Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Lidiane de Castro Reto

Formação do professor de educação infantil: entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas: um estudo analítico do município do Rio de Janeiro

Duque de Caxias
2015

Lidiane de Castro Reto

Formação do professor de educação infantil: entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas: um estudo analítico do município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Comunicação e Cultura.

Orientadora Profª Dra Sonia Regina Mendes

Duque de Caxias
2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

R438 Reto, Lidiane de Castro
Tese Formação do professor de educação infantil: entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas: um estudo analítico do município do Rio de Janeiro / Lidiane de Castro Reto – 2015.
125 f.

Orientador: Sonia Regina Mendes.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Professores - Formação – Rio de Janeiro (RJ) - Teses. 2. Prática escolar - Teses. I. Mendes, Sonia Regina. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371. 13

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

_____ _____

Assinatura Data

Lidiane de Castro Reto

Formação do professor de educação infantil: entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas: um estudo analítico do município do Rio de Janeiro

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Comunicação e Cultura.

Aprovada em 13 de outubro de 2015.

Banca Examinadora:

_____

Profª Dra. Sonia Regina Mendes (Orientadora)

_____

Profª Dra. Amélia Escotto Ribeiro

_____

Profª Dra. Cristina Novikoff

_____

Profª Dra. Mary Rangel

Duque de Caxias

2015

Dedico este trabalho ao meu amado filho Rafael, aos meus queridos alunos e todos os professores de educação infantil, que contribuem para uma Pedagogia da Infância, que contempla os interesses, as necessidades e faltas desta faixa etária.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter tornado possível o Mestrado, por guiar meus passos, por me ajudar a não desistir.

Agradeço a Sonia Mendes, por ter me orientado com dedicação e sabedoria, abrindo caminhos para tornar meus devaneios possíveis numa dissertação. Por todo carinho, paciência e todos os incentivos.

Agradeço ao meu filho Rafael por iluminar meus dias com seu sorriso de bebê me dando forças para continuar.

Agradeço ao meu marido Gustavo pela parceria e compreensão nos momentos mais difíceis.

Agradeço aos meus pais por serem meu porto seguro, me permitindo sonhar, voar e retornar.

Agradeço a minha Irmã Luciene por todo amor, apoio e cumplicidade em todos os momentos da minha caminhada.

Agradeço a todos meus alunos que de alguma forma marcam meu coração e me ajudam na construção da minha história profissional. Crianças que me confiam palavras, sorrisos, olhares, mãos dadas e brincadeiras, mostrando que vale a pena acreditar nos sonhos.

Agradeço a todos os docentes que contribuíram para minha formação em todos os segmentos desde a educação infantil até a vida acadêmica.

Agradeço aos amigos que compartilhei risos, angústias, textos, reflexões, projetos e almoços.

Agradeço a UERJ/FEBEF por investir academicamente e oportunizar a cada dia um degrau mais alto aos alunos.

“Sabemos também que mais importante que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos”.

Antonio Nóvoa

“Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais...”.

Rubem Alves

RESUMO

RETO, L.C. **Formação do professor de educação infantil:** entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas. um estudo analítico do município do Rio de Janeiro. 125f. Dissertação (mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

Considerando que a docência transita entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas, esta dissertação tem por objetivo compreender o processo de formação em serviço do professor de educação infantil no município do Rio de Janeiro e propõe como questões de estudo: Quais têm sido as possibilidades e experiências de formação que o professor de educação infantil tem encontrado na rede pública? Quais são as estratégias privilegiadas para a formação continuada dos professores de educação infantil. A metodologia de pesquisa trabalhada é descritiva, bibliográfica e estudo de campo, de cunho qualitativo. Para tanto, foram realizadas entrevistas com gestores da Secretaria Municipal de Educação, grupo focal com professores de educação infantil, e enviados questionários para gestores de educação infantil das coordenadorias de educação, para conhecer a formação do professor de educação infantil do município do Rio de Janeiro. A formação do professor é considerada como um dos fatores mais relevantes para promover os padrões de qualidade adequados na educação. Os dados obtidos nesse trabalho apontam que alguns aspectos ainda precisam de atenção urgente das políticas públicas municipal: o aprimoramento do programa de formação continuada em vigor concentrado na organização de eventos anuais e a efetiva utilização dos horários de planejamentos. Na efetivação das estratégias, o estilo de formação é caracterizado fortemente por seminário anual, que atualiza de certa forma o professor, porém não possibilita o espaço para a reflexão. Os professores afirmam que os encontros são bons momentos de troca e crescimento profissional, porém não são suficientes e observam como pontos frágeis: a pouca inovação, a distância dos problemas práticos do professor, o foco em debates teóricos e a falta de encontros na unidade em que lecionam para a reflexão sobre a própria prática. Conclui-se que uma formação que atenda as especificidades da Educação Infantil é ainda um desafio. Os resultados sobre o processo de formação docente ainda merecem novos estudos, já que são poucos ainda os trabalhos sobre os reflexos da formação na compreensão da atuação do professor de educação infantil.

Palavras-chave: Formação do professor. Educação Infantil. Formação continuada.

ABSTRACT

RETO, L.C. **Background of childish education teacher**: between knowledge and experience, the learning and the practices. an analytic study of Rio de Janeiro City. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

The teaching is between knowledge and the experience, the learning and practices, this dissertation objective understand the job background of childish education teacher in Rio de Janeiro and it has the study question: What are the possibilities and experiences of background the childish education teacher has found in public schools? What are the strategies for continuous background of childish education teacher. The methodology worked is descriptive, bibliography and case study, qualitative. Interviews were done with Education Municipal Secretary managers, focal group and were also sent questionnaires for childish education managers from the education coordination to know the childish education teacher background from Rio de Janeiro. The background of teacher is one of the factors more relevant to promote the adequate education quality standards. The data reached indicate any aspects that need urgent attention from the municipal public political: the improvement of present continuous background program concentrated in the annual events organization and the effective use of planning times. In the strategies fulfillment, style of the formation is characterized strongly by annual seminary, the teacher is updated, but it does not allow the space for reflection. The teachers say the meetings are good moments of professional exchange and development, but they are not sufficient and observe as fragile aspects: few innovations, the distance from the practical problems of teacher, the focus in theory debate and the missing of date where the teachers work for the reflection about his practical. It concludes that background to attend the childish education particularities is still a challenge. The results about the learning background process still demand new studies, because there are few works regarding to the background reflections.

Keywords: Background of teacher. Childish education. Continuous background.

.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 RCNEI/1998: volume 1 - aspectos conceituais 62

Quadro 2 RCNEI/1998: volume 2 - formação pessoal e social 63

Quadro 3 RCNEI/1998: volume 3 – conhecimento de mundo 65

Tabela 1 Mudanças nas políticas públicas brasileiras de educação infantil entre os anos de 1975 e 2009 68

Figura 1 Educação infantil: percentual de docentes por grau de formação em turma – Brasil/2013 79

Tabela 2 Formação das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal) 87

Quadro 4 Resumo das falas das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal) em relação à formação inicial 88

Quadro 5 Resumo das falas das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal) em relação à história pessoal 89

Quadro 6 Resumo das falas das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal) em relação à experiência profissional na rede de ensino público municipal 90

Quadro 7 Perguntas e respostas das CRE's 3ª e 8ª..... 95

Tabela 3 Formação acadêmica e tempo de magistério do grupo focal 98

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CEDERJ	Consórcio de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CRE's	Coordenadorias Regionais de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DECOLEI	Despertar Esperança Caminhos Oportunidades Leituras na Educação Infantil
DNEI	Documentos Norteadores da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaços de Desenvolvimento Infantil
GED	Gerência de Educação
GEI	Gerência de Educação Infantil
GRH	Gerência de Recursos Humanos
INFOC	Infância, Formação e Cultura
JPEI	Jornada Pedagógica de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEI	Orientações Curriculares da Educação Infantil
OSC	Organizações de Sociedade Civil
PA	Professor Articulador
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI	Professor de Educação Infantil
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME/RJ	Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 13
1.1 **Começo de conversa** 13
1.2 **Formulação da situação problema** 14
1.3 **Objetivos** 15
1.3.1 Objetivo geral 15
1.3.2 Objetivos específicos 15
1.4 **Delimitação do estudo** 16
1.5 **Importância do estudo e justificativa** 16
1.6 **Organização do trabalho** 17
2 **FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE** 19
2.1 **Formação dos profissionais da educação infantil: desafios e modelos** 29
2.1.1 A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características da criança pequena – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família 34
2.1.2 A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das tarefas – a abrangência do papel de educadora de infância 35
2.1.3 A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada em uma rede de interações alargadas 35
2.1.4 A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância – uma profissionalidade baseada na integração e nas interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos 36
2.2 **Entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas na educação infantil** 37
2.2.1 Eixo do conhecimento – saberes teóricos 37
2.2.2 Eixo da prática/experiência – saberes da prática 42
2.2.3 As contribuições das pesquisas sobre o conhecimento e a prática 47
2.3 **Modelos e estratégias de formação de professores** 53

3 **LEGISLAÇÕES NACIONAIS E MUNICIPAIS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL – EXPECTATIVAS DO DOCENTE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO** 59
3.1 **Legislações relacionadas à educação infantil: avanços e entraves** . 59
3.2 **Legislação acerca da formação de profissionais da educação infantil** 70
3.3 **Cenário da educação infantil do município do Rio de Janeiro: propostas e organização** 75
3.4 **Os programas de formação oferecidos aos professores de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro** 77
4 **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**..... 81
4.1 **Tipo de pesquisa** 81
4.2 **Universo e amostra** 82
4.3 **Coleta de dados .**..... 84
4.4 **Apresentação dos resultados**..... 86
4.4.1 Grupo Focal 86
4.4.2 Gestoras da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro 90
4.4.3 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's) 94
5 **ANÁLISE DE RESULTADOS**..... 97
5.1 **Grupo focal**..... 97
5.2 **Gestoras da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro** .. 102
5.3 **Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's**)..... 102
5.4 **Algumas considerações**..... 103
6 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**..... 106

REFERÊNCIAS..... 110
APÊNDICE A 116
APÊNDICE B 117
APÊNDICE C..... 118
APÊNDICE D..... 119

ANEXOS..... 120

1 **INTRODUÇÃO**

1.1 **Começo de conversa**

No Brasil, a educação infantil é direito de todos, sendo disponibilizada em creches (crianças de zero a três anos), e pré-escolas ou escolas (crianças de quatro a seis anos). De acordo com Nunes e Kramer (2013), existem diferenças nas condições de acesso e frequência, nos tipos de equipamentos existentes, na formação de docentes, tanto em creches e pré-escolas quanto em educação infantil e ensino fundamental.

Para exercer o trabalho docente em educação infantil, entende-se que são necessárias uma formação sólida, vivência e formação continuada ao longo da trajetória profissional. É recomendado que o professor se dedique constantemente ao processo de aperfeiçoamento e de reflexão crítica sobre suas próprias práticas pedagógicas, mantendo-se em sintonia com a realidade atual e com as necessidades da criança, tanto em relação ao seu desenvolvimento quanto aos processos de aprendizagem.

A formação de professores e gestores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental representa um processo longo e complexo. Para Salgueiro (2009), a valorização e melhor remuneração que o profissional docente deseja dependem, em grande parte, de formação e atuação profissional. Nunes e Kramer (2013) salientam que é necessário que se garanta conhecimentos científicos e acesso à produção cultural e à criação, num contexto de formação cultural.

Tardif (2014) observa que a atividade profissional de professor deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilidade de saberes, do saber-fazer, específicos do ofício do professor, isto é, de dedicação.

Dentro do contexto apresentado, este estudo pretende refletir sobre a formação do professor de educação infantil entre os saberes e as práticas, além de realizar uma pesquisa de campo junto a professores e gestores de educação infantil para analisar a formação do professor de educação infantil e o seu desenvolvimento profissional no município do Rio de Janeiro. São apuradas por meio de pesquisa bibliográfica, grupo focal e entrevistas não estruturadas quais são as possibilidades

e experiências de formação que o professor de educação infantil tem encontrado como professor da rede pública, verificando até que ponto a formação continuada oferecida pelo município do Rio de Janeiro tem contribuído para a prática dos professores e a qualidade de atendimento para a infância.

1.2 **Formulação da situação problema**

Os avanços das políticas públicas no nosso país em relação à democratização do acesso à escola têm sido visíveis quando se considera o Brasil como foco de análise e são expressos no aumento do número de matrículas e na melhoria da qualidade dos sistemas de ensino municipais e estaduais, mobilizados pelos movimentos sociais, e nas mudanças legais e institucionais, criadas, especialmente, pelo governo federal.

Nunes, Corsino e Kramer (2013) realizaram um diagnóstico da gestão educacional em 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, de 1999 a 2009, e foram comparados dados coletados nas secretarias municipais de educação, em relação à gestão e à formação dos profissionais, objetivando conhecer a educação infantil dos municípios do estado do Rio de Janeiro.

Aponta-se nesse estudo voltado para gestão e formação que houve avanços como a expansão das matrículas nas creches públicas, organização e funcionamento das secretarias no que concerne à especificidade da educação infantil e às equipes pedagógicas de acompanhamento da educação infantil. Constatou-se maior preocupação dos municípios com o envolvimento da equipe que trabalha diretamente com as crianças de zero a seis anos em projetos de formação, apontando investimento crescente com a qualificação desses profissionais (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2013).

No entanto, existem fatores que precisam de atenção urgente das políticas públicas municipais, tais como, formação cultural dos professores, efetiva utilização do tempo específico para planejamento, formação em serviço dentro da carga horária de trabalho, aumento salarial. (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2013).

Com base nos avanços e aspectos que necessitam de atenção das políticas públicas municipais relatadas pelo estudo longitudinal realizado pelas professoras e

pesquisadoras Nunes; Corsino e Kramer (2013), as questões norteadoras deste estudo são relacionadas, a seguir:

a) Quais têm sido as possibilidades e experiências de formação que o professor de educação infantil tem encontrado na rede pública?
b) Quais são as estratégias privilegiadas para a formação continuada dos professores de educação infantil?
c) Tais estratégias de formação têm propiciado a reflexão sobre a própria prática? De que modo atendem as expectativas dos professores da educação infantil?

1.3 **Objetivos**

1.3.1 Objetivo geral

Analisar as propostas de formação continuada do professor de educação infantil, os modelos e estratégias adotados e as perspectivas para o desenvolvimento profissional no município do Rio de Janeiro.

1.3.2 Objetivos específicos

a) Discutir as relações entre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente.
b) Investigar nas políticas educacionais de âmbito municipal voltadas para a formação do professor da educação infantil o eixo do conhecimento e atuação.
c) Analisar os modelos e as estratégias adotados pelos programas de formação continuada de professores de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro.
d) Identificar as percepções dos professores sobre a proposta de formação em serviço da rede municipal do Rio de Janeiro.

