmica”⁴⁷.

“De muita importância para a criança porque é a primeiro contato com a escola”⁴⁸.

“Poder dar oportunidade ao aluno de ser um indivíduo social desde sua infância”.⁴⁹

Para as alunas do curso normal, ser professora da educação infantil envolve diferentes aspectos que vão desde os relacionados aos sentimentos até a importância da postura profissional, bem como a responsabilidade com as crianças. Neste sentido, parece-nos necessário esses aspectos serem abordados e discutidos ao longo da formação dessas professoras.

Para tanto, é preciso melhor compreender como a infância e a educação para as crianças têm sido pensada e praticada historicamente. Por isso, ao lançarmos mão de alguns elementos da história da educação infantil, encontramos as políticas educacionais da década de 70, as quais tinham como centralidade uma concepção discriminadora, porque acreditavam na educação como prática compensatória a qual abrangesse as carências, no âmbito cultural, linguístico e afetivo. Dessa maneira, a educação das crianças pequenas era compreendida e defendida como um espaço no qual se compensaria as faltas e carências que essas crianças possuíam.

⁴⁵ Normalista Vanessa da turma 4001, na entrevista coletiva em maio de 2011.

⁴⁶ Normalista Luana da turma 4001 na entrevista coletiva em maio de 2011.

⁴⁷ Normalista Hiuli da turma 4002 na entrevista coletiva em maio de 2011.

⁴⁸ Normalista Caroline, da turma 4002 na entrevista coletiva em maio de 2011.

⁴⁹ Normalista Lionízia, da turma 4001 na entrevista coletiva em maio de 2011.

Contraditoriamente, as propostas estadual e municipal, de 1980, questionavam os documentos nacionais que defendiam essa posição discriminatória. Baseados em estudos sociológicos, antropológicos e psicológicos, não compreendiam as crianças como carentes ou imaturas. Por reconhecerem a situação desigual na qual se encontrava a infância, defendiam ser preciso reconhecer as diferenças, mas evitar a desigualdade⁵⁰.

No que diz respeito à educação das crianças pequenas, o Brasil é um país no qual se criam e se extinguem órgãos responsáveis pela educação infantil e exercem funções similares. E isso reflete na visão fragmentada da criança brasileira, ou seja, as ações voltadas para infância não são propostas de forma articulada, mas pensadas separadamente, como por exemplo, as ações de assistência e educação.

Esta desarticulação se manifesta nas propostas municipais, as quais, ao longo do tempo, não conseguiam empreender ações compartilhadas entre educação, saúde, cultura e assistência (KRAMER, 2005). Essa falta de articulação reflete em propostas às vezes pouco expressivas e inconstantes, que se fossem planejadas no diálogo das diferentes áreas poderiam ser mais consistentes.

Desse modo, apenas recentemente, na esfera federal, começaram a ser criadas iniciativas políticas, com vistas à educação das crianças entre 4 e 6 anos. Dentre estas iniciativas, está a criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), em 1974, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a abordagem em documentos e pareceres do Conselho Federal de Educação. Apesar de as propostas terem como fundamento as propostas compensatórias, é preciso reconhecer o início das discussões sobre funções e ações pedagógicas da então pré-escola.

Concomitantemente, nas universidades, criticavam-se as propostas governamentais de abordagem compensatória, questionava-se sua “inconsistência teórica e suas intenções ideológicas” (KRAMER, 2005, p.17). Neste sentido, começou a se esboçar uma nova concepção de educação pré-escolar, por meio do Programa Nacional de Educação Pré-escolar, no qual o MEC expandiu a educação pré-escolar, através de ações de baixos custos.

⁵⁰ Entretanto, compreendemos que o processo de universalização da educação infantil, não significou o completo abandono de ações assistencialistas, uma vez que em muitos casos o atendimento oferecido não é de qualidade e funcionam de certa forma com ações compensatórias.

A estratégia do MEC foi criticada pela academia, pelos sistemas de ensino e pelos movimentos sociais, os quais denunciavam a precariedade das propostas de atendimento às crianças, reivindicavam melhores condições para a educação da infância, defendiam-na como um dos seus direitos. Vemos que, apesar dos avanços em relação ao reconhecimento da infância, em muitos casos, as propostas governamentais denunciam um descaso com as crianças, no caso de ações emergenciais e precárias.

Em anos seguintes, as esferas estadual e municipal propuseram melhorar a qualidade de vida dos cidadãos brasileiros. Paralelamente, em resposta às lutas dos movimentos sociais, os direitos das crianças são reconhecidos na Constituição de 1988, como salientamos anteriormente. Desde então, as diferentes entidades (estados, municípios, universidades e movimentos sociais) têm lutado pela expansão da qualidade da educação infantil.

Em resposta a essa busca, no ano de 1994, o MEC publicou documentos cuja centralidade era a discussão sobre as políticas de educação infantil e a formação de seus profissionais. Foram escritos os seguintes documentos: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* e *A educação infantil no Brasil: Situação Atual*.

Desta maneira, com tantos desafios e dilemas, a educação infantil passou a ser reconhecida como uma etapa importante com um papel significativo no desempenho escolar das crianças. De acordo com Campos (apud Kramer 2005, p. 18), em países como Grã-Bretanha, Estados Unidos e alguns da América latina, foram feitas pesquisas as quais comprovam as contribuições da frequência das crianças, na educação infantil, para sua vida escolar.

No entanto, além de considerar os benefícios dessa etapa da educação básica, devemos reconhecer que o principal argumento para fortalecer a educação infantil é o reconhecimento de essa se tratar de um direito das crianças⁵¹. Contudo, reconhecemos ser necessário ampliar a oferta e fortalecer a formação da professora da infância, um dos principais desafios para os órgãos responsáveis pelos cursos de

⁵¹ Contudo, ressaltamos que é necessário desconfiar desta pretensa universalização da Educação Infantil, a medida que este direito vem sendo garantido de forma precária, com medidas muitas vezes emergenciais sem levar em consideração a necessidade das propostas e espaços de educação infantil serem de qualidade. Além disso, a falta de identidade dos profissionais que atuam na primeira etapa da educação básica também contribui para que este quadro se mantenha.

formação, bem como para as esferas governamentais que precisam financiar e oferecer essa formação, para tornar o direito uma realidade.

Definida como um direito das crianças e dever do Estado a garantia de creches e pré-escolas, pela constituição de 1988, a LDB de 96 atribui aos municípios a manutenção das classes de educação infantil, assegurando-a como um direito de todos. Propõe desenvolvimento em qualidade, demandando a formação das professoras da infância.

A partir da necessidade de os municípios oferecerem e manterem as classes de educação infantil, começaram a se instituir propostas de formação, algumas de forma isolada, não vinculadas a uma política abrangente ou mesmo não reconhecidas oficialmente. Entretanto, precisamos reconhecer que a municipalização da educação não aconteceu de forma instantânea, uma vez que os municípios tentam gradativamente cumprir o seu papel em relação à educação infantil e, por sua vez, desenvolver propostas de formação de seus profissionais.

Neste sentido, observamos um crescimento nas matrículas da educação infantil, no município de Rio Bonito, no ano de 2009 estavam matriculadas 1.771 crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas e, em 2010, eram 1.875 alunos atendidos exclusivamente em unidades escolares da rede municipal de ensino. Então a cada ano que passa mais crianças são matriculadas, exigindo um aumento na oferta de vagas para a educação infantil.⁵²

Em uma pesquisa feita no Estado do Rio de Janeiro, na qual se buscava fazer um levantamento do atendimento da Educação Infantil foram apresentados alguns dados importantes sobre o município de Rio Bonito, dentre eles destacamos que nossa cidade ocupa o 4º lugar⁵³ no Ranking de atendimento de educação infantil, entre os municípios da Região das Baixadas Litorâneas, conforme apresenta a tabela 7⁵⁴:

⁵² Dados INEP, ainda em pesquisa busca por dados mais atuais.

⁵³ Contudo, ressaltamos a necessidade de desconfiarmos desta municipalização e universalização da educação infantil, uma vez que é por nós sabido que a qualidade é sobreposta à quantidade em muitos casos.

⁵⁴ Tabela extraída do Levantamento sobre a Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro, publicado em Junho de 2011.

Tabela 7: Ranking atendimento em educação infantil por município da região da Baixadas Litorâneas RJ

MUNICÍPIOS	Ranking Atendimento em Educação Infantil por municípios da Região das Baixadas Litorâneas RJ****										Ranking
	Estadual	%	Federal	%	Municipal	%	Privada	%	Total	%	
Casimiro de Abreu	-	0,00%	-	0,00%	1.585	51,58%	373	12,14%	1.958	63,72%	1
Arraial do Cabo	-	0,00%	-	0,00%	1.118	50,75%	227	10,30%	1.345	61,05%	2
Iguaba Grande	-	0,00%	-	0,00%	724	45,36%	217	13,60%	941	58,96%	3
Rio Bonito	-	0,00%	-	0,00%	1.891	46,13%	505	12,32%	2.396	58,45%	4
Silva Jardim	-	0,00%	-	0,00%	981	52,01%	39	2,07%	1.020	54,08%	5
Araruama	-	0,00%	-	0,00%	2.888	34,99%	1.060	12,84%	3.948	47,83%	6
Cabo Frio	-	0,00%	-	0,00%	6.001	37,92%	1.505	9,51%	7.506	47,43%	7
Armação dos Búzios	-	0,00%	-	0,00%	884	38,05%	166	7,15%	1.050	45,20%	8
Cachoeiras de Macacu	-	0,00%	-	0,00%	1.518	35,61%	390	9,15%	1.908	44,76%	9
Saquarema	-	0,00%	-	0,00%	2.165	36,08%	422	7,03%	2.587	43,11%	10
São Pedro da Aldeia	-	0,00%	-	0,00%	2.047	27,34%	1.087	14,52%	3.134	41,85%	11
Rio das Ostras	-	0,00%	-	0,00%	2.912	30,63%	955	10,05%	3.867	40,68%	12
Maricá	-	0,00%	-	0,00%	2.546	27,93%	994	10,90%	3.540	38,83%	13
Total		-0,00%		-0,00%	27.260	36,04%	7.940	10,50%	35.200	46,54%	

Fonte: Tabulação própria com base nos dados do *IBGE, Resultados do Censo 2000; **IBGE, Resultados do Censo 2010; ***IBGE, Censo Demográfico 2010, Sinopse, Banco de Dados Agregados, Sistema IBGE de Recuperação Automática - Sidra (www.ibge.gov.br); ****Resultados do Censo Escolar 2010 - Educacenso - MEC/Inep (www.inep.gov.br).

Esses dados nos fazem entender que, no município de Rio Bonito, algumas ações voltadas para educação infantil têm sido desenvolvidas pelo sistema de ensino, e possibilitam o aumento do quantitativo de vagas em classes de educação infantil. No entanto, compreendemos a necessidade de também serem desenvolvidas políticas públicas voltadas para formação do docente dessa etapa da educação básica.

Reconhecemos, portanto, a importância da formação e profissionalização docente, apesar de não as considerarmos como elementos principais no que diz respeito à qualificação da escola infantil, já que existem outras questões inerentes à qualidade, como por exemplo, a infraestrutura, as condições materiais de trabalho, a valorização dos profissionais e, sem dúvida, os investimentos necessários para as propostas serem de qualidade.

Aprendemos com Campos (2008):

O professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga horária de trabalho aumentada, a formação, aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada (p.122).

Por isso, não podemos aferir à formação das professoras da educação infantil a responsabilidade pela qualidade ou não desta etapa de ensino, como debatemos, são muitos os fatores que interferem na qualidade da educação. De modo algum podemos desconsiderar os fatores a marcarem historicamente a educação brasileira e que, por sua vez, afetam igualmente na educação infantil.

Outra questão relevante no debate sobre a formação da professora da educação infantil é em relação ao nível de formação exigido legalmente, já que se torna um desafio para os profissionais da infância a exigência de que a formação aconteça em nível superior. Principalmente para as professoras que trabalhavam/am nas creches e as quais, muitas vezes, são leigas, sem contar as profissionais sem tempo hábil para fazer os cursos de formação.

No tocante às profissionais das creches, encontramos casos nos quais muitas exercem atividades consideradas menores e pouco valorizadas pela sociedade, especialmente no que diz respeito a cuidar das crianças, quando essas ações de cuidado ficam restritas à higiene e alimentação, principalmente em instituições como as creches.

Contudo, o deslocamento da creche para as redes de ensino, a partir de sua inclusão como um dos espaços da primeira etapa da educação básica e a exigência da mesma formação das professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, representaram mudanças ainda não plenamente praticadas. Apesar de a legislação ter significado transformações quanto à educação infantil e seus profissionais, ainda vivemos um quadro de adequação paulatina, visto as condições estruturais do Brasil.

Deste modo, acreditamos que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que as propostas legais se efetivem. Mas em resposta às exigências, as prefeituras criaram propostas de formação, buscando se adequar a legislação. No caso das professoras de creche, muitos cursos foram implementados, com o objetivo de proporcionar uma formação do magistério no ensino médio (CAMPOS, 2008, p.123).

Com essas modificações, começa a se estruturar um novo perfil do profissional da educação infantil, e as propostas desenvolvidas pelas diferentes entidades tendem a auxiliar nas propostas de formação de professoras da infância. Aliás, podem contribuir com a missão de melhorar a educação oferecida às crianças.

Segundo Kramer (2005, p.224):

A formação é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional ou melhorar a prática pedagógica. A formação é um direito de todos os professores, é conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade.

Assim, defendemos que, para além de qualificar profissionalmente o professor, a formação é uma necessidade e um direito de todos os professores. Inclusive, é uma possibilidade de melhorar as práticas e propostas de ensino e tornar a educação, de um modo geral, ou, especificamente, a educação infantil, de qualidade.

Além disso, é preciso defender a necessidade de as crianças serem atendidas por professores qualificados, os quais compreendam a importância de seu papel junto às crianças e possam gozar de status, melhores condições de trabalho e remuneração digna. Continuamos na defesa por melhorias na educação e suas condições estruturais, para que possamos alcançar a tão desejada qualidade.

Talvez, uma das possibilidades formativas seja a intensa articulação entre teoria e prática. Estas dimensões devem ser exploradas de forma articulada desde a formação inicial das professoras da infância. Outro fator a ser considerado é a necessidade de conhecer a realidade dos espaços de educação infantil no Brasil, tendo em vista a melhoria no atendimento as crianças.

Deste modo, entendemos que compreender as práticas e os processos formativos dos professores que trabalham/rão com a educação infantil nos ajudam a entender como estas propostas têm sido debatidas nos cursos de formação docente. Assim, dedicamo-nos ao estudo dessas questões a fim de podermos compreender com são formadas as professoras da educação infantil em Rio Bonito.

Acreditamos que a educação infantil pode ser de qualidade, assim como entendemos que suas professoras precisam ter uma formação consistente. Paralelamente, as crianças precisam ser reconhecidas por suas potencialidades, não por suas carências, pelos seus não-saberes (ESTEBAN, 1992).

Neste sentido, procuramos, no item seguinte, apresentar algumas questões a respeito da formação de professoras da(s) infância(s), abordaremos as discussões que tratam do como e onde se formam as professoras da educação infantil.

3.2.1 Como e onde formar a professora da infância?

No cerne da discussão acerca da formação de professoras da educação infantil, está a discussão em torno do *como* e *onde* devem ser formados esses profissionais. Reforçamos, no entanto, que, de modo algum pretendemos afirmar qual é o *lócus* mais adequado para essa formação acontecer, pois apenas problematizaremos essa questão.

Ao longo da história, os movimentos sociais (ANFOPE, ANPED) e a academia defendem o fato de a formação docente ser em nível superior, em especial nos cursos de pedagogia, no qual se formariam os especialistas e professores. No entanto, defendia-se que a docência deveria ser o eixo central na formação desses profissionais (o especialista e o professor).

Como já fora tratado em outro momento deste texto, a promulgação da Lei 9394, de 1996, realimenta esta discussão ao definir o nível superior como *lócus* adequado para formação dos professores. Contudo, a legislação deixa margem para outras possibilidades de formação, a formação mínima em nível médio e a criação do curso normal superior, interferindo no como e onde são formados os profissionais da educação infantil.

Uma vez legitimada a existência de diferentes *lócus* de formação pela LDB - o curso normal em nível médio, o curso normal superior e o curso de pedagogia, essas modalidades de formação passaram a coexistir. Podemos citar como exemplo o caso do município de Rio Bonito, no qual algumas professoras da infância são formadas na modalidade normal e outras no curso de pedagogia.

Historicamente, o curso normal em nível médio era o principal *lócus* de formação inicial dos professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. No entanto, a formação em nível superior já era considerada pelos movimentos docentes como uma necessidade. Dialogando com essas lutas, a LDB torna real essa exigência, entretanto ainda sem critérios bem definidos.

Em virtude disso, muitas instituições privadas passaram a oferecer cursos superiores para formar esses profissionais, com uma qualidade questionável, cursos rápidos e sem fundamentos teóricos sólidos. Além do mais, a formação de professores passa a ser uma questão mercadológica, pois os cursos superiores da rede particular passaram a ser expressivamente procurados, principalmente por oferecerem cursos aos sábados e turmas à noite, o que facilita o ingresso dos alunos trabalhadores.

Nesse contexto, desencadearam-se lutas nas quais os movimentos pela educação defendiam os diferentes lócus de formação como mais adequado, existiam aqueles os quais lutavam pelo curso de pedagogia, asseguravam que esse ofereceria uma formação privilegiada aos professores (LEITE, 2010; BRZEZINSKI, 2008; GATTI, 2010; LÜDKE, 1998; SILVA, 1998). Outros defendiam o Curso Normal e existiam ainda aqueles a acreditarem no curso normal superior.

Compreendendo que esse debate é válido para pensarmos onde devem ser formadas as professoras da educação infantil, entendemos a universidade nos parecer o lócus apropriado. Aliás, o curso de pedagogia poderia garantir uma amplitude à formação dessas profissionais. No entanto, não desconsideramos a importância do curso normal em nível médio, inclusive escolhemos esta modalidade de ensino como campo de nossa pesquisa em reconhecimento deste papel.

Contudo, reforçamos ser a discussão em relação ao nível de formação dos professores histórica em nosso país. Por isso dialogamos, com Anísio Teixeira, para quem as universidades seriam, por pertinência e materialidade histórico-cultural, o *lócus* ideal para a formação dos professores, independente do nível de ensino no qual atuaria, bem como campo para a formação dos especialistas em assuntos educacionais (TEIXEIRA, 1969).

O autor propunha a preparação docente acontecer em uma escola profissional superior, pois assim como nas escolas de medicina, onde os saberes humanos eram utilizados, em larga escala, para “aplicá-los na arte de curar, esta instituição formadora desenvolveria a arte de formar e preparar os profissionais para as atividades multímodas de ensino de educação *pròpriamente* dita e do treino para as diversíssimas ocupações humanas” (TEIXEIRA, 1969).

Defendia, também, o ensino e a pesquisa como aspectos indissociáveis e necessários para a formação do professor, uma vez que a atuação docente é marcada pelo emprego das diferentes ciências. Segundo Teixeira (1969):

Pesquisa e ensino devem procurar fundir-se em uma atividade unificada e fecunda. Descobrir e aprender são processos que irão frutificar na atividade de ensino pela qual o saber se consolida e cresce. A pesquisa serve ao ensino, como este serve à pesquisa, e ambos conjugados é que dão ao saber a sua inteira potencialidade, permitindo-lhe guardar sua qualidade imaginativa e seu sentido humano. (p.6)

Além disso, suas propostas fundamentavam-se nos ideais de que os professores não poderiam ser considerados apenas transmissores do conhecimento, mas como sujeitos capazes de agir de forma reflexiva, analisando a sua prática e atuação, postura a qual o professor alcançaria a partir da pesquisa, elemento o qual entendia ser fundamental à atuação docente.

Por entendermos a importância da pesquisa na prática docente, defendemos que a universidade cumpre o seu papel como formadora, quando articula as vertentes do ensino e pesquisa. Por isso, acreditamos as professoras da infância precisarem buscar aprimorar sua prática cotidiana a partir da pesquisa e também buscarem a formação em nível superior como uma possibilidade potencializadora. Além disso, acreditamos e defendemos a universitarização da docência se tornar uma realidade em nosso país.

No que tange especificamente à formação das professoras da infância, encontramos em Campos (1999) um amplo debate que relaciona, para além do locus da formação, mas aborda também o modo como são formados ou é pensada a formação dessas profissionais.

Segundo a autora, quando se discute sobre essa questão, enfatizam-se os aspectos a respeito das características do desenvolvimento infantil das crianças de 0 a 5 anos. Esta abordagem tem sido utilizada como pressuposto o qual fundamenta as propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças e para ser trabalhado e discutido na formação dos profissionais a trabalharem com a educação infantil.

Além disso, quando se discute o perfil do educador infantil e os programas de formação desses professores, o binômio educar e cuidar aparece nessas propostas, uma vez que tem a ver com as necessidades do desenvolvimento das crianças (CAMPOS, 1999, p.127).

Algumas propostas de formação têm enfatizado a abordagem da criança como indivíduo integral, e tratam do seu desenvolvimento de forma articulada sem privilegiar algum aspecto em detrimento de outro. Aliás, abordam também a noção de socialização como parte integrante do processo educativo e do desenvolvimento das crianças.

Em seu artigo: *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate*, Campos (1999) discute questões a perpassarem a estruturação de um novo perfil para os professores da educação infantil. Para abrir essa discussão, apresenta alguns dados históricos da realidade francesa acerca da formação de professores.

Segundo a autora, as reformas acontecidas em diferentes países se aproximam em alguns aspectos, considerando que pesquisas sobre as diferentes realidades subsidiam e nos ajudam a compreender a realidade brasileira.

Aprendemos com Campos (1999) que:

No Brasil, as mudanças sociais e econômicas também provocaram transformações importantes nos sistemas de ensino e, em consequência no mercado de trabalho e no perfil dos professores. (p.133)

Desse modo, devemos levar em consideração serem a educação e os sistemas de ensino atravessados por questões mais amplas a influenciarem em sua dinâmica e a modificarem a estruturação da família, as relações socioeconômicas do país, dentre outras. Assim, as propostas formativas não podem deixar essas vertentes passarem despercebidas.

A ampliação das vagas nem sempre dialoga com a qualificação das propostas educativas, uma vez que as condições de trabalho não condizem com as exigências de qualidade, salas estão superlotadas, o professor não ganha um salário digno das funções as quais exerce.