1.4 **Delimitação do estudo**

O estudo está delimitado quanto à formação continuada do professor de educação infantil, e o seu desenvolvimento profissional no município do Rio de Janeiro.

1.5 **Importância do estudo e justificativa**

A formação do docente é considerada como um dos aspectos mais relevantes para promover os padrões de qualidade adequados na educação. Para Barreto e Oliveira (1994, p. 11):

> No caso da educação da criança menor, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento. [...] No Brasil, a relevância da questão tem levado vários estudiosos e profissionais que atuam na área a promover discussões e elaborar propostas pra a formação do profissional de educação infantil, especialmente daqueles que trabalham em creches.

A importância dada ao aspecto “recursos humanos” para conquistar um melhor padrão de qualidade para a educação da criança até seis anos de idade aparece expressa em documentos de políticas públicas. No entanto, a educação de zero a seis anos de idade em nosso país, antes da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que aparece em 1990, em geral, não era considerada como prioridade de ensino.

Hoje em dia, sob a influência de novas normas legais e pelo movimento da sociedade civil (associações comunitárias, profissionais de creches e pré-escolas, conselhos municipais de educação, etc.), a educação infantil vem sendo pensada pelo poder público federal relacionada à função educativa, considerando a formação da criança. Por isso, o movimento de repensar também a função do profissional que educa e cuida da criança é muito importante nesse momento.

Cabe ressaltar que não só as políticas públicas são suficientes para atender o problema da formação do profissional de educação infantil. De acordo com Lanter (2001), o desenvolvimento do conhecimento por meio das pesquisas e dos projetos de extensão realizados pelas universidades, são tão necessários quanto às ações

do poder público. Esses projetos se constituem um espaço de formação e atuação social no campo educativo com determinada autonomia e significativo desprendimento das injunções políticas momentâneas, podendo criar trabalhos com mais continuidade e realizar projetos de investigação de mais longo prazo, em distintas conjunturas, ainda que em trabalhos de parceria com prefeituras, secretarias e outras entidades.

Nessa perspectiva, a educação infantil necessita de profissionais com formação inicial e garantia constante dos programas de formação em serviço, com plano de carreira e salários que vão de encontro com a importância enfatizada pelo MEC em relação aos profissionais de educação infantil, inserida em sua política.

Portanto, este trabalho convida para uma reflexão e compartilhamento de informações a todos aqueles que de alguma maneira estão envoltos com a temática da formação de professores de educação infantil no Brasil, com ênfase ao município do Rio de Janeiro.

1.6 **Organização do trabalho**

A dissertação de Mestrado está dividida em seis capítulos. O primeiro capítulo é a introdução, apresentando aspectos introdutórios; a formulação do problema; os objetivos; a delimitação da temática; a relevância e justificativa do estudo; e a organização do trabalho.

O segundo capítulo aborda a relação entre a formação de educadores e o desenvolvimento profissional docente, trabalhando autores como: Kishimoto; Nóvoa; Freire; Kramer; Imbernón; Oliveira-Formosinho; Sácristan; Salgueiro; Tardif; e outros. Segue-se neste capitulo uma abordagem sobre a formação em serviço dos professores de educação infantil tendo como eixo as contribuições em relação ao professor reflexivo e trabalho colaborativo; e saberes docentes e práticas pedagógicas, utilizando também autores conhecedores da matéria, alguns deles já citados acima, e também Corsino, Pimenta, entre outros. Depois, são apresentados os modelos e as estratégias de formação de professores apoiando-se em Perrenoud; Gómez; Zeichner; e Chantraine-Demailly.

O terceiro capítulo apresenta as políticas educacionais voltadas para a educação infantil, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito municipal do Rio de

Janeiro; o cenário da educação infantil no município do Rio de Janeiro; e os programas de formação continuada disponibilizados para os professores de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro.

O quarto capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados e apresenta os resultados dos estudos de campo desenvolvidos junto a professores e gestores de educação infantil do município do Rio de Janeiro.

O quinto capítulo analisa os dados da pesquisa de campo. O sexto capítulo apresenta as considerações finais e recomendações para futuros trabalhos.

Em seguida, são listadas as referências utilizadas ao longo do trabalho e, finalmente, são incorporados os apêndices e anexos.

2 **FORMAÇÃO DE EDUCADORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

O conceito de formação de professor está associado à ideia de processo, trajetória de vida pessoal e profissional que envolve opções, vai de encontro à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de ser, saber e fazer. É possível, também, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal, em conjunto com o desenvolvimento profissional.

Segundo Gatti (2009), o desenvolvimento profissional configura-se com condições que vão além das competências técnicas, ou seja, configura-se como uma "[...] integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola [...]" (GATTI, 2009, p. 98).

Geraldi (2003) tece o seguinte comentário:

> O professor não precisa ser douto, mas saber tudo o que deve fazer, e este 'tudo' lhe é dado nas mãos pelos doutos, que prepararíam o que ensinar e como ensinar. Esta passagem de um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desactualização, porque como o professor não está produzindo saber que ensina, ele está sempre atrás do saber que está sendo produzido por outros. É necessária uma contínua actualização para estar sabendo o que se produz de novo que, para se tornar objecto de ensino passará pelo processo de sua transformação em conteúdo de ensino (GERALDI, 2003, p. 4).

Analisando essa afirmativa, verifica-se que a profissão do professor requer uma produção e transmissão de conhecimentos contínuos. Diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos na sua formação profissional, é preciso uma formação teórica mais aprofundada, ser possuidor de capacidade operativa nas exigências da profissão e ter propósitos éticos para trabalhar com a diversidade cultural.

Para Arroyo (2007) a formação de professores tem sido muito discutida dentro de uma perspectiva transformadora. Constata-se uma das preocupações evidenciadas nas investigações mais recentes na literatura da área e vem provocando debates e encaminhamento de propostas sobre a formação inicial e

continuada de docentes. Trata-se de um movimento em que o processo de formação contínua ocupa lugar de destaque, em associação crescente à evolução qualitativa das práticas formativas e pedagógicas.

Em relação às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais nova e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. Dentro dessa perspectiva, Libâneo (2006) define como um conceito que perpassa não somente a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A ideia é a de que o docente possa pensar sua prática, ou seja, que ele desenvolva uma capacidade reflexiva sobre a sua própria prática. Essa capacidade requer do professor que ele exerça uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, a sua maneira de ensinar, ele necessita delinear os seus objetivos e instrumentos de trabalho, pois se acredita que os professores também possuem teorias que podem ajudar na construção de conhecimentos referente ao ensino.

A formação de professores enseja não apenas procurar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade. É necessário associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de senso crítico, de maneira lógico-epistemológica.

> As escolas formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultem, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2006, p. 88).

Libâneo (2006) expõe uma proposta de formação inicial e continuada de professores que estão voltadas para as concepções mais novas do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ela se contrapõe às tendências correntes dos sistemas de ensino de “treinar professores, oferecer cursos “práticos”, passar “pacotes” de novas teorias e metodologias distanciadas do saber da experiência dos professores.

Para Libâneo (2006), o repensar da formação inicial e continuada de professores envolve:

> a) Busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinado-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino.
> b) Uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade.
> c) Utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa.
> d) Adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem.
> e) Competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico (LIBÂNEO, 2006, p. 88-89).

Dentro dessa linha, é preciso que as instituições formadoras ajudem o professor a desenvolver essa formação crítico-reflexiva, para que ele possa entender o seu próprio processo de pensamento e a refletir de maneira crítica sobre a sua prática, de forma que ele trabalhe no âmbito sócio-construtivista, no sentido de planejar e promover na sala de aula situações em que o aluno saiba estruturar as suas ideias, analisar os seus próprios pensamentos, expor seus pensamentos, resolver problemas, ou seja, tem que fazê-lo pensar. Para isso acontecer, é necessário que o processo de formação do professor possua essas características.

Freire [s.d.] reforça a importância do docente se capacitar continuamente ao afirmar que:

> Ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade, ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, [s.d.], p. 28).

Nota-se que Freire enfatiza a necessidade do professor de se preparar, envolver, conhecer, aprender, estudar, ler para a tarefa docente, dessa forma, o aprendizado do ensinante ao ensinar se dá na medida em que o ensinante, com humildade e aberto, se ache continuamente disponível para aprender, repensar o passado, rever as suas posições. Assim, há sempre algo diferente, que merece a atenção do professor para o entendimento crítico dos processos do cotidiano

educativo, quer participe como aprendiz e, portanto, ensinante, ou como ensinante e, por **isso** aprendiz também.

Arroyo (2007) diz que concepções diferentes sobre formação do professor confrontam-se, segundo diferentes pressupostos filosóficos e epistemo-metodológicos que lhes são subjacentes. De acordo com o autor referendado, essas concepções podem ser reunidas basicamente em duas grandes tendências:

a) A primeira, conhecida como estruturante – equivale à formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, onde se definem previamente programas, procedimentos e recursos a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos de professores.
b) A segunda, conhecida como interativo-construtivista – tomando por base uma perspectiva dialética, reflexiva, crítica e investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina.

Desta última, entende-se, que a formação profissional é indissociável da experiência de vida e, da mesma forma, a formação do professor é um processo que não se esgota na formação inicial, mas, pelo contrário, a ela se impõe, como indispensável, a formação continuada.

A formação ocorre também na prática. Tratam de momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Assim, a formação não se conclui e cada momento, abre possibilidades para novos momentos, assumindo um caráter de recomeçar, renovar e inovar tanto da realidade pessoal como da profissional. A prática torna-se, então, mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, capaz de exercitar-se no exercício interativo e dialógico entre o individual e o coletivo.

Educar e ensinar são, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo, trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante, porque é mediante o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores, que constituem a especificidade de ser professor.

Sacristán (1999) fala do debate a respeito da profissionalidade do professor e integra a discussão sobre os fins e as práticas do sistema escolar, voltando para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente.

A definição de profissionalidade do professor está em constante elaboração, devendo ser avaliado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, ou seja, tem de ser contextualizado. Popkewitz (1986) *apud* Sacristán (1999) relata que o conhecimento crítico da prática pedagógica, e a possibilidade de modificá-la, implica o entendimento das interações entre três níveis ou contextos diferentes:

> a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos 'prática'. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.
> b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o colectivo profissional.
> c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes (SACRISTAN, 1999, p. 65).

De acordo com Sacristán (1999), abordar determinações da prática se refere às limitações ou os marcos da atuação dos professores, o que gera certa imagem de debilidade profissional. No entanto, as pessoas não são passivas e também participam das mudanças dos contextos.

O educador acima referendado diz que a prática docente é constituída por um grupo definido, cujas peculiaridades são condições para a expressão prática da atividade profissional, a qual não pode ficar alheia dos que a executam; ele acrescenta que esta apreciação refere-se aos indivíduos e aos grupos. Esta situação é evidente quando a ação profissional de um coletivo não se acha regulada, de maneira correta, por normas ou por um corpus de conhecimentos especializados.

Dentro dessa visão, verifica-se que o ensino é uma prática social, não apenas porque se firma na interação entre professores e alunos, mas também porque estas figuras refletem a cultura e contextos sociais a que estão inseridos, portanto, o modo pedagógico do docente sofre influências pela maneira de como ele pensa e age nas suas inúmeras particularidades.

Dessa forma, o professor adquire uma identidade difundida nos dias de hoje, em decorrência das tecnologias da informação, ou seja, a pessoa que transmite uma série de técnicas de controle na sala de aula. Geraldi (2003) ressalta que antes dessa nova identidade, o professor se definia por saber o “saber” produzido pelos outros, que organizava e transmitia didaticamente a seus alunos.

Geraldi (2003, p. 4) reforça essa nova identidade do professor afirmando que é “a identidade do capaz, do exercício de uma capatazia, do controle do processo de aprendizagem da criança”. Se existe um deslocamento, na relação professor, aluno e conhecimento, este deslocamento acontece no jeito de atuar do professor, porque a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, sendo responsabilidade do professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos no decorrer desta relação com o conhecimento mediante o material didático.

Portanto, quem instrui é o material didático, ao professor compete controlar o tempo, distribuir as pessoas e avaliar se o conteúdo foi fixado na mente do aluno, verificando as respostas dos aprendizes com o livro do professor, pois os exercícios e as tarefas estão solucionados e proporcionam a correção de qualquer desvio. Dentro dessa realidade, não é mais obrigação do professor saber o saber gerado pela pesquisa, esta é uma responsabilidade do autor do livro didático, do material didático.

Na visão de Freire [s.d.], o professor ou professora é também um aprendiz, deve ser exigente de seriedade, de preparo cientifico, físico, emocional, afetivo. Ser professor é querer bem não apenas aos outros, mas ao próprio processo em que está inserido. Não é possível ensinar sem ter a coragem de querer bem, sem a perseverança dos que insistem inúmeras vezes antes de uma desistência.

Freire [s.d.] comenta que a tarefa de ensinar, de ser um educador(a) progressista exige amor, humildade, coragem, tolerância, segurança, criatividade, capacidade de decisão, competência científica, capacidade de brigar pela liberdade, sem a qual a própria tarefa fenece. O processo de ensinar implica também o de educar, engloba a “paixão de conhecer” que se insere numa procura prazerosa, que não é nada fácil. Então, para isso é exigido que o profissional seja ousado para ser um educador(a), ou seja, é a disposição pela briga justa, equilibrada, em defesa de seus direitos.

O modelo de professor traçado por Geraldi (2003), como sendo o profissional que controla o processo da aprendizagem entrou em crise nas duas últimas décadas do século XX e se perpetua até os dias de hoje. Assim, o autor sugere uma reflexão sobre esse tipo de problema que afetam as pessoas, pois o momento que se vive é muito parecido com àquele vivido no começo da modernidade.

Dentro dessa linha crítica, existe outra matéria mencionada por Freire [s.d.] no tocante à terminologia “tia”, que é utilizada para denominar a professora, de forma errônea e alienante sob o ponto de vista de classe. Ser professora representa assumir uma profissão, enquanto não se é tia por profissão.

> A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discursos e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos descamisados e a prática em favor dos camisados e contra os descamisados, um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos.
> [...] A defesa ou a pura aceitação de que é normal a profunda diferença que há às vezes, entre o discurso do candidato enquanto tala e seu discurso depois de eleito. Não me parece ético viver essa contradição ou defendê-la como comportamento correto. Não é com práticas assim que ajudamos a formação de uma cidadania vigilante e indispensável ao desenvolvimento da democracia (FREIRE, s.d., p. 25).

Freire [s.d.] comenta que diante dessa identificação da figura da professora com a da tia não significa, de maneira nenhuma, diminuir ou menosprezar a figura da tia, do mesmo modo como aceitar a identificação não significa nenhuma valoração à tia. Representa, retirar algo essencial à professora, sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.

Na verdade, a professora precisa adorar o que faz, gostar de seus alunos, e ser ela própria, de lutar pelos seus direitos, de cumprir com suas obrigações para que seja respeitada como profissional, ela pode até querer ser chamada de tia, mas não pode deixar que isso interfira na diminuição de sua posição de professora.

Esteve (1999) comenta que o docente muitas das vezes precisa desempenhar diversos papéis contraditórios que lhe são exigidos para conservar um equilíbrio muito instável em muitas esferas. Dessa forma, é exigido dele que seja um amigo dos alunos ou pelo menos, que dê um suporte para o seu desenvolvimento

pessoal, mas, ao mesmo tempo, é exigido que ele ou ela faça uma seleção ao final do curso, na qual, abandonando seu papel de amigo ou de suporte, deve adotar um papel de julgamento que é contraditório ao anterior.

Outro ponto observado pelo professor Esteve (1999) é sobre a exigência que recai sobre o docente para se ocupar do desenvolvimento individual de cada aluno, facilitando a criação e a evolução de sua própria autonomia, porém, ao mesmo tempo, é solicitado ao docente que desenvolva uma integração social na qual cada pessoa se acomode às normas do grupo.

Nessa mesma corrente, Imbernón (2009) salienta que a formação do professorado deve aproximar-se à escola e partir dos problemas enfrentados pelos professores, no entanto, não é isso que ocorre, a formação e os projetos nos centros escolares continuam sendo uma eterna reivindicação. Se a formação não estiver norteada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, pode-se ainda “culturizar o mestre, até criar-lhe uma identidade enganosa, mas sem torná-lo mais inovador” (p. 35).

Imbernón (2009) esclarece que nos dias de hoje, há programação e se oferece muita formação, mas existe pouca inovação ou, a inovação não é proporcional à formação que existe. Ele argumenta que talvez uma das razões seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de modo descontextualizado, longe dos problemas práticos do professor e de seu contexto.

Imbernón (2009) ressalta que é preciso reavaliar os processos de formação que não ocasionem inovação, mas isso não é fácil. A solução não é somente associar a formação do professor e ao contexto sem desenvolver uma nova cultura formativa que crie novos processos na teoria e na prática da formação, inserindo o professor em novas perspectivas e metodologias, como, por exemplo:

> As relações entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a formação em uma e para a complexidade docente, a crença (ou a autocrença), da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios centros com os colegas, a mudança de relações de poder nos centros, a possibilidade da autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade... (IMBERNÓN, 2009, p. 35-36).

Com base nesse contexto apresentado por Imbernón, significa dizer que é necessário realizar um vasto questionamento da atual situação e levantar novas

propostas de formação contínua do professor fundamentada na reflexão a respeito da prática num cenário determinado; a geração de redes de inovação com a criação de canais de comunicação entre os professores para discutir práticas e formações; e maior autonomia na formação com a participação direta do professor, de modo que ele possa decidir que tipo de formação necessita para levar à frente os projetos da escola.

Isso deve propiciar também reflexão sobre elementos éticos, interrelacionamento com os colegas, revisão de atitudes, entre outros. Todos esses aspectos vão além de fatores técnicos e objetivos.

Imbernón (2013) em outra obra, onde aborda a formação docente e profissional, comenta que exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão ética e de responsabilidade social. A qualidade da instituição escolar depende da qualidade dos alunos por meio de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que foi aprendido e da forma como foi ensinado. O autor nessa abordagem apresenta a qualidade do ponto de vista didático ou pedagógico, isto é, a qualidade da formação vista como a otimização do processo formativo. “Para tanto, a efetividade da formação, a apropriação de aprendizagens flexíveis e adequadas à mudança e a transmissão dessa aprendizagem são importantes” (IMBERNÓN, 2013, p. 104).

Assim, observa-se que a boa qualidade não está somente no conteúdo, mas também na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no emprego das atividades, no estilo do professor, no material didático que é utilizado, entre outros aspectos.

Nóvoa (1999) tece também algumas considerações a respeito dos valores que suportaram a produção moderna da profissão professor, que caiu em desuso, em virtude da evolução social e da transformação dos sistemas educativos, os principais ideais da era escolar precisam ser revistos, porque já não são norteadores à ação pedagógica e à profissão de professor. No tocante, ao enquadramento normativo favorecido pelo Estado foi-se esvaindo lentamente e progressivamente e, atualmente, só ficaram tentativas de voltar ao passado.

Nóvoa (1999) reconhece que o trabalho de construção de uma cultura profissional dos professores é árduo, longo, feito dentro e fora da profissão, que exige contínuas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de alicerçar-se em normas éticas, principalmente, no tocante à relação com as outras

pessoas da área educativa, e na prestação de serviços de qualidade. Nóvoa (1999, p. 29) acrescenta: “A deontologia docente tem mesmo de integrar um componente pedagógico, na medida em que não é eticamente aceitável a adopção de estratégias de discriminação ou de teorias de consagração das desigualdades sociais”.

Dando continuidade ao pensamento do educador acima, é essencial que a nova cultura profissional se baseie em requisitos de grande exigência quanto à carreira de professor, como: condições de acesso, progressão, avaliação, entre outras. Ele acredita que se os próprios docentes não se investirem nesta empreitada é claro que outras instituições, como: Estado, Universidades, etc., ocuparão o território deixado livre, reivindicando qualquer legitimidade de pilotagem da profissão de professor.

Nóvoa (1999) alerta que os tempos são para refazer identidades, a adesão a novos valores pode favorecer a diminuição das margens de ambiguidade que atingem a profissão de professor nos dias de hoje, e ajudar para que os docentes voltem a sentir-se bem na sua pele.

Essas considerações tecidas pelo autor Nóvoa são em relação à realidade portuguesa, mas verifica-se que se encaixa perfeitamente à realidade nacional sobre a carreira de professor.

Portanto, dentro do que foi exposto pelos educadores, verifica-se que é necessária uma valorização da atuação do professor ou professora, por parte dos órgãos públicos e das instituições de ensino, quanto aos investimentos que propiciem condições dignas de vida e trabalho; a implantação e a adequação de programas institucionalizados que os capacitem a dominar as suas habilidades e colaborem para a formação do indivíduo polivalente que o mercado de trabalho demanda; a capacitação não somente para comunicar, como também para construir modelos práticos voltados para a realidade do contexto social, foco de sua atividade profissional; e por fim, destaca-se, ainda, a necessidade de implantação e de incremento de programas de formação continuada para professores em serviço, de modo a capacitá-los ao desempenho de seu verdadeiro papel de protagonista do processo de reversão do quadro de fracasso escolar em que se acham as instituições de ensino brasileiras.

Não se trata apenas de dar continuidade aos estudos para atualizar-se quanto às modificações na área do conhecimento que leciona, ou refinar o domínio de

técnicas para sua transmissão, mas por uma razão mais premente que se refere à própria natureza do fazer pedagógico.

2.1 **Formação dos profissionais da educação infantil: desafios e modelos**

Lopes (2005) revela que durante muitos anos, os gestores foram responsáveis pela seleção de profissionais para trabalhar numa instituição de educação infantil. A cada instante se deparavam com a qualificação cada vez menor desses profissionais, pois tinham pouco conhecimento sobre a educação infantil, conheciam razoavelmente bem as crianças entre 6 e 11 anos, porém não possuíam a menor ideia das necessidades da criança de creche e de pré-escola. Era comum encontrar profissionais com bom discurso e amplo conhecimento teórico, porém a prática era muito diferente do discurso. Essa situação gerou pensamentos sobre a formação pessoal, identidade profissional e identificação com distintas concepções sobre a criança.

Nesse sentido, Lopes (2005) acredita que a criança possa ter um atendimento de qualidade se os profissionais que trabalham diretamente com elas tiverem consciência dessa necessidade e equipados com teoria e metodologia. A autora faz a seguinte pergunta:

> Será que os cursos de formação de professores têm a preocupação de subsidiar esses profissionais para exercer o papel de educadores com alunos pensantes, ativos, em constante interação com o meio em que vivem, sujeitos da construção de seu conhecimento e produtores de história e de cultura? (LOPES, 2005, p. 103)

A resposta a esse questionamento está baseada na construção do saber do professor, de sua cultura e de sua identidade profissional comprometida com a qualidade de atendimento que a criança e ele próprio têm por direito. O professor necessita compartilhar suas práticas, seus temores, seus sonhos, suas incertezas, suas certezas, seus sentimentos de afeto e de raiva, e sua impotência. Para isso ocorrer é preciso que ele seja ouvido, que tenha um acompanhamento direto, que possa contar com a supervisão de um profissional com mais experiência, ou seja, uma supervisão reflexiva que promova as capacidades, que possibilite o intercâmbio, confrontação de ideias e práticas, difusão de descobertas realizadas,

aprofundamento da prática profissional ou criação e experimentação de novos mecanismos e técnicas de trabalho (LOPES, 2005).

A autora ainda complementa sua resposta dizendo que se espera também o rompimento do isolamento do educador, assim como se torne voz ativa no processo de construção de sua formação. Isso deve acontecer tanto a nível individual quanto coletivo. O professor inserido nessa prática reflexiva vai poder, então, emitir julgamentos, influenciar e/ou tomar decisões a respeito de currículo, ensino e políticas educativas.

Assim, acredita-se que um trabalho integrado, permita a formação de uma equipe pedagógica e, dela, desenvolva um projeto de fato coletivo. Lopes (2005) ressalta que a sociedade é a grande beneficiária desse trabalho anônimo do educador, o qual é responsável pelo alicerce básico de futuras gerações. Dessa forma, é recomendado que a sociedade, em seus vários segmentos, pressione de modo contínuo as autoridades públicas para que a educação seja priorizada e, na sua base, valorizando o papel do professor. “Condições dignas de trabalho, remuneração decente, acesso aos bens culturais, um padrão mínimo de vida: esses são pressupostos fundamentais para que o professor/educador possa objetivamente desempenhar sua tarefa” (p. 127).

Sabe-se que para acontecer tudo isso, é preciso que haja vontade política, que não fique apenas no discurso demagógico e nas promessas vãs.

Cabe esclarecer o conceito de profissionalidade docente postulado por Oliveira-Formosinho (2002), que se refere à ação profissional integrada que a pessoa da professora desenvolve junto às crianças e famílias baseada em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão. A autora entende que esses conhecimentos, sentimentos e competências englobam estágios complexos, distintos, evolutivos e interdependentes de interações, relações e integrações.

Oliveira-Formosinho (2002) entende que o papel dos educadores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, semelhante ao papel dos outros educadores, porém é diferente em muitos outros. Tais aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das professoras de infância. Os próprios agentes inseridos na educação infantil possuem sentimentos mistos no que tange à questão de serem iguais ou diferentes de outros educadores.

Kishimoto (2005) salienta que as pedagogias da educação infantil deveriam tratar de concepções a respeito de criança e educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que estejam direcionadas as crianças pequenas, de creches, ou as maiores, dos centros infantis. Essas concepções e práticas integradas permitem o entendimento da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, que se diferenciam da abordagem de áreas disciplinares, que segmenta o conhecimento. Tais pedagogias devem prever, também, a formação do adulto e da criança.

De acordo com Kishimoto (2005), a habilitação integrada por magistério de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental gera o viés da multiplicação de fundamentos e metodologias de ensino, em áreas disciplinares de matemática, ciências, português, história, geografia, educação física e artes, o que cria um modelo de curso que reproduz práticas de ensino fundamental. A ausência de conteúdos sobre o trabalho na creche demonstra a falta de especificidade da educação infantil, reitera a antecipação da escolaridade e o descuido com pressupostos de qualidade, como a integração entre o cuidado e a educação.

Kishimoto (2005) ao descrever um projeto que incluía música, artes cênicas, artes visuais e plásticas observou que não adianta dotar as escolas de materiais voltados para essas áreas, se não tiver a formação do professor, que é o essencial. Em muitas unidades infantis, esses recursos materiais ficam guardados nos armários, porque não se sabe utilizá-los.

A educação de qualidade deveria extirpar o estresse, assegurar o bem-estar, o brincar e a ação ativa da criança, mas na prática o brincar restringe-se ao jogo didático ou espontaneísta e prevalecem condições estruturais incorretas associadas à proporção adulto-criança, espaço físico e ausência do mundo de interações, que tornam o ambiente educativo impróprio. Existe a ausência de pedagogias que dão voz às crianças, que usam as observações do dia-a-dia, as histórias de vidas nas quais crianças, pais, professores e a comunidade, como protagonistas, tomam o brincar como eixo entre o passado e o presente, entre a casa e a unidade infantil, entre o imaginário e a realidade, formando-se em uma rede que motiva a comunicação, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2005).

Oliveira-Formosinho (2002) e Kishimoto (2005) concordam que o lúdico é o caminho para a educação de qualidade e obrigatório na profissionalização.

De acordo com Kramer (2006), a formação dos profissionais da educação infantil, professores e gestores, representam um desafio que demanda a ação conjunta das esferas municipais, estaduais e federal. Esse desafio possui muitas vertentes, necessidades e possibilidades, e atuação, tanto em relação à formação continuada – em serviço ou em exercício, como se tem chamado a formação daqueles que já trabalham como professores – quanto na formação inicial no ensino médio ou superior.

Em 2005, o MEC lançou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), visando habilitar, em magistério para a educação infantil, aproximadamente 40 mil professores que, no Brasil, se dedicam ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio. Kramer (2006) reconhece o esforço do PROINFANTIL como um passo relevante para a formação com avanço na escolaridade desses professores.

Quanto à formação inicial na educação infantil, é registrada outra importante conquista – aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Face do grave cenário de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que trabalham em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas de ensino fundamental sem formação nem em nível médio nem em ensino superior, assumir para dentro do curso de pedagogia este estágio da educação básica representa não apenas habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, especialmente, formar formadores. É de longa data um dos maiores problemas no que tange às políticas educacionais em todos os níveis (KRAMER, 2006).

No entanto, há muitas críticas em relação a esta resolução, argumentando que a prioridade à formação de professores de educação infantil significa uma desvalorização do curso de pedagogia. No entendimento de Kramer (2006), essa visão é preconceituosa referente ao trabalho com a criança pequena:

> Basta lembrar que, na maioria dos municípios brasileiros, os salários de professores são definidos não segundo o nível de escolaridade do professor, mas segundo o tamanho ou a idade dos seus alunos. Na área da educação infantil, este menor valor da profissão pode ser observado também no fato de as professoras serem identificadas como ‘meninas’ (KRAMER, 2006, p. 807).

Então, Kramer (2006, p. 807) tece a seguinte pergunta: “O valor de um curso (ou de uma profissão) pode ser medido pelo tamanho ou pela idade da população atendida?”