Além disso, a hierarquização e diferenciação entre os profissionais da educação é uma realidade em nosso país, pois existe historicamente a separação entre os profissionais formados em nível médio ou no curso de pedagogia, e atuam de 1ª à 4ª série e nas classes de educação infantil, que são representados, em sua maioria, por mulheres e que são generalistas (CAMPOS, 1999, p.135) e os professores dos anos finais do ensino fundamental.

Em um patamar diferenciado, estão os professores especialistas formados nos cursos de licenciatura e trabalham com turma do segundo seguimento do ensino fundamental. Esses profissionais tradicionalmente são reconhecidos como mais elitizados e se envolvem de forma mais ativa nas lutas por melhorias profissionais.

Por último, podemos citar os professores leigos, os quais, por não possuírem nenhuma formação específica, são expostos a péssimas condições de trabalho, são

obrigados a trabalhar uma carga horária maior com um baixo salário, muitos não possuem sequer vínculo empregatício (IDEM).

Mesmo em meio às mudanças estruturais e reformas sofridas pela educação, essa hierarquização sobrevive. Aliás, a mudança do nível de formação não significou uma mudança direta no perfil dos professores da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Neste sentido, Campos (1999) nos ajuda a continuar a refletir sobre os modelos de formação, uma vez que muitas questões se mantêm e outras têm se transformado ao longo do tempo. Dessa maneira, a autora acredita poderem alguns aspectos ser debatidos para nos ajudar a compreender estas relações estruturais.

Primeiramente, discute a relação entre teoria e prática, e apresenta a mudança de concepções das funções do professor e a sua formação. Evoluímos de uma *concepção de professor como artesão*, cuja formação acontece na prática, é o “aprender fazendo”, para uma ideia do *professor como profissional liberal* cuja formação acontece na universidade, a partir de uma ampla base teórica (CAMPOS, 1999, p.136).

Esta relação entre teoria e prática é uma discussão a qual apareceu nas conversas/entrevistas com as professoras e alunas do curso normal, como peça-chave na formação das professoras da educação infantil. No entanto, deparamo-nos com um embate de opiniões: enquanto as professoras consideram ser a prática (oferecida no curso) suficiente, as alunas acreditam deverem ter mais tempo para explorar e conhecer a prática.

Uma professora afirma que a proposta curricular do curso, no que diz respeito aos conteúdos, traz elementos importantes para a formação da professora da infância, mas a prática é fundamental:

“(...) o currículo traz conteúdos para preparar [o professor da educação infantil] (**grifo nosso**), mas existe também a prática, o estágio que o aluno tem que ter este contato nas creches e nas pré-escolas, para preparar, mas a gente sabe que a teoria e a prática que se tem na sala de aula é importante”⁵⁵.

A professora aponta a importância da prática na formação. Segundo ela, o contato com as instituições e as possibilidades de vivenciar um pouco do cotidiano escolar são fundamentais para ampliar os conteúdos trabalhados no curso e possibilitam a “preparação” da professora da infância. A partir do que ouvimos,

⁵⁵ Fala da professora Maria Heloisa em maio de 2011.

perguntamos se o curso oferece essa articulação entre teoria e prática para as normalistas. De acordo com a professora Maria Heloísa, o curso:

“Possibilita, nós temos uma carga horária de estágio bastante extensa. Então eles têm contato com a creche, tem contato com a pré-escola, eles fazem trabalhos voltados para as várias idades”.

Contraditoriamente, as normalistas acreditam serem as experiências com a prática ainda poucas. Em suas falas, demonstram um pouco de insatisfação. De acordo com o que elas falaram, o curso está muito voltado para a teoria, e a prática tem sido pouco explorada. As alunas em suas falas afirmam que:

“Não sei acho que aqui está muito preso na teoria, acho que tinha que explorar mais a prática na gente. Sabe, acho que os professores, eles exigem muita, muita teoria mesmo e prática tem muita gente que tem oportunidade de trabalhar de estar todo dia ali, mas tem gente que não tem e fica travado nos estágios, não faz”⁵⁶.

“Assim igual nesses quatro anos eles estão preocupados que a gente vai se formar, igual as meninas falaram na teoria, só teoria aí chega no ano que vem a gente vai parar (em uma escola). Se nem estágio direito a gente está tendo esse ano, é só uma sala se der, quando der e se puder fazer”⁵⁷.

Além das normalistas apontarem a ausência da prática em sua formação, comentam a respeito dos problemas tidos com os estágios, pois estão impossibilitadas de irem para outras escolas estagiarem por algumas restrições feitas pela Secretaria de Educação do Estado.

Não só os alunos se preocupam com esse problema, mas também os professores responsáveis pelo Estágio. Em uma de nossas conversas, a professora Andréia nos contou: por mais que elas tentem adequar a prática com outras propostas, isso ainda é insuficiente e não cumpre a mesma função dos estágios. Ela comenta que:

“Por mais que a gente tente fazer esta transposição do material de que os textos falam para prática, mas não é a mesma coisa. Uma coisa é falar e outra completamente diferente é a vivência”⁵⁸.

A preocupação das alunas em relação aos estágios tem a ver com a obrigação de se cumprir a carga horária extensa e obrigatória. Além disso, as normalistas sentem necessidade de estar em contato com a escola para poderem

⁵⁶ Fala da normalista Mayara da turma 4002, na entrevista coletiva realizada em 12/05/11.

⁵⁷ Fala da normalista Ana Carolina da turma 4002, na entrevista coletiva realizada em 12/05/11.

⁵⁸ Fala da professora Andréia, maio de 2011.

vivenciar um pouco da realidade escolar para não terem muitas surpresas quando chegarem à sala de aula como professoras. Ainda sobre os estágios, outra professora aponta alguns elementos a serem trabalhados com os alunos e que potencializam as vivências como estagiários. A professora sugere que:

“Eu acho que o estágio é fundamental. O professor de prática, ele deveria partir do relatório que os alunos fazem, fazer um debate com a turma. Dividir em grupos e ver o que eles viram de positivo, de negativo de algumas situações que você possa citar algum texto, alguma teoria, algum teórico sobre aquela situação que aconteceu no estágio”⁵⁹.

A professora propõe serem aproveitadas, na disciplina prática pedagógica, as discussões feitas pelos alunos em seus relatórios, para elas poderem, a partir do que foi observado e vivenciado pelos normalistas, debater questões com o grupo e articulações entre teoria e prática serem feitas. Corroborando com esta ideia, uma das normalistas também considera importantes as vivências nos estágios serem desdobradas e trabalhadas em sala de aula, como possibilidade de ampliar aquilo que vivenciaram. Quanto a isso, afirma:

“Eu acho que a gente tem que discutir essas coisas. Então porque não os professores de prática dizem assim: — Ah, vocês fizeram estágio, vamos se reunir para colocar: — Professora aconteceu isso, o que a gente faz. Porque assim tem muitas coisas que ficam guardadas que a gente não consegue, não tem oportunidade de falar e muitos professores estão aí errando porque não tiveram a mesma oportunidade”⁶⁰.

De acordo com a aluna, a reflexão sobre a vivência no estágio é fundamental na formação das futuras professoras, pois ela afirma alguns docentes estarem a errar em sua carreira, por não terem tido a oportunidade de refletir e/ou debater acerca das vivências do/no estágio durante o curso de formação. Neste sentido, reconhecendo o importante papel da prática na formação de professores, Kishimoto (2002) defende que:

A prática pedagógica precisa erigir-se como área científica com corpo próprio de conhecimentos. Não se pode admiti-la como ponta de uma grande ramificação que provém das ciências da educação, que passa por várias disciplinas (p.112)

Segundo esta autora, a prática pedagógica não pode ser resumida aos estágios no final do curso de formação, mas deve ser compreendida como um campo de estudo com especificidades a serem trabalhadas ao longo do curso e

⁵⁹ Fala da professora Sara maio de 2011.

⁶⁰ Fala da normalista Mayara da turma 4002, na entrevista coletiva em maio de 2011.

fundamentadas em suas questões próprias. Entendemos o quanto é tênue a relação entre prática e teoria e por isso deve estar em constante discussão quando se propõe a potencializar a formação das professoras da educação infantil.

Sabe-se que a proporção entre a formação teórica e a formação prática até os dias atuais ainda não conseguiu ser bem equilibrada. Existem currículos a privilegiarem a parte teórica e há aqueles os quais se fundamentam em uma abordagem prática. Essa questão interfere no caso dos professores iniciantes os quais por, muitas vezes, não terem tido uma formação prática, ficam muito inseguros ou paralisados diante dos desafios do cotidiano escolar.

Outro aspecto a ser considerado na formação dos profissionais da educação infantil está relacionado ao conhecimento dos conteúdos, para além de saber os conteúdos a serem ensinados os professores precisam entender como e o que as crianças aprendem, visto que professores e alunos estão em constante aprendizado.

Deste modo, o professor precisa ser criativo, crítico e atento a tudo quanto acontece em sua sala, pois as crianças, no cotidiano, nos oferecem pistas e indicam caminhos pelos quais os professores podem seguir para melhorar seu trabalho com as elas. Além disso, é necessário também entender as fases do desenvolvimento dos educandos e compreender suas “características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem” (CAMPOS, 1999, p.137).

Aliás, outra questão a ser considerada é a especialização de acordo com a faixa etária das crianças. Em alguns países, exige-se uma formação diferenciada de acordo com a idade da criança. No contexto brasileiro, não existe uma diferenciação na contratação dos professores da educação infantil. Apenas em algumas creches as profissionais cursam cursos livres de acordo com faixa etária a qual atendem.

O MEC propõe a mesma formação para os professores da educação infantil, primeiros anos do ensino fundamental e das modalidades educação especial e educação de jovens e adultos. Campos (1999) sugere os cursos serem mais flexíveis para possibilitarem aos futuros professores poderem escolher as disciplinas que abordem questões do “trabalho com os diferentes tipos de alunos”. (p.138)

Uma questão também importante na formação docente é o trabalho com as famílias, uma vez que os professores se queixam por não saberem como lidar e agir com os responsáveis pelos alunos e com a comunidade na qual a escola está inserida. Dessa maneira, a formação precisaria ser ampliada e abordar outras

questões para além das questões pedagógico-didáticas, além de englobar o aspecto relacional e a relação entre a escola e a família.

Nesse sentido, ao pensar em um perfil das profissionais que trabalham com as crianças pequenas, as autoras Morsiani e Orsoni (apud CAMPOS, 1999) defendem que essas professoras precisam *saber* os conteúdos da formação e a cultura, confrontando a teoria com a realidade na qual se vive. Outra necessidade é *saber ser*, é preciso o professor ter apoio para lidar com as questões da prática.

Finalmente, é necessário *saber interagir*, já que as professoras estão em constante interação, tanto com as crianças como com seus pares, e *saber fazer*, aspecto fundamental, pois é necessário o educador saber desempenhar bem sua função como formador. Assim, o perfil da professora da infância engloba três saberes fundamentais: o saber os conteúdos, saber interagir e saber ser.

Neste sentido, pensando sobre algumas questões que atravessam a formação das professoras da educação infantil, desdobraremos no próximo item uma delas. Trataremos a relação entre o educar e cuidar que a nosso ver está intrinsecamente relacionada à formação das professoras da infância.