Dando continuidade ao pensamento de Kramer, é uma formação científica e cultural de professores para trabalhar com milhões de crianças de 0 a 10 anos, e do resultado que pode gerar na qualidade das interações fixadas entre adultos e crianças e dos conhecimentos, principalmente os da linguagem, leitura e escrita. Por outro lado, definir que o foco da formação de professores da educação infantil é também o curso de pedagogia não é solução para a formação, não resolve, mas traz o problema, colocando-o em evidência.

Kramer (2006) ressalta que o assunto sobre a qualidade da educação infantil tem sido motivo de pesquisas. Nesse sentido, ela tece as seguintes observações:

> Se considerarmos o imenso contingente de pedagogos que frequentam universidades sem saber como lidar com crianças, e que não é desprezível o número de pesquisadores e professores universitários que ainda estranham o que a pedagogia tem a ver com fraldas, corpo, bebês, esta relevância fica mais visível ainda. ‘A educação infantil é etapa da educação básica desde quando?’; ‘por que o curso de pedagogia deve envolver-se com as creches?’; ‘falar de fraldas e de sono na faculdade?’ são perguntas e expressões ainda ouvidas no nosso cotidiano, apesar dos dez anos de LDB (KRAMER, 2006, p. 808).

Outro argumento entre os críticos das Diretrizes é que no curso não se terá mais “pedagogia do trabalho”. Então, Kramer refuta essa crítica dizendo que no seu entendimento sobre as Diretrizes, essa crítica não tem fundamento, pois desconsidera que as profissionais de educação em geral e da educação infantil, em particular, trabalham. A formação na educação infantil associa-se diretamente com a carreira, a profissão e a profissionalização.

Kramer (2006) acredita que existe um longo caminho a ser percorrido para tornar o curso de pedagogia um espaço de formação científica, cultural e ético-política.

Agora, são relacionadas às características específicas das educadoras da infância postuladas por Oliveira-Formosinho (2002):

2.1.1 A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características da criança pequena – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família

A criança pequena tem características próprias decorrentes de seu estágio de desenvolvimento, de seu processo de crescimento e da sua vulnerabilidade.

A globalidade da educação infantil reflete a maneira holística pela qual a criança aprende e se desenvolve. As relações com os distintos contextos de vida - contextos esses que interferem o pensamento, o sentimento, a motricidade, contextos que não são delimitadores disciplinares da realidade – "implicam que a criança se apresenta como um projeto, como um conjunto de necessidades de todo tipo em cuja resolução a escola joga, na nossa sociedade, o papel primordial juntamente com a família" (ZABALZA, 1987 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45).

A globalidade é continuamente invocada pelos formadores, administradores e especialistas para solicitar das professoras um alargamento de responsabilidade pelo funcionamento da criança. Dessa forma, o papel do professor de educação infantil não só detém uma esfera alargada como também sofre de indefinição de fronteiras.

A dependência da criança pequena em relação ao adulto nas rotinas de cuidados, como, por exemplo, higiene, limpeza, saúde, observa-se a vulnerabilidade da criança em decorrência de sua pouca idade. Trata-se de um ser frágil, que demanda cuidados físicos e psicológicos contínuos, o que concede ao adulto o direito de controlar o seu ambiente físico. A criança pequena depende dos outros para satisfazer suas necessidades durante muito tempo, mas que, ao mesmo tempo, fala desde cedo muitas linguagens.

> Essa vulnerabilidade (física, emocional, social) é acentuada na literatura da área como um fator de diferenciação da profissão [...] e tem a ver com a necessidade de atenção privilegiada aos aspectos emocionais ou socioemocionais, não só porque nessa etapa o desenvolvimento dos aspectos emocionais tem um papel fundamental, mas também porque constitui uma base ou condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 45-46).

Nesse sentido, o educador infantil precisa de um saber fazer que reconheça a vulnerabilidade social das crianças e, também, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se verifica desde muito cedo, como, por exemplo, nas suas maneiras precoces de comunicação.

2.1.2 A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das tarefas – a abrangência do papel de educadora de infância

A educadora infantil desempenha múltiplas atividades, que vai desde os cuidados da criança e do grupo (bem-estar, segurança, higiene) à educação, compreendida como socialização, como desenvolvimento e como aprendizagem, à animação infantil.

O papel dos educadores de infância é em muitos aspectos similar ao dos outros educadores. São diferenciados por sete aspectos, que são apresentados a seguir, os quais configuram a distinção entre uns e outros educadores:

> O âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentistas, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que relevam da vulnerabilidade da criança, o currículo integrado, porque, em suas próprias palavras, 'em princípio, quanto mais nova é a criança, mais alargado é o âmbito das responsabilidades pelas quais o adulto deve prestar contas da sua função' (KATZ e GOFFIN, 1990, p. 197) e mais alargado e diversificado é o âmbito das suas interações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47).

Existe na educação infantil uma interligação muito forte entre educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que amplia de forma natural o papel da educadora por comparação com o dos educadores de outros níveis educativos.

2.1.3 A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada em uma rede de interações alargadas

Verifica-se que a profissionalidade docente das educadoras de infância é com base em uma rede de interações alargadas. As relações e interações que se exigem

das educadoras de infância, a diversos níveis, são também responsáveis pela esfera alargada do seu papel. A literatura observa que as professoras identificam, por contraste com os professores do ensino fundamental, as relações e as interações com os seus auxiliares e subordinados na sala de aula, as interações com psicólogos e assistentes sociais, a interação com as mães e com os pais, como uma característica específica da sua profissão.

As várias e diferentes formas de interação com crianças, com pais e mães, com auxiliares da ação educativa, com dirigentes comunitários, com autoridades locais, com voluntários, com outros profissionais, tais como: psicólogos e assistentes sociais, significam uma singularidade da profissão de educadora e é mais um elemento nessa abrangência de papel.

Assim sendo, a profissionalidade da educadora infantil se constitui de muita interação, por consequência, são desenvolvidos papéis e funções.

2.1.4 A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância – uma profissionalidade baseada na integração e nas interações – entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos

Como já mencionado anteriormente, existe na educação infantil uma interligação muito forte entre educação e cuidados, o que contribui para a amplitude do papel da professora em relação aos professores de outros níveis de educação.

O educador infantil precisa de um saber fazer que introduza ao mesmo tempo a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e a sua competência. A educação infantil demanda de suas profissionais uma integração dos serviços voltados para as crianças e suas famílias que amplia a esfera das interações profissionais. Assim, se constata que tanto a interação quanto a integração estão no centro da profissionalidade das educadoras.

> - A centralização na criança e na globalidade da sua educação requer integração de saberes;
> - A centralização na educação e nos cuidados requer integração de funções;
> - A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer interações e interfaces;
> - A relação com a comunidade requer interações e interfaces (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49).

Oliveira-Formosinho (2002, p. 49) enfatiza que a ampliação do “âmbito da ação e a concomitante indefinição de fronteiras traduzem-se em um exercício de profissionalidade que envolve integração e não separação, interação e não solipsismo ou ‘privacidade pedagógica’, interfaces e não isolamento”.

Com base nessa exposição, constata-se que o desenvolvimento profissional é um caminho que engloba crescer, ser, sentir, agir. Inclui crescimento, como o da criança, demanda empenho, com a criança, apóia-se na integração do conhecimento e do amor. Não há dúvida que é um grande desafio, mas para alcançá-lo é necessário apoio e colaboração.

2.2 **Entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas na educação infantil**

Esta seção apresenta uma abordagem sobre a formação docente, e a aquisição de saberes da prática na educação infantil; além de tecer observações importantes na área da pesquisa.

2.2.1 Eixo do conhecimento – saberes teóricos

A escola básica de hoje em dia não é um retrocesso com referência à escola do passado. De acordo com Azanha (2004), é uma outra escola, especialmente, por ser muito expandida, e suas alegadas deficiências precisam ser combatidas por um esforço constante de investigação e busca.

Nesse cenário, Azanha (2004, p. 373) declara que a questão da formação docente não será convenientemente encaminhada se insistir na busca “alquímica de panacéias pedagógicas. Não há dúvida de que o professor deve ser um profissional competente, mas não há uma ‘estrada real’ para conseguir esse desiderato”.

O autor acrescenta: “’Escola brasileira’ é uma expressão excessivamente abstrata para ter poder descritivo; consequentemente, uma política nacional de formação docente poderá ser um malogro se ignorar a imensa variedade da situação escolar brasileira” (AZANHA, 2004, p. 373).

As entidades formadoras de docentes têm de ver nessa variedade o ponto de partida para criar suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o foco das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para encarar os desafios da escola contemporânea (AZANHA, 2004).

Nesse contexto qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos. A premência do problema educacional não justifica o apressamento de soluções, que devem ter sempre o caráter de tentativas. Azanha (2004) revela que nos casos dos cursos de licenciatura, diante dos desafios desse novo quadro institucional, não tem respostas teóricas ou modelos práticos que podem nortear com segurança qualquer esforço de renovação de currículos, programas e métodos.

Azanha (2004, p. 373) afirma que novas propostas de formação docente devem partir do próprio conceito de escola, não apenas como é formado pela eventual contribuição de teorias da Sociologia, da Antropologia, da Administração e de outras áreas do conhecimento que descrevem e explanam os “fatos da vida escolar, mas também pelo desenvolvimento de um ponto de vista pedagógico que levem em conta esses fatos na ordenação desejável das atividades escolares”.

Azanha (2004) ainda destaca que a escola apresenta um traço que a singulariza: a escolarização básica, que atinge a todos numa sociedade democrática, deve deixar-se impregnar fortemente pela herança cultural e não pela parcialidade de pressupostos doutrinários, ideológicos ou de cultivo e de preparação para atividades específicas.

Para Bodnar (2013), na maioria das propostas de formação continuada dos professores, a relação teoria e prática ainda é um desafio para os formadores, bem como para as instituições formadoras. Os profissionais da educação, os pesquisadores e a literatura da área da formação vêm apontando a necessidade de serem elaboradas propostas de formação que permitem a problematização das práticas pedagógicas dos professores, para que eles possam transformar ou potencializar as suas ações.

Bodnar (2013) comenta que a precariedade da formação dos professores da educação infantil é um assunto antigo, associado à própria indefinição de papéis do

profissional que trabalha com crianças pequenas. De acordo com Kishimoto (2011, p. 107):

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

Os documentos oficiais que indicam as diretrizes para a formação de professores, por sua vez, segundo Bodnar (2013), não ajudam muito para explicar qual seria o perfil desejado para esse profissional. A autora faz referência à dissertação de mestrado de Bonetti (2004), onde é discutida a especificidade da docência na educação infantil com base na análise dos documentos que tratam da formação inicial de professores para a educação básica elaborados após a LDB nº 9.394/96, certificando que tal especificidade fica definida pelo que se determina para a educação básica. O currículo e o ensino de conteúdos são concebidos como foco central do trabalho do docente. Além disso, Bonetti constata que as orientações relacionadas aos docentes da educação infantil se encontram diluídas nos instrumentos legais analisados, sendo necessária uma vasta “garimpagem” para identificá-las.

Kramer (2005) destaca que a carga horária voltada à formação de professores é muito reduzida, sendo o número de horas ainda menor quando destinadas à formação de auxiliares: profissionais de apoio, limpeza ou cozinha.

Em relação ao exercício do magistério, a formação é oferecida por distintas entidades em diferentes níveis: nas instituições de ensino superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia; no curso Normal Superior dos institutos superiores de educação; e no antigo normal em nível médio o que constitui, então, uma das dificuldades a ser encarada para se entender a profissão de magistério. No caso de formação específica em educação infantil, o professor precisa fazer essa escolha no curso de pedagogia; para outras graduações resta o curso de especialização em nível de pós-graduação (SALGUEIRO, 2009).

Em grande parte dos municípios do estado do Rio de Janeiro, segundo Salgueiro (2009), não há exigência de preparação prévia do professor para trabalhar com crianças pequenas, nem como condição de acesso: na maioria dos concursos públicos, não existe prova específica para professor de educação infantil. A grande

maioria ingressa como professor de ensino fundamental e é alocada para este segmento (KRAMER, 2005). No Município do Rio de Janeiro foi realizado o primeiro concurso para professor de Educação Infantil em 2011. Anteriormente as Professoras do Ensino Fundamental lecionavam na pré-escola e nas creches exitiam os agentes auxiliares de creche com uma professora articuladora organizando o pedagógico dessas unidades.

O acesso aos cursos de formação específica, além de ser uma maneira de atender a exigência legal, permitiu uma série de pesquisas referentes à criança de creche e de pré-escola e a respeito da formação dos profissionais que trabalham nestes segmentos (SALGUEIRO, 2009).

Mello (2000) *apud* Salgueiro (2009) entende que os cursos de formação de professores deviam ser reformulados no sentido de trabalhar o desenvolvimento de competências docentes necessárias para ensinar conforme as finalidades e as diretrizes delineadas para a educação básica, considerando os princípios pedagógicos fixados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que recomendam: a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização, e a integração de áreas em projetos de ensino.

Dando continuidade ao pensamento de Mello (2000), Salgueiro (2009), afirma que ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de melhorar em si próprio. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina; constituição de significados que não entende, nem a autonomia que não pode construir. Ele fala com clareza da relevância da teoria e da prática na formação do professor e o papel da pesquisa que propiciará a reflexão da atividade de ensinar, auxiliando o professor no seu aperfeiçoamento profissional.

Mello (2000) *apud* Salgueiro (2009) ainda revela que a prática deverá estar presente no curso de formação docente, possibilitando a construção de competências a partir de experiências vividas no dia a dia (estágio em escolas equivalente à residência médica). Kaiser (1992), outro autor citado por Salgueiro também afirma que existe a necessidade de treinamento em serviço e de educação continuada como garantia deste processo.

Na visão de Salgueiro (2009), os desafios da formação dos professores de educação infantil são muitos e estão envoltos numa política educacional para a infância que, mesmo com alguns avanços, não consegue ampliar nem a oferta de vagas para as crianças e nem disponibilizar espaços de formação inicial e

continuada que deem conta de atender à demanda do mercado de profissionais qualificados. Esse quadro gera desconforto tanto aos professores quanto aos gestores, já que existem espaços significativos em que os professores não possuem formação adequada ou com formação deficitária.

Formosinho (2011) postula que uma fase importante da formação prática do futuro professor constitui na prática docente dos seus formadores no curso da formação inicial. As práticas docentes dos professores formadores e as práticas de organização do ensino na instituição são dimensões relevantes da formação prática dos futuros professores, associada à prática pedagógica.

> O fato de a prática docente dos professores formadores não ser assumida como componente formal da prática pedagógica, não obsta a que seja altamente influente na formação prática dos futuros professores, pois, confirma a representação já consolidada do professor como o expositor, o apresentador da matéria, o profissional das aulas (FORMOSINHO, 2011, p. 178).