3.2.2 A relação entre educar e cuidar: o que pensar?

Ao longo da história, constitui-se a dicotomia entre cuidar e educar, uma vez que existem concepções diferenciadas acerca desse binômio. Algumas defendem a importância do caráter educativo ter alcançado o reconhecimento, conferindo-lhe primazia em relação ao cuidado, outras consideram o cuidar como atividade a desvalorizar o professor. Assim, o cuidar é separado do educar principalmente por se considerar as tarefas relacionadas ao cuidado desvalorizarem o profissional.

No entanto, defende-se a concepção de que o educar e o cuidar precisam estar articulados, já que a criança constitui-se como um todo (KRAMER et alli, 2005,p.54), o qual necessita de ações de cunho educativo e de cuidado concomitantemente. Destacamos, inclusive, defendermos a ideia de serem o educar e o cuidar tarefas indissociáveis na trajetória profissional das “professoras da infância.”

O debate sobre este binômio fortaleceu-se a partir do momento no qual creches e pré-escolas vincularam-se à educação, e deixaram de ser instituições da área da assistência social. Por sua vez espaços nos quais o cuidado era privilegiado em detrimento do atendimento educacional, especialmente nas instituições que atendiam as camadas populares.

Essa discussão acompanha a história da educação infantil. Aliás, é atravessada por concepções que marcam historicamente a sociedade brasileira, como a desvalorização do cuidado, remetendo-nos a marcas da escravidão e da servidão, pois as pessoas com menos instrução eram responsáveis por atividades que envolviam o cuidado. Assim, difundiu-se a ideia da tarefa de cuidar como menor e sem prestígio (KRAMER et alli, 2005).

Outro posicionamento o qual expressa e fundamenta a dicotomia entre educar e cuidar é a separação socialmente disseminada entre mente e corpo. No campo da educação infantil, esta ruptura se materializa na diferenciação⁶¹ dos seus profissionais, já que às professoras cabe a função de educar a mente enquanto as auxiliares cuidam do corpo das crianças.

Segundo Tiriba (2005), o binômio educar e cuidar revela essa dicotomia entre corpo/mente, que, por sua vez, está imbricada em questões sócio-históricas que dificultam ser esse tema abordado de forma mais incisiva, reconhecendo, então, a complexidade dessa questão, pois, como fora dito, envolve outras variáveis sociais.

Assim como a autora, a qual buscou, no significado das palavras pistas para ajudá-la na compreensão do binômio educar e cuidar, recorreremos à significação, que, ao longo do tempo, tem sido atribuída a esses termos.

De acordo com Tiriba (2005, p.67), o cuidado na educação infantil vincula-se a ações de assistência ao corpo. O termo cuidar passou, na década de 1980, a substituir, em textos acadêmicos e documentos, a palavra “guarda”, ao definir atividades oferecidas pelas creches.

Já nos anos 90, com a associação das creches e pré-escolas aos sistemas de ensino e o reconhecimento como etapa da educação básica, tornou-se necessário serem as ações de cuidado protagonizadas nas creches articuladas às atividades pedagógicas desenvolvidas nas pré-escolas. Passou-se a utilizar o binômio educar e cuidar.

⁶¹ Esta diferenciação não se resume apenas às funções desempenhadas pelos profissionais, envolvem questões de formação, salário e carga horária.

Contudo, esta questão ainda parece não estar resolvida, uma vez que a prática tem revelado contradições em relação a esta articulação. Talvez este quadro de separação entre cuidado e educação se mantenha pela forte concepção de que o cuidar deva ser praticado por indivíduos com pouca ou sem formação, e reforça a idéia de que as atividades a envolverem o corpo sejam menores, revelando as marcas do passado escravocrata.

Por outro lado, defende-se a ideia de caber aos professores o caráter educacional, pois esses profissionais possuem a formação adequada e estão aptos para educar a mente das crianças. Esta diferenciação profissional envolve também outras variáveis como a questão salarial e de carga horária, visto que os sujeitos, cuja tarefa é simplesmente o cuidado, ganham salários inferiores e tem uma carga horária de trabalho superior a daqueles responsáveis pelo educar.

Como se sabe, “as palavras atravessam a história, são produzidas nela e por ela, são expressão da experiência humana em cada tempo e cultura” (TIRIBA, 2005, p. 69). Por isso, compreendemos a importância de discutir acerca deste binômio quando problematizamos a formação dos professores de educação infantil, pois, para além de entender os significados desses termos, buscamos compreender como este debate tem se constituído, desvendando não apenas uma questão teórica, mas desdobrando-se em questões sócio-históricas a respeito da nossa cultura.

De acordo com Cerisara (1999), a falta de clareza da ideia de criança como sujeito de direitos, que necessita da ajuda de adultos para ser cuidada e educada, fundamenta a dicotomização entre o educar e cuidar. A autora, no entanto, não desconsidera a trajetória histórica da educação infantil marcada pela relação entre “assistência” e educação.

Contudo, é preciso considerar estar a intensificação deste debate imbricada na concepção de que o cuidado engloba para além da higiene e alimentação, ações de proteção, consolo, sendo que todas estas ações estão englobadas no educar, e isso se constitui como um direito de toda a criança.

Talvez, se conseguíssemos cunhar um termo a englobar este binômio, a concepção da criança como um todo possivelmente seria mais clara, e a falta de articulação entre o educar e cuidar poderia ser amenizada. No inglês, por exemplo, a psicóloga Bettye Caldwell cunhou a expressão *educare*, para designar ações de cuidado e educação (CAMPOS, 1994, p.35).

A psicóloga norte-americana partiu da fusão de *educate* e *care*, sendo que o primeiro termo significa educar e tem sua origem do latim *cogitare*, que se define como cogitar, imaginar, pensar, dar atenção, ter cuidado com a saúde, curar. Já o segundo aparece em duas formas: *to take care*, correspondente a cuidar; e *to care for*, que significa preocupar-se com. Assim, as noções de educação e cuidado aparecem em termo único *educare* (KRAMER et alli, 2005, p.64).

Em nosso país, no entanto, resumimo-nos a somar os termos educar e cuidar sem que o resultado seja expressivo e nos ajude a compreender de forma não dicotômica esta relação a qual, para nós, precisa ser integrada. Acreditamos, dessa maneira, que precisaremos avançar tanto em aspectos teóricos quanto em questões práticas.

Deste modo, buscamos, ao problematizar a formação das professoras da educação infantil, compreender como essa questão tem sido debatida nos cursos de formação. Nesta busca, ouvimos o que as normalistas têm a nos dizer sobre esta relação e, em outro momento do texto, compartilharemos o que escutamos das nossas parceiras de pesquisa.

Outro ponto considerado relevante neste debate é a possibilidade de interação entre a formação das professoras da infância e das auxiliares, a fim de não haver separação entre o cuidado e educação, mas que ambas possam ter objetivos em comum e trabalhem de forma articulada e, sem dúvida, que possa acontecer uma valorização de todos os profissionais que atuam na educação infantil.

Campos (1994) defende que a diferenciação dos profissionais a trabalharem com a educação das crianças pequenas não deve se basear na segregação dos profissionais de nível mais alto ou mais baixo ou em serviços os quais se definem como de educação ou de “assistência” e, sim, na possibilidade de se pensar em práticas a oferecerem condições de qualidade para as crianças se desenvolverem independente da modalidade (creches ou pré-escolas) nas quais são atendidas.

Portanto, corroboramos com Kramer (2005) que *não é possível educar sem cuidar*, pois o processo educativo está interligado e atravessado por ações de cuidado, inclusive quando se trata de crianças, já que essas precisam dos adultos para auxiliá-las em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Contudo, acreditamos ser o cuidar não apenas função da educação infantil, uma vez que não se restringe a hábitos de higiene e saúde. Segundo Kramer (2005) “cuida-se sempre da educação infantil à universidade; cuida-se de crianças, de

jovens e adultos” (p.60). Assim, entendemos que toda ação de caráter educativo está circunscrito por um ato de cuidado e vice-versa.

Para além de debatermos a educação e “assistência”, outro ponto relevante precisa ser considerado - a necessidade de o professor da infância conhecer a criança como sujeito sócio-histórico e compreender como as crianças se desenvolvem.

Desse modo, considera-se que estes educadores devam ter uma formação multidimensional, articulando as vertentes educativas e de assistência, ou seja, este docente precisa ser capaz de desenvolver ações articuladas de caráter pedagógico e de cuidado. Assim, a professora da educação infantil, além de possuir seus atributos essenciais, precisa também estar atenta a esta relação.

Portanto, como já fora salientado, na busca por compreender como as futuras professoras compreendem a relação entre educar e cuidar, em uma de nossas conversas coletivas, algumas delas falaram tudo quanto pensam dessa questão e da prática da professora da educação infantil. Traremos, a seguir, um pouco do que conversamos sobre esta temática, com o intuito de compartilhar os caminhos percorridos por nossa discussão.

Na conversa com as normalistas da turma 4002, nosso debate se desenvolveu da seguinte forma. Iniciamos com a seguinte questão⁶²:

B: “Vocês falaram que a criança é inteligente, um ser em formação, mas quando ela chega ao espaço da educação infantil existem dois aspectos o cuidar e o educar. O que vocês pensam sobre esta relação”?

M: “Eu acho assim que é um ambiente *que você cuida, mas eu acho que não tem como você cuidar sem educar* porque como você vai mostrar, montar uma sala só para cuidar da criança uma sala feia uma sala sem colorido, sabe. Então quando você coloca o colorido, aí você vai começar a usar as letras você já está educando porque a criança começa a te indagar o que é aquilo, começa todo esse processo. E eu acho assim que *você está cuidando e educando*, mas acho que você também precisa ter uma atenção, para você não está forçando a coisa, você tem que respeitar o tempo daquela criança, que às vezes ela tá ali, ela vai levar numa boa, vai escrever numa boa ela vai querer estar participando daquele ambiente da educação, mas tem criança que não vai de jeito nenhum”.

F: “Eu acho assim que o professor ***ao mesmo tempo em que ele cuida ele educa também***, porque assim se uma criança cai, você tá ali para educar então se a criança caiu você vai ignorar aquilo ali não você vai cuidar da criança, você vai dar atenção a ela, tem que ver o bem estar dela ali também, porque às vezes a criança está passando mal ali e você não, estou aqui só para educar também não é assim. *Você trabalha com os dois, você pensa nas duas situações, você cuida e ao mesmo tempo você educa, você faz as duas coisas ao mesmo tempo*”.

⁶² Legenda: B: Pesquisadora Bruna; M: Normalista Mayara; F: Normalista Francilaine; F²: Normalista Fernanda; K: Normalista Karine. OBS: Os grifos foram feitos a fim de realçar pontos importantes das falas, em maio de 2011.

B: “É como em casa, a *mãe está cuidando, mas ela tá educando* também quando diz não faz isso, não vai lá que, conhecimento de mundo que tem em casa e é a mesma coisa na educação infantil. E na creche se bota (a criança) para mãe trabalhar, para o pai trabalhar, mas você tá educando. Igual a mãe faz é claro que tem aquela coisa mais aprimorada, igual Mayara falou precisar ler, ensinar números e ela vai tendo aquela coisa maior’.

F2: “E na creche os pequenininhos ficam com alguém para cuidar, mas com certa idade vão para a escolinha”.

B: “Mas uma questão você falou que tem a parte dos pequenininhos, mas estas crianças são só cuidados”?