Dessas práticas docentes, de acordo com Formosinho (2011), as práticas de ensino e as práticas de avaliação parecem as mais importantes para a formação prática de professores de Portugal.

As práticas de avaliação são fundamentais porque condicionam os métodos de estudo dos alunos e, portanto, o tipo de aprendizagens propiciadas na formação inicial. O formato de avaliação está condicionado ao modelo de estudo dos alunos, pois tem implicitamente uma representação da aprendizagem esperada e dos produtos valorizados pelos professores formadores.

Ao concluir, Formosinho (2011) declara que, em geral, as práticas docentes dos formadores nas universidades são confirmatórias dos modelos percebidos pelos alunos do ensino secundário.

> Se uma boa parte dos processos usados nas disciplinas dos cursos de formação de professores podem ser sintetizadas na fórmula ‘aulas expositivas + testes’, ou na versão melhorada, ‘aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final’, é natural que os futuros professores considerem estes métodos como os métodos naturais de ensinar, confirmando, assim, as suas já bem interiorizadas concepções de professor, ensino e aprendizagem.

Voltando para a realidade brasileira, a creche, tida como espaço de educação, se apresenta como um local de geração de distintos saberes que fazem parte de uma cultura até pouco tempo atrás, voltada somente para o cuidar. No

entendimento de Kramer (2005), o binômio cuidar-educar é, normalmente, um processo único, em que duas ações estão muito imbricadas, mas que, em algumas ocasiões, sugere o pensamento de duas dimensões independentes, ou seja, “uma do corpo e a outra dos processos cognitivos”. Esta dicotomia permite práticas diferentes entre os profissionais de uma mesma instituição: entre os que cuidam (auxiliares) e os que criam atividades pedagógicas (professores).

Entretanto, o desenvolvimento profissional é um processo constante, conforme já mencionado anteriormente, e corresponde ao conhecimento constituído no decorrer da vida. A formação por si só não oportuniza ao professor o “saber” em sala de aula. Uma boa graduação é demandada, mas não é suficiente. Isso vai de encontro com a formação continuada, tanto na esfera do conhecimento científico, construído pelas pesquisas e estudos acadêmicos, quanto à esfera oriunda da práxis profissional.

Finalizando, Lanter (2005) ressalta que não só as políticas públicas são suficientes para lidar com a problemática da formação do profissional de educação infantil. A produção do conhecimento através das pesquisas e dos projetos de extensão realizados pelas universidades são tão necessários quanto às ações do poder público, pois pode ser um espaço de formação e atuação social no âmbito educativo com certa autonomia e relativo desprendimento das injunções políticas de momento, podendo desenvolver trabalhos com mais continuidade e realizar projetos de investigação de mais longo prazo, em diferentes conjunturas, ainda que em trabalho de parceria com prefeituras, secretarias e órgãos afins.

2.2.2 Eixo da prática/experiência – saberes da prática

Tardif (2014) parte do princípio de que os professores são atores competentes, indivíduos ativos, e deve considerar que a prática dos mesmos não é somente um espaço de aplicação de saberes oriundos da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos provenientes dessa mesma prática. O trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, nesse sentido, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor.

Considerando essa perspectiva, isso significa a fazer do professor, tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação, uma pessoa do conhecimento, um ator que desenvolve e detém sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. Tardif (2014, p. 11) esclarece que:

> O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com as pessoas e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-los, relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Ao afirmar que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento, Tardif posiciona a subjetividade no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a formação de modo geral. Dessa forma, não é possível separar a prática profissional da subjetividade do professor, porque existe um imbricamento entre o conhecimento pessoal e profissional.

A vida do professor, dentro e fora da escola, segundo Oliveira (2013), tem um impacto significativo sobre sua prática profissional. Assim, é essencial a relevância de a formação estar associada a realidades vivenciadas pelo professor, porque o contexto profissional e a experiência pessoal estão interligados.

Nesse contexto, os professores deixam de ser vistos como técnicos que empregam conhecimentos criados por outras pessoas e passam a serem considerados como sujeitos que assumem sua prática a partir dos significados que eles próprios constroem, possuindo conhecimento e um saber-fazer oriundo de sua própria atividade.

Antes de continuar abordando os saberes da prática, é pertinente definir o que se entende por conhecimento. Assim, Pimenta (2014, p. 23) recorre a Morin (1993):

> Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria. Inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Vale lembrar que o acesso à informação não chega igualmente a todos os indivíduos. Portanto, é necessário informar e trabalhar as informações para se construir a inteligência. Nesse sentido, Pimenta (2014, p. 23-24) destaca que:

> Mas a inteligência pode ser cega e isso afeta o poder do conhecimento, uma vez que o poder não é intrínseco àqueles que produzem conhecimento, senão que àqueles que controlam os produtores de conhecimento. Um enorme poder flui do conhecimento, mas não daqueles que o produzem. Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.

Oliveira (2013, p. 67) ressalta que a prática de ensino não pode ser entendida somente como sendo o local da teoria.

> Somente uma atividade comprometida eticamente com os princípios do exercício da profissão de professor é capaz de permitir que não sejam eliminadas a fecundidade da rebeldia de ensinar, a esperança em acreditar na capacidade de ensinar e aprender do outro e a vontade de conhecer.

O ato de planejar e ensinar estão intimamente associados à capacidade de fundamentação e argumentação teórica. Contudo, parece que a relação teoria-prática ainda é compreendida de um modo fragmentado no processo de ensino-aprendizagem tanto dos formadores de professores, quanto dos que são formados por eles.

Oliveira (2013) aponta que um dos fatores essenciais para que a escola desenvolva a autonomia e a capacidade de criação dos seus alunos é a vontade pedagógica de conhecer os sentidos construídos por eles em relação à escola.

> O conhecimento dos sonhos, dos desejos, das fantasias dos alunos sobre a escola permitiria conhecer o sentido que a instituição escolar tem para essas crianças. Assim, se compreenderia melhor o significado das suas falas, dos seus desenhos, dos seus olhares, dos seus gestos, das manifestações escritas nos corredores e nas classes da sala de aula, posto que os sentidos são construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas reações de poder com seus jogos imaginários (OLIVEIRA, 2013, p. 69).

Os indivíduos, por intermédio das “artes de fazer”, de “astúcias sutis” e “táticas de resistências”, modificam os objetos e os códigos, reapropriam-se de espaço, mudam e criam o dia a dia. Aqueles que poderiam ser percebidos como

dóceis, submissos e redesenhados pelo poder instaurado são interpretados como capazes de resistências (OLIVEIRA, 2013, p. 70).

A mudança na formação dos profissionais pode dar a conotação de uma “nova” profissionalidade aos docentes pela renovação da cultura profissional e organizacional da escola. A produção de materiais pedagógicos e a disponibilização de experiências significativas vivenciadas e desenvolvidas no dia a dia das escolas por professores em serviço são importantes na formação inicial daqueles que buscam, nos cursos de formação, uma qualificação que atenda melhor às exigências do nosso mundo, capaz de ressignificar o sentido de ser professor na contemporaneidade (OLIVEIRA, 2013).

Oliveira (2013) revela que não é possível olhar para os professores como simples executores de uma prática. É necessário vê-los como pessoas constituídas de emoção e razão, como partes de um todo que se movimenta por completo no ato de conhecer, de trabalhar e de gerar conhecimento.

Fica claro que a teoria e a prática são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas influenciam o professor, seus conhecimentos e suas subjetividades. Entretanto, ressignificar os saberes docentes não quer dizer apenas aproximar teorias e práticas, mas articulá-las, fazê-las conversar, de maneira a fundamentar habilidades e competências, o saber-fazer e o saber-ser do professor como indivíduo e profissional.

Dessa forma, segundo Oliveira (2013) é preciso criar maior articulação entre os professores atuantes no espaço de formação da Universidade e as professoras atuantes nas escolas da educação básica, cujas práticas também são produtoras de saberes.

Na prática, de acordo com Salgueiro (2009), o que se encontra dentro de diversas instituições são profissionais de distintos níveis de formação (professores de nível médio ou superior) trabalhando com profissionais sem habilitação específica para esta faixa etária (auxiliares de nível fundamental ou médio), interferindo, de modo negativo, na qualidade do trabalho desenvolvido com a criança.

Pimenta (2014) explica que a atividade docente é práxis, e como tal, engloba o conhecimento do objeto, a criação de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada, enquanto prática social. Teoria e prática são indissociáveis. É necessário instituir na escola uma cultura de análise de suas práticas.

Ainda, de acordo com Pimenta (2014), os saberes da experiência são também aqueles em que os professores produzem no seu dia a dia docente, num processo contínuo de reflexão a respeito da sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos elaborados por outros educadores. É nesse instante que ganham relevância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

Na visão de Lopes (2005), a instituição escolar deve propiciar a manifestação e o confronto de distintos pensamentos, o convívio de diferentes raças, religiões, de pessoas com diferenças de desenvolvimento. É recomendável que o profissional de educação, aquele que tem como tarefa auxiliar na formação de professores, intervenha para tornar as relações sociais interativas em sua sala de aula tencionando a formação de todos. Deve-se garantir a participação interativa, no planejamento de atividades que ajudem na comunicação e nas ações conjuntas. Deve-se, também, coordenar e direcionar os alunos, auxiliando-os a confrontar pensamentos, teorias, ideologias e culturas.

Lopes (2005) explica que oportunizar a discussão, propiciar ao professor/educador abordar a respeito de sua prática, sobre os fundamentos teóricos dela, sobre seus sentimentos e valores vai permitir que estes sejam ressignificados. Grupos de estudo, leitura e discussão de textos, relatos de práticas, vivência concreta em oficinas de arte, música, teatro, psicomotricidade, visitas a museus, assistir a concertos de música clássica e/ou popular, realizar dinâmicas de grupo são algumas opções que permitem a interação do professor consigo próprio, com seus colegas, com autores de teorias.

Lopes enfatiza (2005) que o professor/educador precisa falar de sua prática, de seus temores, de seus sonhos, de suas inseguranças, de suas certezas, de seus sentimentos de afeto e de raiva, de sua impotência. Para isso, é importante que ele seja ouvido, que tenha um profissional com quem discutir de modo contínuo sua prática, que o auxilie a enxergar caminhos, saídas e teorias.

Para Salgueiro (2009), independente da formação de cada um dos profissionais da equipe, é necessário que a prática diária seja continuamente avaliada (refletida), por meio de observações diárias, trocas entre profissionais, reuniões, discussão e revisão do planejamento pedagógico, discussão de casos, entre outros, como maneira de manter o profissional atualizado, não como um

simples complemento de uma formação inicial deficitária, mas propiciando efetiva formação continuada.

2.2.3 As contribuições das pesquisas sobre o conhecimento e a prática

Lima (2002) *apud* Salgueiro (2009), em suas pesquisas, ressalta que a criança desenvolve, nos primeiros anos de vida, os sistemas simbólicos e expressivos que estão na base das aprendizagens posteriores e que a direção que tomará o seu desenvolvimento é função do meio em que ela nasce, das práticas culturais, das entidades de que participa e das informações a que tem acesso. Considerando esse ponto de vista, é destacada a necessidade de uma formação profissional apropriada para o magistério dos primeiros anos de vida.

No estudo realizado por Alves-Mazzotti (2004) *apud* Salgueiro (2009), o processo de construção do núcleo dedicação se baseia em dois aspectos: primeiro, para os professores, a formação não articula teoria e prática, isto é, não os capacitou a trabalhar com o aluno real; segundo, eles consideram que não é possível ensinar os conteúdos porque esse aluno real tem carência de tudo, e os professores têm que suprir essa carência, ou seja, têm que ser mãe, psicóloga, assistente social, etc. Os professores têm que amar seus alunos e dedicar-se a eles. Uma vez desqualificada a formação, é eleita a dedicação como o principal elemento de ser professor.

Na pesquisa realizada por Kramer (2005), amor e, mais especificamente, a paixão mantiveram-se em falas que destacam o compromisso profissional com a criança pequena. Por outro lado, quando falam de amor, a valorização da competência, fica explicita nos relatos de trajetórias em que buscam formação, enfrentam obstáculos para estudar, lutam por melhores condições para o trabalho prático.

Bodnar (2013) salienta que são poucos os estudos que tomam por objeto o profissional que lida com a criança pequena, seus saberes e sua formação. Os achados de Micarello (2006) em sua tese de doutoramento citado por Bodnar (2013, p. 214) constata:

> Entre os trabalhos que focalizam os profissionais da pré-escola, com crianças entre quatro e seis anos, boa parte discute o modo como esses profissionais lidam com os saberes disciplinares – percepções sobre o ensino de matemática, de artes, da leitura e da escrita, etc. esse dado aponta uma convergência entre os documentos oficiais que orientam a formação de professores e a pesquisa acadêmica sobre esses profissionais, evidenciando que, especialmente no que concerne àqueles que atuam na pré-escola, a tendência tem sido focalizar a atuação dos docentes em referência aos saberes que ensinam, ou deveriam ensinar. Percebe-se que a ausência de referências mais precisas à formação dos profissionais pode ser compreendida como uma consequência da indefinição do que seriam as especificidades do trabalho com a criança pequena e dos saberes que devem fundamentar esse trabalho, principalmente porque, ao longo do percurso da educação infantil na realidade educacional brasileira, várias e diferentes têm sido as formas de atendimentos em contextos institucionais, assim como têm sido diversas as funções atribuídas aos profissionais responsáveis por esse atendimento. Uma breve análise do percurso que a educação infantil e seus profissionais vêm trilhando na realidade educacional brasileira pode contribuir para melhor dimensionarmos os desafios que hoje se colocam à formação desses profissionais.

Levantamento realizado por Kishimoto (2005) revela que a formação pedagógica geral ocupa de 58% a 70% da carga total do curso. Para a formação específica de educação infantil é apenas de 10% a 16%. O restante do tempo é ocupado pelo estágio (10%) e outra habilitação associada à gestão ou tecnologia (10% a 16%).

No Japão, a formação do adulto ocupa 30% e da criança, 50%. No Brasil, o excesso do tempo para a formação geral do pedagogo (princípios e teorias gerais) restringe a específica da criança e do adulto. A ausência da especificidade é decorrente da desintegração de duas Pedagogias: a da criança e a do adulto (KISHIMOTO, 2005).

De acordo com Sicula, Buttery e Guyton (1996) *apud* Kishimoto (2005), a formação do profissional deve prever pedagogias ativas, com valores compartilhados pelos profissionais e postular o construtivismo como epistemologia de conhecimento para a criança e o adulto.

Com base em seus achados, Kishimoto (2005) ressalta que em nenhuma instituição de formação docente se constatou mais que 10% da carga horária total para atividades práticas, o que demonstra um caráter eminentemente teórico dos cursos, à semelhança dos modelos espanhóis. Em países europeus, principalmente anglo-saxões, nórdicos e até portugueses, as práticas ocupam de metade a dois terços do curso. Além do pouco tempo de atividades prática, o *locus* da formação inicial é centrado nos cursos de formação, desconsiderando as unidades infantis.