F2: “Não, claro que tem educação também”.

M: “Na sala de Fran, mesmo, tem o cuidado que eles são pequenininhos, maternal, mas em questão de ajudar isso é uma educação, que a professora chama: — Ah! Vem me ajudar a levar a pasta! Você já está levando a criança aquele negócio de cooperação, para quando ela chegar no GI, ela não ser aquele negócio: Ah! Professora só cuidou de mim! ***Não a professora me ensinou um monte de coisa, então eu sou muito a favor de sala que ela seja um aconchego para a criança, eu gosto muito dessa coisa da sala enfeitada do trabalho bem feito, para a criança se sentir bem ali***”.

K: “Eu tava falando com Brenda que eu penso igual a Mayara que ***quando você tá educando você também tá cuidando*** da criança. A partir do momento que você ***está ensinado você já está cuidando dela faz parte da vida da criança***”.

Nesse diálogo, ficou bastante explícito as normalistas possuírem uma concepção de educação e cuidado como dimensões articuladas e necessárias. Em suas falas, fazem menção, inclusive, ao papel desempenhado pelas mães que, de certo modo, articula cuidado e educação. No entanto, as normalistas deixam claro ser o papel desempenhado pela professora diferente da maternidade, já que amplia a formação da criança.

Contudo, em uma fala, percebemos uma diferenciação entre o trabalho realizado com as crianças bem pequenas, em idade da creche, e as demais, que iriam para “escolinha”. Nesse comentário, pareceu-nos que às crianças da creche caberiam apenas as ações de cuidado e, para as outras, a dimensão pedagógica seria privilegiada. Entretanto, ao questioná-la, a normalista afirma que, em ambas, existem ações educativas e de cuidado, concordando com suas amigas.

Ao aproximarem-se da conversa a qual tivemos com as estudantes da turma 4002, as normalistas da turma 4001 concordam e compreendem, de forma similar, a relação entre educar e cuidar. Nossa conversa se desenrolou assim⁶³:

B: “Em relação à educação infantil, como vocês pensam da relação entre educar e cuidar”?

⁶³ Legenda: B: Pesquisadora Bruna; L: Normalista Lionísia; J: Normalista Juliana e V: Normalista Vanessa. OBS: Os grifos foram feitos a fim de realçar uma parte importante da fala. Entrevista realizada em maio de 2011.

L: “Educar e cuidar **não tem como separar principalmente na educação infantil**. A educação ela anda junto com o cuidar para quem tem filho sabe muito bem, o educar é quando a criança está fazendo algo ou até mesmo não, porque nós devemos separar o certo do errado sempre mostrando para criança. Educação é isso mostrar o certo e o errado sempre para eles mesmo que ele não faça nada de errado, mas sempre mostrando para ele o que deve ser feito naquela hora, porque criança é assim, quando ele cisma que quer algo ele quer naquele momento e pronto, mas você tem que educá-lo, pedir para ele meu filho esse não é o momento. Minha afilhada era desse jeito, mas quando ela tinha seus três quatro anos quando ela cismava em dizer eu quero isso agora e, se não desse, ela criava a maior birra, dá ai a gente foi moldando educando nesse sentido, com tempo ela foi aprendendo e observando as coisas. Assim estávamos educando, mas ao mesmo tempo não deixamos de cuidar e dela. Educar e cuidar andam juntos”.

J: “Eu acho que **o educar e o cuidar andam juntos dentro da sala de aula** e o professor, educador ele tem que saber dividir a hora certa desses tipos de tarefa, por exemplo de manhã as crianças vão chegar na escola, eu não sei se em todas as escolas é assim, mas geralmente a criançinha vai tomar o leite com o café delas e o biscoitinho, depois você vai levar aquelas crianças para escovar o dente, nisso já vai entrar educar e cuidar juntos, porque ao mesmo tempo vai educar a criança em relação a higiene, naquela parte da higiene que ela tem que escovar o dente depois de comer e vai cuidar dessa criança, da boca dessas crianças. Ai vai para sala elas vão estudar, essa criança pode fazer coco e xixi nas calças, ai vai entrar o cuidar também, vai também educar que você vai passar a levá-la ao banheiro ensinar a se limpar sozinha, ensinar que tem que abaixar as calças sentar direitinho no vaso, vai entrar o cuidar e o educar. Quando tiver na sala, tem a hora do recreio, de comer, fazer oração. Eu acho que vai andar tudo junto então você vai estar educando e cuidando tudo junto na escola. Tem uma diferença educar e o ensinar, o educar você vai entrar naquelas áreas onde a parte social da criança, a socialização e o ensinar o AEIOU, o ABC, as coisas do ensino da escola, então vai andar tudo junto educar e cuidar”.

V: “Eu também concordo que eles andam juntos, **porque um depende do outro não adianta você, pegar a turma e educar e você não cuidar**, você está lá ensinando e as crianças estão lá atrás e você não está cuidando, uma pode subir na cadeira cair e se machucar. Então o professor deve estar ensinado, no caso educando e cuidando tem que estar sempre alerta”.

Mais uma vez, o cuidar e o educar aparecem de forma articulada nas falas das futuras professoras. De acordo com o que falaram, é impossível educar sem cuidar, já que, quando se cuida, educa-se e vice-versa. Para justificar suas ideias, cada uma exemplificou situações nas quais se educa e se cuida paralelamente. A primeira faz relação ao cuidado e à educação “oferecidos” por uma mãe; a segunda traz situações do cotidiano da escola como o trabalho com a higiene, e a última “reforça” esta relação, quando aponta os cuidados com a saúde das crianças, ao afirmar não ser possível apenas educar.

Deste modo, parece-nos ser a ideia de educação e cuidado como aspectos indissociáveis reconhecida pelas normalistas e compreendida como elementos fundamentais no trabalho das professoras da educação infantil. Aliás, em alguns momentos de nossa observação participante nas aulas de algumas disciplinas, foi-nos possível observar que as professoras do curso tratam desta relação

constantemente nos debates em suas aulas, e ressaltam a importância da professora da infância estar atenta ao cuidado e à educação das crianças.

Seguindo nosso debate sobre a formação das professoras da educação infantil, trataremos, a seguir, de outras questões as quais também perpassam esses processos formativos. Para tanto, abordaremos desde características fundamentais para estas profissionais até alguns elementos a serem considerados na formação dessas professoras.

3.2.3 A formação da professora da educação infantil: políticas e desafios

Como debatemos, a formação das professoras da infância é uma temática complexa, pois é atravessada por questões que vão desde a dimensão política até tensões a respeito do debate teórico metodológico, além das questões sócio-estruturais a envolverem a educação brasileira.

O campo da formação de professores, nos últimos anos, tem se ampliado e discutido questões a perpassarem a formação docente. Neste sentido, a formação da professora da educação infantil também entra em cena e passa a ser debatida, com maior ênfase no período pós-LDB, visto as modificações propostas pela nova legislação para a educação infantil.

No entanto, reconhecemos que, apesar do reconhecimento da educação oferecida às crianças pequenas como parte da educação básica e ser necessário pensar e propor ações voltadas para a formação de seus profissionais, existe certa distância entre *o oficial e o real* (BRZEZINSKI, 2008), pois vimos situações de embates e apenas emergenciais, apesar de a referida lei propor mudanças na formação docente,

Aliás, segundo Kishimoto (2002), o perfil do profissional da educação infantil que se deseja nos cursos de formação ainda não está muito claro, principalmente por estes não respeitarem as especificidades desta etapa de ensino. A “afirmação da pedagogia da infância representa um avanço, quando se trabalha com um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades das crianças das diferentes faixas etárias” (p.107).

No entanto, as práticas formativas nos cursos denunciam desencontros de concepções e ações que não diferenciam a formação dos profissionais que irão trabalhar com as crianças de 0 a 10 anos. Ou não são consideradas as especificidades da educação infantil e do ensino fundamental, desta maneira a primeira vem sendo estruturada e fundamentada em propostas similares ao segundo.

Deste modo, esta não diferenciação acaba também influenciando as propostas curriculares da educação infantil. Além disso, gera um processo de *escolarização* (KISHIMOTO, 1999; 2002) nesta etapa da educação básica. Uma vez que as práticas se assemelham as do ensino fundamental, são atividades excessivas com a leitura, escrita e cálculo, sem respeitar as especificidades das crianças de 0 a 5 anos.⁶⁴

Como temos discutido, entendemos ser a formação dos profissionais da educação infantil atravessada por muitas questões que às vezes podem ser consideradas avanços e outras que significam verdadeiros retrocessos.

Talvez, o retroceder das propostas e políticas tenha a ver com a ideia de que a atividade da professora na educação infantil não exige qualificação ou tem um valor menor. Kramer (2002) denuncia que, ao longo da história, o magistério infantil está relacionando ao papel desempenhado pelas mulheres, pois se associa a atividades com a maternidade. Por isso, esta ideologia camuflaria as péssimas condições de trabalho a que são submetidas essas profissionais.

Neste sentido, a docência na educação infantil é também atravessada por questões culturais, as quais talvez influenciem, também, as políticas e propostas de formação destes profissionais. Aliás, “pensar em política de formação profissional para a educação infantil requer antes de tudo questionar concepções sobre crianças e educação infantil” (KISHIMOTO, 1999, p. 74).

Dessa maneira, as propostas de formação sempre dialogam com as concepções de infância e educação direcionada para as mesmas. Por isso, em algumas propostas formativas, ainda percebemos uma perspectiva romantizada, a defender que, para trabalhar na educação infantil, basta gostar e não precisar ter uma formação específica.

⁶⁴ Refletir sobre a escolarização da educação infantil, nos remete a manutenção da ideia da primeira etapa da educação básica ser compensatória e ter que oferecer as crianças o que elas não tem e não sabem.

A concepção romântica da docência na educação infantil também apareceu nas conversas/entrevistas com as normalistas, quando questionadas se existe alguma característica para ser professora da infância, algumas falas remetem a esta ideia:

“Eu acho que a professora de educação infantil ela tem que gostar de criança em primeiro lugar e também assim tem que saber lidar não só com a criança, mas sim com os pais porque os pais cobram bem mais do que a própria criança da creche”⁶⁵.

De acordo com essa normalista, um dos pré-requisitos, ou mesmo o principal, é gostar de crianças. No entanto, reconhece serem outros elementos também importantes, como o trabalho com os pais, uma dimensão por nós considerada importante, a qual precisa ser trabalhada desde a formação inicial das professoras.

Outra fala traz uma ideia similar, mas amplia esta questão propondo que para ser bom professor é preciso amar o que se faz:

“Tem que ter amor pelo que faz. Não adianta fazer sem amor. Não adianta dizer: — Ah! Eu vou dar aula para educação infantil, mas você está lá com a criança não brinca, não interage a criança não vai dar amor para você, ela não está recebendo, então a criança não vai gostar da professora que tem”⁶⁶.

Esse comentário, além de propor o amor ao que se faz como peça-chave, oferece-nos pistas para pensar em outras questões a respeito do relacionamento com as crianças e da relação com as brincadeiras. Quanto a isso, Kishimoto (2002) acredita que nos cursos de formação seria necessário a brincadeira ocupar espaço nas discussões reconhecendo a importância do brincar na educação infantil.

A autora defende que:

Concordamos em que a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado (KSHIMOTO, 2002, p. 109).

Assim, encontramos mais um elemento o qual poderia fazer parte das propostas de formação das professoras da educação infantil, ou seja, parece-nos necessário virem a brincadeira e o brincar fazer parte das discussões dos cursos de formação, e precisam acontecer de forma ampliada e significativa, como afirma a

⁶⁵ Fala da normalista Jéssica aluna da turma 4001, na entrevista realizada em 16/05/11.

⁶⁶ Fala da normalista Agnes aluna da turma 4001, na entrevista realizada em 16/05/11.

autora. Para tanto, seria necessário as propostas não ficarem restritas às discussões meramente teóricas, mas que possam englobar também a dimensão prática.

Em outro comentário, encontramos elementos além da docência na educação infantil, os quais englobam a profissão docente, de acordo com a normalista: *o professor além de tudo ele é um ser humano e tem que ver que ele está lidando com seres humanos também*⁶⁷. Ao ouvirmos essa fala, compreendemos a importância do trabalho do professor e, por outro lado, a responsabilidade a qual está sobre ele (nós).

De acordo com Arroyo (2009), “só aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos” (p.54). Neste sentido, as relações a acontecerem dentro da escola contribuem com este aprendizado e os professores, além de se tornarem mais humanos, também influenciam na formação humana das crianças.

Deste modo, a formação não se trata apenas de um aprimoramento da prática docente, mas também se constitui uma construção e aprendizagem na qual aprendemos a ser mais humanos. Por outro lado a formação institucionalizada, precisa ser considerada como um direito dos professores, algo conquistado não só pelos docentes, mas que engloba todos os cidadãos, porque se articula ao direito por uma educação de qualidade.

Aliás, as práticas desenvolvidas por algumas creches e pré-escolas no Brasil apontam para as possibilidades de alcançarmos a tão desejada qualidade, apesar das limitações socioeconômicas e das péssimas condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Talvez o compartilhamento de experiências e a luta coletiva possam nos ajudar a melhorar a realidade das escolas brasileiras.

Para tanto, precisamos compreender a formação como um processo contínuo a envolver muitas dimensões e a se construir a partir das escolhas por nós feitas, dos caminhos por nós trilhados e nos contextos nos quais estamos inseridos. Sabemos que o fazer e ser docente têm muito a ver com a própria história de vida da professora.

Assim, na formação dos profissionais da educação infantil torna-se fundamental considerar a dimensão cultural a qual envolve a vida das crianças e adultos, valorizar a troca de saberes entre as alteridades, isto é, acreditar sempre nas possibilidades de aprendizagens entre crianças e adultos.

⁶⁷ Fala da normalista Lionísia aluna da turma 4001, na entrevista coletiva em 16/05/11.

Portanto, a educação infantil precisa valorizar os conhecimentos os quais as crianças possuem e reconhecê-las como sujeitos históricos e sociais, e também lhes garantir a aquisição de novos conhecimentos. Para isso, é preciso que, desde a formação inicial de professores, esta concepção de infância e a ideia de criança como sujeitos sociais sejam norteadoras das propostas formativas.

Como já fora salientado, a concepção de infância e educação infantil influenciam na formação direcionada aos professores das creches e pré-escolas. Por isso, justifica-se a diversidade de propostas e abordagens dos cursos de formação, quer em nível médio quer em nível superior.

No que pauta ao nível de formação, sabe-se ser o nível superior o desejável pela legislação em vigor, mas o nível médio ainda tem se constituído como formação mínima. Contudo, reconhece-se a necessidade do nível superior ser alcançado pelos professores da infância, inclusive por este se constituir como um direito dos docentes.

Aprendemos com Kishimoto (1999) que:

Pensar em uma política de formação profissional para educação infantil requer, antes de tudo, a garantia de um processo democrático que permita a ascensão na escolaridade, em todos os níveis, e a valorização dessa formação [...]. Portanto, é preciso pensar também nos leigos, não expulsar os recursos humanos que atuam no sistema (p.75).

Deste modo, reconhecemos a importância da formação contínua dos profissionais da educação infantil, lembrando, é claro, a necessidade de a formação alcançar, inclusive, aqueles os quais não possuem a formação mínima, mas já têm uma longa trajetória na educação infantil. Por isso, não podem ser desperdiçados, pois suas experiências podem contribuir com elementos fundamentais para a sua formação e de outros professores.

Enfim, pensar políticas ou propostas de formação para os profissionais da educação infantil não pode se resumir à aplicação de métodos ou à subordinação destas professoras às regras de ação ou prescritivas. Precisamos, contudo, tender para uma formação a explorar e a dialogar com o conhecimento cultural e que se reconheça o importante papel desempenhado pelas professoras da infância no trabalho com as crianças, uma vez que sua atuação pode influenciar em muito o processo de formação dos pequenos.

Buscamos, ao longo destas páginas, apresentar e problematizar os nossos achados da pesquisa, bem como as nossas leituras e interpretações. Ressaltamos não pretendermos elaborar um trabalho “fechado e prescritivo”. Pretendíamos, sim, problematizar a formação de professoras da infância em nível médio, no município de Rio Bonito, na compreensão de que o nosso trabalho investigativo poderá contribuir com os processos formativos das professoras da(s) infância(s) de modo mais amplo.

4 PROVISÓRIAS CONSIDERAÇÕES

O que significa pensar? Eis uma primeira significação: pensar é encontrar. Pensar com o outro é encontrar-se com outra ideia, outro conceito, outro acontecimento de pensamento. Walter Kohan

Chegar à parte final desse trabalho significa que conseguimos anunciar o que não sabíamos corroborando com a epígrafe no início do nosso trabalho. Verdadeiramente, pesquisamos para descobrir o desconhecido e poder ainda compartilhar as descobertas sempre de forma ética e coerente.

Desenvolver esta pesquisa foi uma das possibilidades de pensar e (re) pensar a formação inicial da professora da infância em nível médio. Para que isso acontecesse, pensamos com os outros e, assim como afirma Kohan, encontramos ideias, mas principalmente procuramos encontrar um pouco de *nós* nessa investigação.

Nosso caminhar investigativo desenhou-se a cada novo passo que dávamos. Iniciamos a pesquisa com muitas possibilidades investigativas, muitas perguntas infantis. Questões que, segundo Walter Kohan, são aquelas que não devem ser perguntadas. (...) Já “que põe em questão não apenas uma prática, mas, sobretudo, a subjetividade que se interroga a partir de uma prática” (KOHAN, 2003. p.184).

Então, partimos destas indagações para mergulharmos no contexto da pesquisa, com o intuito de podermos responder, mesmo que de forma provisória, nossas questões. Preocupamo-nos sempre com a necessidade de rever cada um dos passos que dávamos, reestrurávamos as questões iniciais ou reformulávamos outras questões.

Além disso, buscamos, no encontro com os outros, pensar e construir nosso trabalho. Por isso, apesar de ser uma escrita individual, ela traz consigo muitas vozes, ideias e um pouco de cada uma das pessoas participantes, direta ou indiretamente da pesquisa.

Ao investigarmos a formação inicial em nível médio das professoras da infância no município de Rio Bonito, encontramos alguns desafios e avanços que atravessam esta temática. Escutamos das alunas suas impressões sobre a formação oferecida no curso e possibilitamos que as professoras formadoras

também expressassem suas opiniões acerca da formação docente protagonizada por elas junto às normalistas do Colégio Desembargador.

Nossa intenção era compreender de que forma as futuras professoras da educação infantil têm sido formadas nesta cidade, e buscamos identificar quais elementos são considerados fundamentais para este processo de formação. Para tanto, adentramos no contexto do curso normal, espaço até então desconhecido para nós, para podermos encontrar pistas para nossa investigação.

Após nossa inserção no Colégio o qual seria por nós investigado, começamos a buscar alguns indícios que pudessem nos ajudar a compreender de qual modo a formação docente em nível médio vinha sendo estruturada. Para isso, investigamos a estruturação curricular, a fim de compreender como o curso é organizado e quais são os pressupostos que o fundamentam.

Buscamos, inicialmente, entender o conceito de formação baseando-nos na ideia de Bolle (1997), que a formação é atravessada pelas dimensões cultural, social e histórica. Chauí (2003) corrobora com esta concepção, quando defende que não se pode pensar no que é *formar* sem considerar elementos históricos e culturais.

Dessa maneira, entendemos que o contexto histórico no qual vivemos, alguns avanços legislativos fizeram com que acontecessem mudanças na estrutura do curso normal, como por exemplo, a incorporação de uma disciplina que trabalha especificamente com a educação infantil. Apesar de compreendermos que, além desta, as demais disciplinas associadas possibilitam o acontecimento da formação docente.

Uma questão apontada pelas normalistas e ainda se faz presente nos debates sobre formação é a necessária articulação entre teoria e prática. De acordo com as estudantes, o curso tem sido muito teórico e a prática pouco explorada. Contraditoriamente, as professoras afirmam que o curso possibilita aos formandos vivências teórico-práticas.

Assim, encontramos no contexto da investigação alguns dos dilemas da formação das professoras da infância. Além da questão da articulação entre teoria e prática, temos um debate sobre a “definição” do nível de formação que esta profissional deva possuir: se apenas o médio ou o superior. Na legislação vigente, podem atuar as professoras formadas em nível médio, mas espera-se que todas se formem em nível superior.

Esta questão do nível de formação também apareceu em nossa investigação. Segundo as professoras entrevistadas, o nível superior deve ser alcançado pelas docentes, mas formação em nível médio ainda é válida, além de alguns elementos como o acesso e a possibilidade de fazer um curso profissionalizante ser o desejo e a realidade de muitos jovens no município de Rio Bonito.

No que diz respeito à estruturação do curso normal do Colégio Desembargador, observamos que ele segue a proposta estabelecida pela Secretaria de Educação do Estado. A incorporação de algumas disciplinas como Conhecimentos Didáticos em Educação infantil e Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa, significaram avanços no que diz respeito ao currículo do curso.

Buscamos em nossa pesquisa escutar o que as estudantes e professoras tinham a nos dizer sobre o curso normal e a formação docente. Foi neste diálogo que conseguimos construir a pesquisa em tela. Além disso, pudemos compreender como a infância, a educação infantil e a formação dos seus docentes têm sido pensadas no curso.

Objetivávamos, com esta investigação, conhecer e apresentar algumas questões sobre os processos formativos das professoras da infância, ao centralizarmos nosso olhar no curso normal, tendo como recorte temporal o período pós LDB 9394/96, já que esta lei marca o início de um processo de (des) construção da identidade dos cursos normais em nível médio.

Como é por nós sabido, é neste contexto histórico no qual se fortalecem as pesquisas sobre este tema, movidas pelas mudanças trazidas pela nova legislação. Mas sem dúvida intensificada pela construção de uma nova concepção de infância, a qual garante às crianças o papel de sujeitos de direitos.

Deste modo, nossa intenção não era encontrar verdades absolutas ou mesmo criá-las, e sim problematizar algumas questões que puderam nos ajudar a melhor compreender este complexo processo: a formação de professores da educação infantil. Aliás, reconhecemos que, em nossa pesquisa, abordamos apenas uma dimensão deste processo, pois tratamos da formação inicial e sabemos que ser formado e se formar como professor da infância vai muito além do curso normal ou mesmo da academia e engloba outras dimensões e experiências.