Kishimoto (2005) também comenta a ausência de práticas integradas de supervisão (da unidade infantil e do curso de formação). A falta de supervisores colaboradores da própria unidade infantil impossibilita a orientação integrada do estagiário e incentiva a práxis do isolamento e abandono do estagiário que, na falta de ações de profissionalização, utiliza sua experiência de aluno para "observar" e elaborar relatórios.

Dando prosseguimento aos estudos de Kishimoto (2005), ela revela que trabalhos de centros de formação, como os da Associação Criança[1], em Braga, Portugal; *Penn Green Centre*[2], em Corby e no *Worcester College of Higher Education*[3], ambos na Inglaterra, confirmam que a pesquisa-ação, com o envolvimento de professores e pais, aumenta o profissionalismo.

No Brasil, o Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil[4] abraça esses pressupostos, integra a formação inicial à continuada e acrescenta a pesquisa educacional ao processo de formação.

Pacheco *et al* (2013) destaca o grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC) que é constituído de 17 pesquisadores, entre doutores e doutorandos, mestres e mestrandos, graduados e graduandos. Cada pessoa que o integra possui um olhar peculiar sobre a pesquisa e se fundamenta em suas experiências, antigas e recentes, fundidas no ser que é, e voltadas para o movimento de realizar pesquisa. Dessa forma, a identidade do grupo é construída. As distintas experiências e histórias de vida são compartilhadas e tornam-se evidências da versatilidade e da relevância da formação em pesquisa e de sua contribuição para o desenvolvimento da consciência que se tem de si próprio e sobre as demais pessoas.

Para Pacheco e colaboradores (2013), pesquisar possibilita uma formação como indivíduo, baseada na responsabilidade e na solidariedade de perguntar e

---

[1] Organização que oferece formação continuada gratuita aos professores de Educação Infantil e tem interfaces com a Universidade do Minho.

[2] Entidade infantil pública inglesa, com um Centro de Formação de Professores de Educação Infantil.

[3] Centro de formação coordenado por Christine Pascal e Tony Bertram, que desenvolveram um projeto para o desenvolvimento organizacional e profissional, o *Effective Early Learning*.

[4] Criado em 2000, em parceria com Inglaterra e Portugal, com cerca de 12 subgrupos de pesquisa em todo o País.

responder, de dirigir-se a uma pessoa e de abrir-se com a pessoa, de tornar-se consciente de que a vida é diálogo, mesmo quando não há palavras.

> É mais do que 'ler nas entrelinhas'; é perceber o outro em sua totalidade e plenitude. Formar-se em pesquisa é articular teoria e realidade, é a dialética resultante do encontro que unifica essas duas dimensões, conforme afirmam Santiago e Röhr (2006, p. 8): 'É preciso mergulhar na realidade em formação, escutar as suas solicitações e buscar contribuir, não pela imposição de nossa visão de mundo, nossas teorias educacionais, mas a partir da necessidade da própria realidade' (PACHECO *et al*, 2013, p. 301).

Nesse sentido, pesquisar abre diversas possibilidades para a pessoa; é um espaço onde se forma e é formado. Esse ambiente de ação recíproca, comprometido com o vasto horizonte de entendimento do ser, que permite um olhar criterioso, minucioso, atento e, ao mesmo tempo, sensível, terno e, sobretudo ético e responsável. Pacheco *et al* (2013) enfatizam que é assim que tem sido suas vivências em pesquisa no INFOC e as contribuições do grupo para eles próprios como pessoas e como pesquisadores.

O atendimento educacional integrado, que associa o desenvolvimento profissional e organizacional à investigação da infância, beneficia o professor, e a escola ganha em qualidade. Nesse processo ocorrem parcerias em diversos níveis: fóruns de educação infantil, Secretarias de Educação, unidades infantis, universidades e centros de formação, ONGs, empresas, pais e comunidade, além de parcerias internacionais (KISHIMOTO, 2005).

Resumindo, o professor-pesquisador que atenta para a advocacia dos direitos da criança, que tem uma visão de criança ativa, que busca o seu bem-estar, que parte da cultura infantil para definir as práticas pedagógicas, que substitui a cultura individual pela cooperativa, que considera o isomorfismo nas práticas de construção de conhecimentos do adulto e da criança, que tem a unidade infantil como ponto de partida para a formação e que se torna reflexivo, apoiado por práticas de debate sobre a reflexão-ação. A reflexão ocorre o tempo todo, mas pode não ser assegurado o momento da construção teórica e prática da reflexão sobre a ação, e está em sintonia com os pesquisadores da contemporaneidade, como: Kishimoto (2005); Imbernón (2013); Formosinho (2014); Oliveira-Formosinho (2014); e tantos outros.

Em face da formação como um direito social, reivindicações aparecem para a qualificação profissional. Institutos de formação que não possuem estrutura de

pesquisa devem associar-se às universidades, como é comum em países como Portugal, para conjugar a formação do professor-pesquisador, com a produção de pesquisa acadêmica (KISHIMOTO, 2005).

> A Pedagogia, ao pleitear a formação do professor-pesquisador, em suas Diretrizes Pedagógicas, adotou a tendência, referendada pelas pesquisas, de um profissional reflexivo, capaz de inovar em seu cotidiano (DENZIN; LINCOLN, 1998a; 1998b; 2000), de conduzir em conjunto com pesquisadores acadêmicos estudos de casos centrados na unidade infantil para aperfeiçoar a prática pedagógica (STAKE, 1999; GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1999) e indicar novas opções para as políticas públicas (DENZIN, 2000) (KISHIMOTO, 2005, p. 190).

Vale lembrar Chartier (1996) *apud* Kishimoto (2005, p. 190), sugerindo para as políticas de formação de professores: “é preciso encontrar os mecanismos para articular não prática e formação, mas formação inicial e formação permanente de um lado e, de outro, formação e pesquisa em educação”.

Salgueiro (2009) revela que na esfera da formação dos educadores infantis, as descobertas da neurociência de que o cérebro humano desenvolve-se na relação da criança com o seu ambiente, têm servido de alerta e de discussão teórica quanto às fases do desenvolvimento infantil e da aprendizagem.

De acordo com Lima (2001) *apud* Salgueiro (2009), o cérebro é responsável por receber e processar todas as informações captadas no meio, tanto de si próprio como dos outros, das brincadeiras, dos hábitos familiares, das cores e cheiros, das formas de expressar as emoções em sua cultura, da textura das coisas, da luz, do movimento e de tudo mais a sua volta. O que a criança fizer vai contribuir para o desenvolvimento das funções cerebrais. A criança se constitui como pessoa com personalidade própria e como membro de um grupo a partir das experiências concretas que tem em seu ambiente e em função das suas possibilidades biológicas.

Em relação aos cuidados com a saúde no decorrer da gestação asseguram um bom desenvolvimento estrutural do cérebro, os estímulos oferecidos à criança, após o nascimento, são fundamentais para a formação das sinapses que resultarão em ganhos na aprendizagem. Quanto mais circuitos forem formados, mais ganhos a criança terá. Dessa forma, o cérebro se forma e se desenvolve, criando novos circuitos de aprendizado e de memória até o fim da vida.

Face à grande responsabilidade, o trabalho docente em educação infantil demanda do professor compromisso com a qualidade do trabalho disponibilizado à criança, entendida como um sujeito histórico, social e cultural. De acordo com Kramer (2005, p. 49), “mais do que gostar de ensinar, é preciso gostar de aprender”. Essa qualidade se refere aos conhecimentos científicos sobre como a criança aprende e se desenvolve associada ao estudo crítico das teorias, que auxiliam a entender as práticas e gerar estratégias de ação.

Pimenta (2014) revela que pesquisas recentes têm analisado a prática docente, perguntando-se por que, nas práticas pedagógicas e nas instituições escolares, se praticam teorias outras que não necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Decorrente disso, tem se discutido a formação dos professores tanto a inicial quanto a continuada.

Quanto à formação inicial, os estudos demonstram que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa esfera burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social e educar, pouco têm ajudado a criar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2014).

Com referência à formação continuada, a prática mais frequente é a realização de cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Tais programas se mostram pouco eficientes para modificar a prática docente e, por consequência, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o ponto de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe permitindo trabalhar e traduzir os novos saberes em novas práticas (PIMENTA, 2014).

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão vislumbrando novos caminhos para a formação docente. Um deles é sobre a discussão da identidade profissional do professor, tendo como um de seus elementos a questão dos saberes que configuram a docência (PIMENTA, 2004).

Assim, é observada a importância do emprego do desenvolvimento de pesquisas em didática a serviço da reflexão dos alunos e da formação de suas identidades como professores.

2.3 Modelos e estratégias de formação de professores

A formação do professor como profissional reflexivo é a nova epistemologia da prática que norteia o pensar sobre a função do professor como profissional e, por consequência, a uma mudança profunda tanto da concepção teórica da sua formação como do processo do seu desenvolvimento prático.

Gómez (1995) aponta dois modelos, sendo o primeiro “o modelo técnico de formação de professores” e, o segundo, “o modelo reflexivo e artístico de formação de professores”.

Em relação ao “modelo técnico de formação de professores” verifica-se que a maior parte das entidades de formação de professores se apoia no modelo de racionalidade técnica, que determina uma evidente hierarquia entre o conhecimento científico básico e aplicado e as derivações técnicas da prática profissional, com base em três pressupostos amplamente difundidos nos últimos anos.

Primeiramente, a convicção de que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais. Entretanto, vislumbra o afastamento entre a investigação acadêmica e a prática diária. Em segundo lugar, o distanciamento entre a investigação e a prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir normas de atuação para ambientes protótipos e para elementos comuns e convergentes da vida na escola. Isso é constatado pela frustração e desconforto dos professores principiantes que encaram os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis no começo da vida profissional (GÓMEZ, 1995).

Em terceiro lugar, a ligação hierárquica e linear, que se cria entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas, tende a convencer de que existe, também, uma relação linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Gómez (1995, p. 108) postula:

> Ainda que o desenvolvimento actual das ciências sociais revele profundas lacunas entre o conhecimento das ciências básicas e o das ciências aplicadas ou das suas derivações tecnológicas, que se reflectem claramente nos programas de formação de professores, o fracasso mais significativo e generalizado destes programas reside no abismo que separa a teoria e a prática.

Nos currículos de formação de professores oriundos da nova epistemologia da prática, tida como um processo artístico de reflexão e ensaio ocorrem situações práticas que demandam uma concepção distinta da relação teoria-prática, conhecimento-ação.

Gómez (1995, p. 109) tece um comentário sobre a formação de professores na Espanha, mas que se encaixa perfeitamente para o nosso cenário brasileiro que é:

> O fracasso das instituições de formação de professores, amplamente reconhecido em Espanha, não é fruto de incompetências pessoais, mas sim do modelo de racionalidade técnica subjacente à sua concepção da prática e da formação de profissionais. Com a crise do modelo de racionalidade instrumental e o abandono generalizado da concepção do ensino como um processo técnico de intervenção, as atenções voltam-se para uma concepção mais artística da profissão docente e para modelos de formação que preparem os professores para o exercício desta arte nas situações divergentes da prática.

Quanto ao “modelo reflexivo e artístico de formação de professores” assume-se definitivamente nas ocasiões decorrentes da prática que não há um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria somente uma solução correta. O profissional competente trabalha refletindo na ação, desenvolvendo uma nova realidade, experimentando, corrigindo e criando por meio do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Dessa forma, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai além das normas, fatos, procedimentos e teorias determinadas pela investigação científica (GÓMEZ, 1995).

No processo de reflexão na ação, segundo Gómez (1995), o aluno-mestre não pode somente empregar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação conhecidos, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de entendimento, novos modos de encarar e resolver os problemas. Enfim, o profissional reflexivo desenvolve de modo idiossincrático o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento que emerge da racionalidade técnica.

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática alcança a função central de todo o currículo, considerando como o lugar de aprendizagem e de desenvolvimento do pensamento prático do professor.

Zeichner (1995) defende alguns tipos de inovações na prática, analisando-as em função de suas potencialidades para superar as dificuldades da aprendizagem dos professores. Tais inovações englobam:

a) O desenvolvimento de programas temáticos de formação de professores desenvolvidos com base em concepções coerentes sobre a sua função.
b) O desenvolvimento de um currículo explícito de prática e uma associação mais próxima com os cursos específicos.
c) O conhecimento da escola e das vivências comunitárias, onde a prática tem de ser introduzida.
d) Dois tipos de práticas focadas na investigação, englobando ainda a prática reflexiva sugerida por Donald Schön.
e) Iniciativas no sentido de melhorar a qualidade da supervisão da prática, envolvendo a supervisão com o suporte dos colegas.
f) A criação de escolas clínicas e/ou de escolas de desenvolvimento profissional que implicam um maior envolvimento do pessoal docente na concepção, implementação e avaliação da prática e um compromisso com a formação de professores.
g) O entendimento da prática como uma aprendizagem cognitiva.

Chantraine-Demailly (1995) distingue quatro modelos de formação de professores: a forma universitária; a forma escolar; a forma contratual e a forma interativa-reflexiva.

A forma universitária se refere a um modelo em que a relação simbólica formador-formando apresenta semelhanças com a que as profissões liberais têm com os seus clientes. Esse tipo de ensino representa um caráter necessariamente voluntário, não obrigatório, ou seja, a forma universitária visa à transmissão do saber e da teoria.

Na forma escolar o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores: Igreja, Estado ou Nação. Os formadores não podem ser tidos como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que expressam, porque ambos relevam de uma obrigação à qual, da mesma maneira de que seus alunos, todos estão sujeitos. “O referente central da forma escolar é a escolaridade obrigatória, isto é, uma relação institucional, que liga o que ensina, o que é ensinado, o seu ambiente familiar e a legitimidade legal” (CHANTRAINE-DEMAILLY, 1995, p. 144).

Chantraine-Demailly (1995, p. 144) define o modelo formativo contratual como uma relação simbólica do tipo contratual entre o formando e formador e, possivelmente, com outros parceiros. O contrato de formação é, em geral, um

polígono: “entre a estrutura de formação que emprega o formador e a empresa cliente, entre a estrutura e uma instituição, entre o formando e a organização que o emprega e o envia em formação durante o seu horário de trabalho, etc.” Este modelo é caracterizado por uma negociação, sob modos diversos, entre distintos parceiros atrelados por uma relação contratual, do programa previsto e dos modos materiais e pedagógicos da aprendizagem.

A forma interativa-reflexiva inclui as iniciativas de formação associadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho.

Perrenoud (2001) destaca dez mecanismos de formação de professores primários: prática reflexiva; mudança nas representações e nas práticas; observação mútua; metacomunicação com os alunos; escrita clínica; videoformação; entrevista de explicitação; história de vida; simulação e desempenho de papéis; experimentação e experiência.