Entramos *no mundo da pesquisa*, porque acreditamos na importância do aprender contínuo e principalmente em como é fundamental o conhecimento ser

produzido e compartilhado. Aliás, para nós, em busca da nossa formação como professora-pesquisadora, pesquisar é exercitar o pensar e alcançar o aprendizado.

Por isso, corroboramos com Kohan que: “Aprender é uma tarefa infinita. Aprender é abrir os sentidos ao que carece de ser pensado” (KOHAN, 2003, P.223). Dessa maneira, empenhamo-nos nesta tarefa infinita: o aprender, possibilitando-nos andar por caminhos desconhecidos e pensar sobre o que não havíamos pensado.

Nesta trajetória investigativa, (re) inventamo-nos em cada novo desafio, nas possibilidades e impossibilidades em nosso caminho. Mas poder pensar com os outros foi importante e fundamental para a pesquisa acontecer.

Desenvolver a *escuta sensível* nos possibilitou fundamentar também nossa prática enquanto professora da infância, fazendo-nos ter um olhar mais atento às pistas as quais as crianças nos oferecem. Pesquisar é fundamento da docência, Freire defende que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (2008, p.29), ser professor é buscar na dúvida a possibilidade do aprender e ensinar.

Neste sentido, buscamos, com esta pesquisa, contribuir com a discussão de alguns temas que atravessam a formação docente em nosso país, em especial questões relacionadas intrinsecamente com o processo formativo da professora da infância. Dedicamo-nos exclusivamente aos elementos que perpassam o curso normal em nível médio, mas não desconsideramos outros pontos mais gerais que também perpassam a formação de professores.

Assim, vamos pesquisando e pensando já que, segundo Kohan (2003, p.224), “pensar é experimentar, problematizar. È considerar o saber como problema, o poder como problema, o si como problema”. Deste modo, experimentamos e problematizamos temas que envolvem infância e educação, pois esse campo nos desperta um interesse tamanho a nos motivar a continuar a pesquisa, e é o que pretendemos fazer, por compreendermos ser uma pesquisa sempre uma obra inacabada.

Ao considerarmos o inacabamento de uma investigação e as possibilidades de desdobramentos, entendemos que algumas questões emergem a partir do tema pesquisado. Por isso, ao invés de terminarmos este trabalho apresentando resultados, finalizamos trazendo novas *perguntas infantis* que nos movem a continuidade da pesquisa.

Dentre as indagações possíveis, perguntamo-nos como terá acontecido a inserção no mercado de trabalho destas jovens professoras da infância? Todas

conseguiram oportunidades de atuar com a educação infantil? Em quais instituições atuaram?

Além disso, poderíamos (re) encontrá-las para que pudessem nos dizer se e de que forma o curso normal contribuiu com a sua formação enquanto docente. Aliás, seria interessante também investigar como aquelas, que estão em atividade como professoras, compreendem seu processo de formação docente e como pretendem dar prosseguimento aos estudos.

Em relação ao curso normal, podemos pensar como esse desenvolve suas propostas pedagógico-curriculares e discute a educação infantil. Aconteceram mudanças? Poderíamos fazer uma (re) avaliação do curso e da forma como é abordada a educação das crianças pequenas.

Quando consideramos as possibilidades de estudos futuros, encontramos nestas perguntas iniciais alguns possíveis desdobramentos para novas investigações que poderiam (re) ver/revolver o que foi por nós pesquisado. Poderia também ampliar a discussão feita em nosso trabalho.

Deste modo, entendemos ser a pesquisa considerada como uma contínua busca por respostas, desencadeadoras de novas questões num movimento no qual não existe um ponto final, como nos ensinam Esteban e Zaccur (2002). Neste sentido, acreditamos que as indagações estruturadoras desta pesquisa geram novas perguntas a nos motivar a continuarmos pesquisando, problematizarmos a nossa prática, o nosso fazer cotidiano como professora da(s) infância(s). O trabalho dissertativo, visto como forma de conhecimento, oportunizou a busca de respostas para perguntas que continuam a se fazer presentes, exigem-nos continuar a trabalhar dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Shirley Elziane Diniz. *Formação do Educador Infantil em João Pessoa: Uma análise sobre o período 1997/2004*. Dissertação. João Pessoa, 2005.
- ACHNITZ, Sonia Alves. *Violetas do Sion: Memórias de Normalistas*. Dissertação, 2008.
- ALVES, Nilda. Pensar a formação de professores ou sobre o mundo em redes. *Bacharel ou professor? O processo de reestruturação dos cursos de formação de professores no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro : Quartet, 2000.
- _____. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo : Cortez, 1992.
- _____. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. In: *Educar*, Curitiba, Editora da UFPR, 2001.
- ANDRÈ, M. et al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. *Educação e sociedade*, ano XX, nº68, p.301-309, 1999.
- ANGOLA, Angélica Acacia Ayres. *Política para formação de professores: a escola normal pública entre 1999 e 2003*. Dissertação. Brasília, 2008.
- ANGOTTI, Maristela. *Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar*. Dissertação. São Carlos, 1998.
- ARAÚJO, Edleide Carvalho de. *A construção da identidade docente e o estágio supervisionado: um estudo de caso no curso normal superior da instituição x à distância*. Dissertação. 2008.
- ARCE, Alessandra. *Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos*. Dissertação. Mato Grosso do Sul, 1997.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*, tradução: Dora Flaksman-2ed. Rio de Janeiro : LTC, 2006.
- ARROYO, Miguel G. *O Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *Necessidades Formativas de Profissionais de Educação Infantil*. Dissertação. Piracicaba, 2000.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: *Revista da Anped*, Caxambu 1992.

BARBOSA, Adriana Aparecida. *A formação dos profissionais de creche: a passagem de pajem a professora*. Dissertação. Piracicaba, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre : Artmed, 2006.

BARONE, Maria Luiza Monteiro Vieira Braga. *Modos de Viver e Pensar de Estudantes do Curso de Formação para o Magistério Primário*. Dissertação. Rio de Janeiro, 1998.

BARRACHI, Sônia Bernadete Martins. *A escola normal de Ituverava: trajetória e memórias (1950 a 1970)*. Dissertação. 2004.

BARRETO, Sonia Maria da Costa. *Construção da imagem da normalista na revista vida capixaba, no Espírito Santo, nos anos 1920*. Tese. São Paulo, 2005.

BELÉM, Ana Noêmia Calil. *As rosas do meu jardim*. In MACHADO, Carlos Alberto de Moura. *Ao pé da Serra – um paraíso*. Rio de Janeiro. Nagem, 1996.

BOLLE, Wille. *A idéia de formação na modernidade*. In: Ghirardeli, Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo : Cortez, 1997.

BONETTI, Nilva. *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDBEN 9.394/96*. Dissertação (mestrado em Educação), 2004.

BRAGANÇA, Inês F. S. *O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.90, n.224, p87-101, jan/abr, 2009.

_____. *Formação e profissionalização docente no Brasil: instituições, práticas educativas e história*. Niterói, mimeo, 2009.

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, 1990.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

_____. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI – Brasília, 1994

_____. *Educação infantil no Brasil: Situação atual* : MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 01/1999, de 29/01/1999*.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº2, de 10/04/1999 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em nível Médio, modalidade Normal e o Plano Nacional de Educação.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília, 1998.

BRASILEIRO, Priscila Tambelini. *Formação do professor da educação infantil municipal de Patrocínio (MG): um estudo de caso*. Dissertação (mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

BRITO, Luzia Cristina Pereira. *"Ecos da modernidade pedagógica na Escola Normal 'Rui Barbosa' (1930-1957)"*. Dissertação. Sergipe, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996 : uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria(org). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo : Cortez, 2008.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação e sociedade*, Campinas, vol.29, n.105, p.1139-1166, set/dez. 2008.

CABRAL, Ana Carla Ferreira. *Formação de Professores para a Educação Infantil: um estudo em um Curso Normal Superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI – Brasília, 1994.

_____. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. In: *Cadernos de pesquisa*. nº101, p.113-127. São Paulo, 1997.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

_____. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. In: *Revista retratos da escola*. Brasília, 2008.

CARMO, Ana Claudia Paula do. *A formação dos professores de educação infantil frente aos avanços legais e a política de educação infantil no município de boa vista*. Amazonas, 2009

CARVALHO, Andréia Santana de. *Formação de Professores Polivalentes: um estudo a partir das práticas pedagógicas dos cursos normais paulistas nas décadas de 1950 e 1960*. Dissertação. Santos, 2008.

ARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. *Formação de formadores na construção do projeto político-pedagógico do curso normal: CEMEP. Paulínia*. Dissertação. Campinas, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: *Perspectiva* v.17 nº Especial, Florianópolis, 1999.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano : 1 artes de fazer*. Petrópolis,RJ : Vozes, 1994.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social - A arte de escrever e pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COSTA, Fernanda Pereira da. *Cifrando e decifrando a formação de professores através do resgate da memória, da história e cultura local Rio Bonito – uma história para contar*. Dissertação. Niterói, 2009.

COSTA, Luiz Fernandes da. *Curso Normal Médio: representações sociais de formação por professores e alunos*. Dissertação, 2009.

COSTA, Maria Bernadete Diniz. *Processos formativos de educadoras da infância de uma creche comunitária de Belo Horizonte: suas histórias e seus saberes*. Belo Horizonte, 2005.

CUNHA, Alzira Beatriz. *Refletindo a prática de ensino ontem e hoje*. Dissertação. São Paulo, 1997.

CHAUÍ, Marilena de Souza. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene.(org).*Universidade, Formação e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A Universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, nº24, 2003.

CHRUM, Salete Gerardi de Lima. *Formação de Professores da Educação Infantil no Paraná : políticas e legislação educacionais (1961-1996)*. Marília, 2009.

DELGADO, Elaine Regina Rufato. *Memórias de um professor da Escola Normal: Umuarama-Paraná (1967-1976)*. Dissertação. Marília, 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Não saber/ Ainda não saber/ Já saber : pistas para a superação do fracasso escolar. Dissertação de Mestrado. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 1992.

_____; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, Teresa e ZACCUR, Edwiges (org.) *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

FERNANDES, Léia de Cássia Formicoli. *História da formação de professores em maringá: a escola normal secundária entre as décadas de 1950 e 1970*. 2007. Dissertação. Maringá, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Na procura de um curso: currículo-formação de professores-Educação Infantil: identidade(s) em (des)construção*. Dissertação. Rio de Janeiro, 2006.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa*. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação*. São Paulo : Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003.

FURTADO, Alessandra Cristina. Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto - SP (1944-1964). Tese. São Paulo, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JR, Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo. Cortez: Curitiba. Universidade Federal do Paraná.

GAMBA, Lane Mary Faulin. *Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil*. Dissertação. Marília, 2009.

GATTI, Bernardete e BARRETO, Elba S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 31, n.131,p.1355-1379,out/dez. 2010;

JALBUT, Magdalena Viggiani. *Formação inicial de professores em nível superior: elementos indicativos para um currículo inovador*. Dissertação. São Paulo, 2009.

KIEHN, Moema Helena Köche de Albuquerque. *A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil*. Santa Catarina, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para educação infantil: pedagogia e normal superior. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia A.(org). *Encontros e Desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI – Brasília, 1994.

KRAMER, Sonia. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI – Brasília, 1994.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil; a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia A.(org) *Encontros e Desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Professoras De Educação Infantil E Mudança: Reflexões A Partir De Bakhtin. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

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

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T; SOUZA, S.J.; KRAMER,S. *Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. et al. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia. *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo : Ática, 2005.

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

LAGUNA, Shirley Puccia. *Reconstrução Histórica do Curso Normal da Escola Americana de São Paulo (1889 - 1993). Internato de Meninas: uma leitura de seu cotidiano e da instrução e educação feminina aí ministradas*. Dissertação. São Paulo, 1999.

LANES, Erone Hemann. *Formação continuada dos professores da educação infantil no oeste catarinense: concepção técnico-instrumental ou emancipatória?* Dissertação. Santa Catarina, 2009.

LEITE, Yoshie U. Ferrari. Como, onde e quando se formam os professores? In: GARCIA, Regina Leite. *Diálogos Cotidianos*. Petrópolis : DP ET Allii, Rio de Janeiro, FAPERJ, 2010.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite. _____ (org). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEMONS, ELSON DE SOUZA. *Práxis Pedagógica e Formação Docente: uma análise da articulação dos saberes no currículo do professor da educação infantil*. Dissertação. Bahia, 2008

LHULLIER, Cristina. As idéias psicológicas e o ensino de psicologia nos cursos normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950. Dissertação. Rio Grande do Sul, 1999.

LINHARES, Célia e SILVA; Waldeck Carneiro da. Políticas de formação de professores: limites e possibilidades colocados pela LDB para as séries iniciais do Ensino Fundamental. In: SOUZA, Donaldo Bello de. ; FARIA, Lia Giomar Macedo de. *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro : DP & A, 2003.

LORETO, Sulamar Snaider. *Tecendo e entrelaçando idéias sobre formação de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva*. Dissertação. Espírito Santo, 2009

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo : Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Maria Lucia de Alcântara. *Formação Profissional Para Educação Infantil: Subsídios Para Idealização e Implementação de Projetos*. Tese de Doutorado. São Paulo, 1998.

MARQUES, Nelson Luiz Reyes. Formação dos alunos do curso normal para o ensino de ciências nas séries iniciais: uma experiência em Física Térmica. Dissertação. Rio Grande do Sul, 2009.

MATTIOLI, Olga Ceciliato. *Profissionais de educação infantil: em busca de uma identidade*. Dissertação. Marília, 1997.

MELLO, Josefina Carmen Diaz de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Conhecimentos didático-pedagógicos como horizonte de formação - análise curricular na formação de professores do Rio de Janeiro. In: *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.2, p.113-132, jul/dez, 2009.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva : pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: _____. *Pesquisa Social. Teoria, Método e criatividade*. Rio de Janeiro. Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio B e SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem fronteiras*. Vol. 1, nº 1, jan/jun, 2001.

MUZZETI , Luci Regina. *Trajetórias Escolares de Professoras Primárias Formadas em São Carlos nos anos 40*. Dissertação. São Carlos, 1997.

NOGARO, Arnaldo. *Lógicas subjacentes à formação do professor para a escolaridade inicial*. Dissertação. Rio Grande do Sul, 2001.

NOGUEIRA, Hélio. Poema. In: MORAES, Leir. *Pé de moleque*. Imprensa Oficial, Niterói, 2002.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Delaine Gomes de. *Memórias e representações acerca da escola normal oficial de Juiz de Fora (1928-1968)*. Dissertação. Juiz de Fora, 2000.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. *Colégio Martinus: formação de professores na segunda metade do século xx*. Dissertação. Paraná, 2009.

PAGOTO, Rosanea. *As políticas públicas de formação do professor no município de Linhares*. Dissertação. Espírito Santo, 2007.

PEREZ, Cilmar Ferrari. *A Formação Sociológica de Normalistas nas Décadas de 20 e 30*. Dissertação. Campinas, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança-Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de educação*. nº12, set/dez de 1999.

RAMPI, Dorcelina de Fátima. A formação de professoras da Escola Normal do Colegio Santa Ines: a educação salesiana no Brasil inserida na pedagogia católica (1927-1937). Dissertação. São Paulo, 2007.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis - A iteração entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

REBEL, Sandra Maria Cavalcanti. *A relação com o saber de alunos de um curso normal de nível médio*. Dissertação Niterói, 2004.

RICCHIERO, Ideli. *Educação infantil: reflexões sobre formação e atuação docente*. Dissertação. Brasília, 2000.

RIVERO, Andréa Simões. *Da educação pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia*. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

ROMERO, Lisane Anes. *Processos colaborativos na Formação de Profissional de Educação Infantil*. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Estadual de São Paulo de Santa Maria, Santa Maria, 2001.

SANT'ANNA, Andréa do Nascimento. *"Repensando a formação do profissional de educação infantil em Niterói"*. Dissertação. Niterói, 2000.

SANTANA, Soraia Alonso Luiz. *A formação de professores: um estudo de currículo no Rio de Janeiro*. Dissertação. Rio de Janeiro, 1997.

SANTOS, Dayse Medeiros dos. *Formação continuada de docentes da educação infantil na Rede Pública de Nova Iguaçu*. Petrópolis, 2009.

SANTOS, Helena Maria dos. *O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares*. Dissertação. São Paulo, 2004.

SANTOS, Roberto Pereira dos. *Monografia de Rio Bonito*. Rio de Janeiro, 1946.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (Orgs.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.4 n.40,2009.

_____. *DA Nova LDB ao plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. Campinas,SP, Autores Associados,2000, 3ª Ed.

Secretaria de Estado e Educação (Rio de Janeiro). *Reorientação Curricular- Livro IV, curso normal*, 2006.

_____. *Diretrizes gerais do curso normal em nível médio*. Rio de Janeiro, 2010;

_____. Parecer nº 016, de 18 de janeiro de 2001. Reformulação do Curso de Formação de Professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

_____. Portaria E/SUEN nº 07, de 22 de fevereiro de 2001.

_____. Resolução SEE nº 2353, de 28 de dezembro de 2000. Matriz curricular para o curso normal em nível médio.

_____. Parecer SEE nº1222, de 10 de novembro de 2009.

_____. Resolução SEEDUC nº4376, de 18 de dezembro de 2009.

_____. Portaria SEEDUC nº 91, de 09 de abril de 2010.

SEVERO, Rita Cristiane Basso Soares. *As gurias normais do curso normal do instituto de educação de Porto Alegre*. Dissertação. Rio Grande do Sul, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; Garcia, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Perspectiva*, Florianópolis, 2005.

SILVA, Marta Regina Paulo da. *Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da Educação Infantil*. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2003

SILVA, Melina Brasil. O curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus Araguari - MG (1930-1947). Dissertação. Uberlândia, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói : EdUFF, 1998.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: Caminhos Investigativos II; outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro : DP&A, 2002.

SOARES, Carla Almeida. *Curso superior — importante ou necessário? Estudo sobre o nível de formação de professores de Educação Infantil*. Dissertação (mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2004.

SOARES, Clara Luiza. M. *Um estudo sobre Rio Bonito, sua História, sua Gente*. Rio Bonito, 1988.

SOARES, Norma Patricya Lopes. Escola Normal em Teresina (1864-2003): reconstruindo uma memória de formação de professores. Dissertação. Piauí, 2004.

SOUZA, Cássio Pereira de. Educação e Memória: uma história do Colégio Normal de Araranguá no período de 1964 a 1980. Dissertação. Santa Catarina, 2007.

TANURI, Leonor M. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, 2000.

TAVARES, FERNANDES, Gláucia B. L. e MODERNO, Mariel C. *A faculdade de formação de professores e seus processos formativos: um estudo sobre estudantes egressos das licenciaturas e sua histórias de vida*. São Gonçalo, mimeo, 2010.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Infâncias em periferias urbanas: textos , contextos e desafios para a formação das professoras da Infância. IN: GARCIA,R.L. e ZACCUR, E. (Orgs.). *Alfabetização: Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo : Cortez Editora, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.40, n.92, out./dez. 1963. Disponível em: <www.bvanisioteixeira.ufba.br>. Acesso em 19 jun. 2010.

_____. Escolas de educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.51, n.114, abr./jun., 1969. Disponível em: <www.bvanisioteixeira.ufba.br>. Acesso em 19 jun. 2010.

TESSEROLLI, Ana Elizabete Mazon de Souza. Formação de professores no Paraná: a escola normal colegial estadual nossa senhora aparecida, Piraquara - PR. Dissertação. Paraná, 2008.

TIEZZI, Márcia Elizabeth Plessmann. *Professor, ser e não ser: uma questão de identidade*. Dissertação. São Paulo, 1997.

TOSTA, Estela Inês Leite. *A formação de professores de educação infantil: um estudo a partir de profissionais em exercício*. Dissertação. Mato Grosso, 2008.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N; CARVALHO M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. De Babás de luxo a Professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação infantil. Dissertação. Bahia, 2007.

VALVERDE, Liliane Pires. A Experiência do Estágio Supervisionado para Alunas de um Curso Normal: Algumas Contribuições para a Formação de Educadores. Dissertação. Bahia, 2005.

VILLELA, Heloísa de O. S. Do "saber fazer" à profissionalização docente na escola normal da Província do Rio de Janeiro. *Revista Rio de Janeiro*, n.13-14, maio/dez. 2004.

VIVIANI, Luciana Maria. *Formação de professoras e escola normal: a biologia necessária*. Tese. São Paulo, 2003.

VOLOSCO, Chaim Luiz. *O Professor Formador de Professores: um estudo sobre o perfil do professor que atua no curso normal da rede particular de ensino da cidade de São Paulo*. Dissertação. São Paulo, 2000.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO A - Ficha de identificação das Normalistas



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Faculdade de Formação de Professores
 Mestrado em educação: processos formativos e desigualdades sociais.
 Linha de pesquisa: Formação de Professores, História, Memória e Práticas educativas.
 Mestranda: Bruna de Souza Fabricante.
 Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Tereza Goudard Tavares.

Nome: _____

Idade: _____

Estado civil: _____

Por que escolheu o curso normal:

Informações familiares:

Pai

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Mãe

Escolaridade: _____

Profissão: _____

Experiência com a educação infantil:

Expectativas de atuação com a educação infantil:

Ser professora da Infância...

Sua participação é fundamental para essa pesquisa!

Muito obrigada,
 Bruna Fabricante.

ANEXO B - Termo de Autorização

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores
Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Pelo presente instrumento, _____, portador do RG _____ e CPF _____ autorizo, graciosamente, a mestranda Bruna de Souza Fabricante, portadora do RG 21.507.448-5 e CPF 116.061.407-52, a utilizar minha entrevista, a ser veiculada, primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação, ou ainda destinadas à inclusão em outros trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos, sem limitação de tempo ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a entrevista concedida no dia ___/___/_____, pela pesquisadora, da forma ética, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD, bem como sua disseminação via Internet, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra acadêmica - científica.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor da série de que trata o presente, a mestranda Bruna de Souza Fabricante poderá dispor livremente da mesma, desde que o uso seja de maneira ética, mantendo a integridade original do material, garantindo o seu uso para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Afirmando, também não caber a mim qualquer remuneração, a qualquer tempo e título, pelo uso do material.

Rio Bonito, _____ de _____ 2011.

Assinatura do entrevistado

Mestranda Bruna de Souza Fabricante

Para mais detalhes e os resultados da pesquisa entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail: brunadesouzafabri@gmail.com.