A prática reflexiva é defendida por Perrenoud (2001) como sendo a pessoa que toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; o sujeito tenta perceber e entender seu próprio modo de pensar e de agir.

Na mudança nas representações e nas práticas todo confronto de representações e de práticas propicia a tomada de consciência. Cada pessoa “estima que o que lhe parece o próprio bom senso não passa de si para outro, que as evidências não são partilhadas, que o ‘senso comum’ não é tão amplo quanto se acredita” (PERRENOUD, 2001, p. 175).

O modelo observação mútua trata de um complemento ao intercâmbio a respeito das práticas. A observação mútua funciona em classe, que possibilita um questionamento recíproco que vai além do que se pode exigir do outro em um grupo de análise de práticas, principalmente, porque se apóia em uma realidade compartilhada, em que o indivíduo observado não se controla completamente (PERRENOUD, 2001).

A metacomunicação com os alunos, no entendimento de Perrenoud (2001), é o centro de toda formação do professor, é fazer com que os alunos sejam encorajados a falarem o que observam e o que sentem. Assim, a relação pedagógica se torna totalmente positiva e possibilita tais intercâmbios.

A escrita clínica expõe a relevância do concreto na formação dos professores e a legitimidade dos formadores é que garantem a mediação entre o campo e a universidade. Eles formam falando das histórias vivenciadas sem mencionar sua própria história. As oficinas de escrita, segundo Perrenoud (2001), são locais privilegiados.

As experiências desenvolvidas na França, de acordo com Perrenoud (2001), mostram que a videoformação é um procedimento promissor para facilitar a tomada de consciência mais do que para padronizar as condutas.

A entrevista de explicitação se apóia sobre o postulado de que se sabe mais do que se imagina, mas o indivíduo tem apenas uma consciência confusa, implícita, intuitiva de alguns atos e razões (PERRENOUD, 2001).

O modelo história da vida é direcionado para uma memória de mais longo prazo, que auxilia a reconstituir a origem de determinadas reações, a reviver de alguma maneira sua gênese, antes que elas se automatizem. A história de vida pode vislumbrar a dimensão de uma psicanálise um tanto espontânea e a dimensão analítica nunca está ausente, sendo possível norteá-la no sentido de uma abordagem mais sociológica ou antropológica, que mostre a ligação com uma comunidade familiar ou social mais do que a história íntima de um indivíduo (PERRENOUD, 2001).

A simulação e o desempenho de papéis são muito empregados em outras formações, a simulação ainda é marginal na formação de professores. No entanto, ela possibilita uma mensuração complexa, em uma situação realista, porém fictícia, isto é, com um desprendimento maior, da possibilidade de se ver fazer com curiosidade (PERRENOUD, 2001).

A experimentação e a experiência são formadoras na medida em que se adquire de modo espontâneo uma prática reflexiva. Perrenoud (2001, p. 182) afirma: “A experiência provocada vai além daquilo que é espontaneamente dado a ver ou a imaginar”. Os futuros professores podem colocar sua formação inicial a serviço de desenvolver de espontânea vontade algumas situações “interessantes”. Isso pode ser simples:

> Pedir aos alunos para preparar uma lição, corrigir um trabalho, ajudar um colega já lhe dá uma ideia. Pedir a um aluno para observar uma atividade sem se envolver nela e, em seguida, formular suas observações e questões introduz um ponto de vista diferente daquele dos atores envolvidos, incluído o professor (PERRENOUD, 2001, p. 182).

O autor enfatiza que lançar-se de forma voluntária em uma conduta de resolução de problemas, sem ter nenhuma ideia da solução pode evidenciar motivos maiores da resistência às pedagogias do projeto e a determinadas didáticas.

Diniz-Pereira (2002) vê no movimento dos professores pesquisadores uma possibilidade de romper com a hegemonia dos modelos tradicionais e conservadores dos programas de formação docente, centrados na transmissão de conhecimento, que abarcam tanto os cursos da graduação quanto as propostas de formação continuada, oportunizando a criação de modelos coletivos, colaborativos e críticos.

Pelo visto, pode-se afirmar que embora tenhamos formas diferenciadas de pensar e compreender os modelos de formação, os autores como Gómez, Zeichner, Demailly, Perrenoud e Diniz-Pereira se aproximam ao afirmar que as atenções estão voltadas para uma concepção mais artística da profissão docente, um modelo de formação mais reflexivo, onde a formação esta associada a resolução de problemas, uma prática focada na investigação. Considera-se que o formato da formação que o professor esta inserido interfere em seu desenvolvimento profissional, ao lhe garantir situações diversas de relação com o conhecimento.

3 **LEGISLAÇÕES NACIONAIS E MUNICIPAIS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL – EXPECTATIVAS DO DOCENTE NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Este capítulo trata da evolução das legislações voltadas para a educação infantil e da formação dos profissionais que atuam nessa área. Foram também tratadas propostas e legislações da educação infantil do município do Rio de Janeiro e os programas de formação docente de educação infantil disponibilizados para esses profissionais pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

3.1 **Legislações relacionadas à educação infantil: avanços e entraves**

A partir da década de 1960, a mulher entrou no mercado de trabalho com força, o que desencadeou a legitimação, segundo Kuhlmann (1998), das entidades de educação infantil como lugares adequados para a educação das crianças pequenas de todas as classes sociais no Brasil.

O primeiro passo, assegurado por lei, foi a promulgação em 1988, da atual Constituição Federal brasileira, em seu artigo 208, onde preconiza como dever do Estado o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”, garantindo, assim, o seu direito à educação (BRASIL, 1998).

Passados seis anos, a Política Nacional de Educação Infantil foi criada, em 1994. De acordo com Oliveira (2008), a comissão que redigiu esse documento delineou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o propósito de: “1 – expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; 2 – fortalecer nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil; 3 – promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola” (p. 53).

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, em conformidade com a Carta Magna, que reconhece, em seus artigos 29 e 30, a educação infantil como a primeira fase da educação básica disponibilizada em creches para o atendimento de crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos. Muito embora, essa fase da educação básica não seja obrigatória para a criança, porém é

um direito seu e de sua família, cuja oferta é um dever do Poder Público, mais especificamente, dos municípios.

> Seção II
> Da Educação Infantil
> Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
> Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:
> I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.
> Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 12).

Em 1994, num contexto de recente promulgação de Constituição Federal/1988, e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)/1990, o Ministério da Educação e do Desporto encarrega-se de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil.

> Registra-se que entre os anos de 1994 e 1998 a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, publicou uma série de documentos que têm um significado especial para a educação infantil no Brasil (LEITE FILHO, 2001, p. 32).

Os documentos daquela época têm importância para esta pesquisa e referem-se aos Cadernos[5] da Coordenação Geral da Educação Infantil/COEDI/MEC. Estes eram destinados aos professores das creches e pré-escolas e demonstravam real integração entre o governo e os centros de produção acadêmicos (FARIA e PALHARES, 2007). O MEC na primeira metade da década de 1990 institui a Comissão Nacional de Educação Infantil (CNEI) para elaborar e divulgar políticas para infância no país (FARIA e PALHARES, 2007).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, é um documento que se desdobra pela LDB/96. Antes da promulgação da LDB/1996, a educação infantil estava inserida no âmbito da

[5] Denominados: “Subsídios para a Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil” (1998); “Proposta Pedagógica e Currículo para a Educação Infantil: um Diagnóstico e a Construção de uma Metodologia de Análise” (1996); “Critérios para um Atendimento em Creches e Pré-escolas que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (1995); “Educação infantil no Brasil: Situação Atual” (1994); “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (1994); “Política de Educação Infantil” (proposta) (1993) e a “Política Nacional de Educação Infantil” (1994) (CERISARA,2002).

assistência social, o que transparece que as crianças pequenas ligavam-se às Secretarias Municipais de Assistência Social. Assim, surgiu o RCNEI/1998, fruto do governo Fernando Henrique Cardoso, e seu ministro da Educação Paulo Renato Souza, com o objetivo de integrar a educação infantil aos diversos níveis escolares.

O MEC publica o RCNEI em 1998, sob olhares acadêmicos descontentes, pois os documentos que eram produzidos pelo COEDI/MEC/1994 mantinham um diálogo com setores plurais na sociedade e este apresentava dissonâncias conceituais (CERISARA, 2002; FARIA e PALHARES, 2007; LEITE FILHO, 2001).

É interessante ressaltar que o RCNEI é um documento de cunho facultativo[6] para as escolas, instituições de ensino ou sistemas. Visa dar continuidade a política do governo brasileiro no que tange as publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o restante da educação básica.

O RCNEI/1998 possui um caráter instrumental e didático sendo o único documento que tem abrangência nacional/MEC. Deve ser também considerado um marco para a pequena infância e é o primeiro documento nacional e destaca-se pela sua contribuição para o desenvolvimento da criação artística infantil.

Cabe ressaltar que o RCNEI/1998 subdivide-se em três volumes e distribuídos da seguinte forma: volume 1: introdução; volume 2: formação pessoal e social; e volume 3: conhecimento de mundo.

Volume 1: Introdução

O volume de introdução apresenta subitens e não capítulos numerados. No primeiro item chamado "Introdução" apresenta uma reflexão sobre as "demandas por uma educação institucional". Em seguida, com o título de "Características do Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil" fala da função, princípios e sinaliza ao que se propõe.

[6] A iniciativa do MEC, através da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de produzir e divulgar Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças de 0 aos 6 anos, embora não seja mandatória. Esta proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, ficando, no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas, segundo Parecer CNE/CEB 22/1998 (BRASIL, 1998).

Algumas considerações sobre creches e pré-escolas localizam o leitor no que se refere às concepções das instituições infantis ao longo da história até a atualidade, conforme ilustra o quadro 1:

Quadro 1 – RCNEI/1998: volume 1 - aspectos conceituais

A criança	Discorre sobre a concepção de criança como sujeito historicamente construída que vem se transformando ao longo dos tempos e que se apresenta de acordo com cada grupo social em que está inserida.
Educar	Trata de conceitos inerentes ao educar, ao cuidar e outros conceitos que estão intrinsecamente ligados.
O professor de educação infantil	Demonstra o perfil do professor, afirma-se que muitos profissionais ainda não apresentam formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias.
Organização do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Apresenta toda a articulação estrutural do documento. A estrutura se apóia numa organização por idades, por âmbitos e eixos, por componentes curriculares (objetivos, conteúdos e orientações didáticas).
Objetivos gerais da educação infantil	Apresenta oito capacidades para desenvolvimento na educação infantil.
A instituição e o projeto educativo	Visa mostrar duas dimensões que possam garantir a efetividade das propostas complementares uma na instância interna e outra externa.
Estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Demonstra a intenção de tornar visível a articulação entre objetivos gerais, específicos, conteúdos e orientações didáticas
Bibliografia	Fontes bibliográficas utilizadas nos volumes 1, 2 e 3, no que se refere a documentos oficiais, propostas curriculares estaduais, municipais e internacionais se repetem.

Fonte: BRASIL, 1998

Volume 2: Formação pessoal e social

O segundo volume restringe-se ao âmbito da formação pessoal e social, e apresenta a mesma estrutura formal do volume anterior. Informa a concepção de aprendizagem que norteia o documento e revela algumas reflexões sobre o desenvolvimento da identidade e da autonomia, ressaltando o processo de socialização, conforme ilustra o quadro 2.

Quadro 2 – RCNEI/1998: volume 2 - formação pessoal e social

Introdução	Sinaliza a importância das relações éticas e morais bem como o desenvolvimento da identidade para a conquista da autonomia
Concepção	Descreve a construção da identidade e da autonomia, elencando experiências consideradas como essenciais que são associadas à fusão e diferenciação, construção de vínculos e expressão da sexualidade
Aprendizagem	Apresenta a criança como um ser social e que naturalmente aprende. O aprendizado é um recurso para o desenvolvimento dos vínculos que devem ser estimulados através da imitação, do faz-de-conta, da oposição da linguagem e da apropriação da imagem corporal
Objetivos	Relaciona objetivos para crianças de zero a 3 anos, e de 4 a 6 anos
Conteúdos	Descreve conteúdos gerais para faixa etária de zero a 3 anos em seguida apresenta orientações didáticas com as respectivas temáticas (auto-estima, escolha, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados e segurança). Para faixa etária de 4 a 6 anos as orientações dizem respeito ao trabalho com o nome, a imagem, a independência e autonomia, o respeito à diversidade, a identidade de gênero, a interação entre professor e as crianças, os jogos e as brincadeiras e os cuidados pessoais.
Orientações gerais para o professor	Neste espaço os encaminhamentos para o professor se organizam de modo a fazer um bloco de ações que se desdobram em subtemas: - Jogos/brincadeiras foram inscritos como elementos detonadores dos fazeres pedagógicos que perpassam vivência infantil, enfatizando sua importância. - Promoção do desenvolvimento saudável requer ambiente com cuidados essenciais, proteção, alimentação, cuidados com os dentes, banho, troca de fraldas, sono e repouso. Itens descritos separadamente. - Organização do tempo, as atividades permanentes e a sequência de atividades também são atividades que mereceram destaque nos encaminhamentos pedagógicos desta proposta. - Observação, registro e avaliação formativa, que direciona o professor para reflexão de suas práticas e orientações que ele deve considerar.
Estrutura RCNEI	Quadro se repete nos três volumes.
Bibliografia	Diferença só no *checklist* das obras. Numa perspectiva genérica este volume apresenta conteúdos que estão descritos no quadro 3.

Fonte: BRASIL, 1998

Volume 3: Conhecimento de mundo

Este volume está organizado de forma que há uma introdução antes de cada eixo de trabalho[7] relatando a justificativa da presença das linguagens no RCNEI. Segue-se, um texto que descreve a concepção das dimensões. Nessa lógica vê-se um encadeamento de ideias entre a criança e as linguagens específicas. Mais adiante, tem os objetivos separados por faixa etária, os conteúdos discriminados e as orientações gerais para o professor.

É interessante ressaltar que cada tópico tece um tratamento que se relaciona unicamente com a infância e a especificidade de cada eixo de trabalho. Portanto, as duas últimas partes[8] possuem uma arquitetura conceitual desenhada de acordo com os pressupostos teóricos escolhidos pelos autores do documento.

O quadro 3 explica como os eixos se organizam e como se distribui por faixa etária. Vale lembrar que o eixo movimento inclui teatro e dança.

[7] RCNEI/1998 enfatiza que no âmbito do conhecimento de mundo contém seis eixos de trabalho facilitadores à construção das diferentes linguagens.

[8] Orientações gerais para o professor e observação, registro e avaliação formativa.

Quadro 3 – RCNEI/1998: volume 3 – conhecimento de mundo

Eixos	Zero a três anos	Quatro a seis anos
Movimento	Expressividade Equilíbrio e coordenação	Expressividade Equilíbrio e coordenação
Música	O fazer musical Apreciação musical	O fazer musical Apreciação musical
Artes visuais	O fazer artístico Apreciação em artes visuais	O fazer artístico Apreciação em artes visuais
Linguagem oral e escrita	Oralidade, leitura e escrita (de forma integrada as outras linguagens)	Falar e escutar Práticas de leitura Práticas de escrita
Natureza e sociedade	Integrada as outras linguagens, apenas com ideias relacionadas aos objetivos gerais	Organização de grupos Os lugares e suas paisagens Objetos e processos de transformação Os seres vivos Os fenômenos da natureza
Matemática	Conceitos aritméticos e espaciais	Números e sistema de numeração Grandezas e medidas Espaço e formas

Fonte: BRASIL, 1998

Em 2006, o MEC define a nova Política Nacional de Educação Infantil, que aponta diretrizes, objetivos, metas e estratégias para essa etapa da educação básica. Dentre essas diretrizes é destaque: “A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação”; e em relação aos seus objetivos constata o de “assegurar a qualidade de atendimento em instituições de educação infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (BRASIL, 2006, p. 17, 19).

Oliveira (2008) entende que as legislações refletem a dimensão da luta por inserções mais democráticas na educação. Verifica-se que as leis citadas anteriormente, têm como intuito fazer com que a educação infantil seja sempre

reconhecida como a etapa inicial da educação da criança e deve ser ofertada com qualidade.

Portanto, é na educação infantil que a grande parte das crianças terá o seu primeiro contato com uma educação formal, que tenciona complementar a educação transmitida pela família e sociedade. Assim, constata-se que esse nível de educação demanda profissionais competentes que detenham habilidades necessárias para trabalhar com as peculiaridades dessa faixa etária.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, trata a criança como um indivíduo de fato e de direito, e o seu processo de desenvolvimento deve ser respeitado: “Art. 15 – A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990).

Cabe ressaltar que, atualmente, de acordo com a Lei nº 11.274[9], de 6 de fevereiro de 2006, a educação infantil deve ser oferecida em creches para crianças da faixa etária de 0 até 3 anos de idade, e, em pré-escolas, para crianças de 4 e 5 anos de idade (BRASIL, 2006a), isso constitui direito garantido e consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/1996. O reconhecimento, nesse documento legal, de que a educação começa nos primeiros anos de vida é fundamental para o atendimento de seu objetivo, já mencionado anteriormente:

> Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB, 1996).

A Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, estabelece que o dever do estado para com a educação infantil deve ser efetivado mediante a garantia de “Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (art. 208, inciso IV) (BRASIL, 2006b).

Silva e Drumond (2012) salientam que as políticas implementadas para a educação infantil na última década ao invés de consolidarem os direitos das crianças de 0 a seis anos à educação infantil, promovem um retrocesso na primeira fase da

---

[9] Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

educação básica. Primeiramente, as crianças de 6 anos foram transferidas da educação infantil para o ensino fundamental sem que as condições para isso fossem desenvolvidas, como, por exemplo, no que tange à formação de professores, espaço físico apropriado, propostas pedagógicas, entre outros fatores.

Em seguida, as pessoas foram surpreendidas com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, com a extensão da escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos. Dessa forma, o direito constitucional das famílias de escolherem por matricular ou não seus filhos e filhas na educação infantil foi desrespeitado.

Dentro desse contexto, em que os direitos das crianças e de suas famílias não são respeitados, é necessário, segundo Silva e Drumond (2012), discutir as políticas de educação para a pequena infância, principalmente, a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, em conformidade com a Emenda Constitucional nº 59/2009.

Vale lembrar que as lutas e mudanças políticas na área educacional tiveram interferências de organismos internacionais, entre eles, o Banco Mundial (BM). Muito embora, essa instituição seja conceituada, prioritariamente, como uma entidade difusora de conhecimentos, percebe-se que está atrelada para influenciar as nações na diminuição da pobreza. Eles centram no “como fazer”, norteando as nações nesse sentido (EVANS e KOSEC, 2011).

Contudo, o “como fazer” está voltado às intenções políticas. Além disso, o Banco Mundial acompanha as ações brasileiras, principalmente, no que tange à educação infantil. Evans e Kosec (2011) apresentam as mudanças registradas pelo Banco Mundial, em seu site, referente às políticas públicas brasileiras de educação infantil (tabela 1).

Tabela 1 – Mudanças nas políticas públicas brasileiras de educação infantil entre os anos de 1975 e 2009

Ano	Lei	Mudança na política
1975	Coordenação de educação pré-escolar	Educação de crianças entre quatro e seis anos fica a cargo do MEC
1988	Constituição Federal (art. 208, IV)	Define a educação infantil (entre zero e seis anos) como responsabilidade do governo.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Responsabilidade da educação infantil passa aos municípios. A educação infantil passa a fazer parte da educação básica. A idade inicial obrigatória de frequência escolar é de sete anos.
1998	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF)	Idade inicial obrigatória para a educação é reduzida para seis anos.
2005	Lei nº 11.114	Aumento da receita educacional nos municípios.
2006	Política Nacional para a Educação Infantil	Definição de estratégias e metas para a educação infantil em cada nível governamental.
2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)	Garante fundo educacional aos municípios para crianças a partir de seu nascimento.
2009	Emenda Constitucional nº 59	Idade inicial obrigatória para a educação é reduzida para quatro anos.

Fonte: EVANS e KOSEC, 2011, p. 9

A partir dessas interferências do Banco Mundial, diversas políticas públicas têm sido voltadas para programas de intervenção social para os mais pobres. Os documentos emitidos pelo Banco Mundial ressaltam que cuidar da criança pequena objetiva evitar desvios sociais futuros, enfatizando o fato de a educação ser, antes de tudo, um direito social e humano.

Silva e Drumond (2012) alertam que o cenário da educação infantil no Brasil se difere nas exigências multilaterais de instrumentos de controle mundial, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial (BM).

No trabalho desenvolvido por Rosemberg (2009) *apud* Silva e Drumond (2012) e apresentado na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), reconhece que a luta pelos direitos das crianças

pequenas à educação infantil de qualidade deve ser vista e defendida como prioridade das políticas públicas educacionais.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024, em cumprimento ao disposto no artigo 124, da Constituição Federal/1988. O PNE/2014 define os objetivos e as metas para o ensino em todos os níveis: o infantil, o básico e o superior, a serem executados nos próximos dez anos.

Em relação à meta da educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade é universalizar até 2016, e ampliar a disponibilização de educação infantil em creches de modo a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE de 2014.

A seguir, são listadas as dezessete estratégias para a educação infantil emitidas pelo Plano Nacional de Educação, de 2014, na íntegra (BRASIL, 2014, p. 49-51):

> **Estratégias:**
> 1.1. definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;
> 1.2. garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a dez por cento a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até três anos oriundas do quinto de renda familiar *per capita* mais elevado e as do quinto de renda familiar *per capita* mais baixo;
> 1.3. realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;
> 1.4. estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;
> 1.5. manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;
> 1.6. implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;
> 1.7. articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública;
> 1.8. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
> 1.9. estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os

> avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos;
> 1.10. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
> 1.11. priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;
> 1.12. implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até três anos de idade;
> 1.13. preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental;
> 1.14. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;
> 1.15. promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos;
> 1.16. o Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;
> 1.17. estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Espera-se que as estratégias do PNE de 2014 sejam cumpridas com foco na criança de zero a cinco anos de idade e, que, as autoridades enxerguem como o início da fase de desenvolvimento do capital humano.

3.2 **Legislação acerca da formação de profissionais da educação infantil**

A LDB/1996 destaca a formação dos profissionais quando estabelece que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries

> do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, art. 62).[10]

Cabe lembrar que apesar da lei exigir formação mínima em curso de licenciatura de graduação plena para os docentes da educação básica, ainda permite para exercer a docência na educação infantil, em caráter de exceção, a formação em nível médio, modalidade normal. Entretanto, verifica-se que não há diferença prevista entre a formação exigida para o profissional que trabalha com as quatro primeiras séries iniciais do ensino fundamental e para o que trabalha na educação infantil. A Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999[11], amplia e reafirma a LDB/1996. No artigo 1º, da Resolução CEB nº2/1999, constata referências à especificidade da educação infantil na formação oferecida pelo curso normal, conforme vista a seguir:

> 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, acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais (BRASIL, 1999).

Entende-se que essa é uma exigência mínima para o trabalho docente, o que se questiona é se essa formação mínima exigida por lei é suficiente para atender as novas demandas pedagógicas, principalmente, em creche, que trabalha com uma faixa etária de zero a três anos de idade. A Resolução CEB nº 2/1999, no art. 5º, § 2, demonstra uma preocupação quanto à organização curricular da educação infantil, bem como a do ensino fundamental.

> Art. 5, § 2: Os conteúdos curriculares destinados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re) significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des) construídos/ (re) construídos por crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1999).

---

[10] Alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, a redação do artigo 62, LDB/1996, fica da seguinte forma. “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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2013).

[11] Introduz Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal.

Observa-se que ambas as fases recebem tratamentos igualitários, mas não existe clareza em relação à especificidade do trabalho educativo da educação infantil. A referência que mais se aproxima disso é mencionada no art. 6º, II, CEB nº 2/1999, que estimula o desenvolvimento de práticas educativas que levem em conta:

> Art. 6º, II: Os alunos nas diferentes fases de seu desenvolvimento e em suas relações com o universo familiar, comunitário e social, bem como o impacto dessas relações sobre as capacidades, habilidades e atitudes dos estudantes em relação a si próprios, aos seus companheiros e ao conjunto das iniciativas que concretizam as propostas pedagógicas das escolas (BRASIL, 1999).

O enfoque nas questões curriculares se justifica pela emissão dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), feito pelo Ministério da Educação, em abril de 1998, que procura nortear uma organização curricular que contribuísse para "busca da melhoria da qualidade da Educação Infantil, ao servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos" (BRASIL, 1998, v. VI, p. 14).

Essa publicação foi anterior à das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 1999, ou seja, um ano após a publicação do RCNEI. Segundo o DCNEI foi determinada no contexto de que:

> [...] constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999a).

De fato é de se estranhar que um referencial foi publicado antes do texto oficial (DCNEI) que, em tese, lhe dá suporte. Isso demonstra que o segmento da educação infantil é alvo de disputas políticas e de distintos interesses, nem sempre são observados pela sociedade.

Conforme já exposto anteriormente, a LDB/1996, além de estabelecer a formação mínima de profissionais, define como meta, que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (art. 87, § 4º) (BRASIL, 1996). Ao levar em conta o prazo estabelecido como "Década da Educação" (1997-2007) tornou-se

evidente a necessidade de organizar políticas e definir parâmetros que enfatizassem o que está previsto na legislação.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2006, publicou a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”. Esse documento fala de diretrizes que foram estipuladas com a intenção de subsidiar os sistemas municipais de ensino, na organização das entidades de educação infantil no que se refere ao profissional que trabalha nesta área. A seguir, são apresentados alguns itens desse documento em relação ao profissional:

> - As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel sócio-educativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.
> - A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.
> - O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso.
> - As políticas voltadas para a Educação Infantil devem contribuir em âmbito nacional, estadual e municipal para uma política para a infância.
> - A política de Educação Infantil em âmbito nacional, estadual e municipal deve se articular com as de Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como com as modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos, para garantir a integração entre os níveis de ensino, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como o atendimento às crianças com necessidades especiais (BRASIL, 2006, p. 18).

Considerando tais itens, constata-se a preocupação com a formação inicial e continuada do professor de educação infantil, que ganha contorno, intencionalidade e parâmetros nacionais.

Gil (2013) analisa tal documento, verificando a necessidade explicitada de formação específica para o trabalho realizado pelos professores junto às crianças pequenas. Esse documento foi além da LDB/1996, que não faz menção a diferença entre a formação inicial dos professores de educação infantil e o dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Toda essa abordagem parece fazer referência à formação inicial como prerrogativa básica, ao mesmo tempo em que a formação continuada tem a missão de capacitar e formar os profissionais em suas especificidades.

É importante avaliar o documento por esse âmbito, uma vez que dessa maneira, encontra referência à creche, seus profissionais e seu trabalho numa política voltada para a infância.

O profissional qualificado para a educação infantil começou a ser evidenciado em caráter de importância pelos documentos oficiais, como, por exemplo, em parecer publicado em 2009, pelo Conselho Nacional de Educação, quando estipula que instituições como as creches devem se constituir: “em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada”.

Como se vê, existem múltiplas interpretações dos documentos de educação infantil atuais até aqui apresentados sobre a organização dos quadros funcionais e o trabalho pedagógico realizado.

Gil (2013) sinaliza que um documento legal orientador de ações tem a finalidade de direcionar as políticas públicas para a legislação, no entanto, os textos legais abrem espaço para distintas interpretações, criando sentidos contraditórios e múltiplos entendimentos, apoiadas em intenções políticas próprias, revertidas ao interesse dos que a utilizam.

O MEC, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), vem redigindo no decorrer dos anos documentos[12], que abordam algumas interpretações, com o intuito de garantir alguns pensamentos e formas de entendimento de várias questões.

Com base no princípio que é de responsabilidade do MEC o papel de articulador das políticas educacionais, adotou como estratégia a organização de publicações em que participam muitas entidades, pesquisadores e profissionais. Algumas dessas publicações são empregadas para garantir definições como o de “qualidade”, “currículo”, e formação de profissionais, procurando tecer discussões e favorecimento de interpretações e ações comuns, mais próximas da política pública e seu entendimento oficial. Esses documentos estão sendo muito divulgados aos sistemas de ensino e são disponibilizados no site do MEC[13]. A intenção é de auxiliar

---

[12] Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); e Indicadores de Qualidade em Educação Infantil (2009); entre outros.

[13] <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579:educacao-infantil&catid=195:seb-educacao-basica>.

no desenvolvimento das políticas locais pelos inúmeros municípios brasileiros (GIL, 2013).

Vale ainda ressaltar que a Lei Federal nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, incluiu, no artigo 62, da LDBEN/1996, as seguintes determinações:

> Art. 62. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
> § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2009a).

Em conformidade com o PNE/2014, as estratégias relacionadas, na íntegra, na seção 3.1, fazem menção nos itens 1.8 e 1.9 a respeito da formação de profissionais da educação infantil (PNE, 2014, p. 50):

> 1.8. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
> 1.9. estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos.

Nesse sentido, o PNE/2014 apresenta como duas de suas estratégias à formação dos profissionais de educação infantil para atender as metas da educação infantil.

3.3 **Cenário da educação infantil do município do Rio de Janeiro: propostas e organização**

Em 2004, foi publicado o primeiro documento direcionado às creches municipais, a Resolução SME nº 816/2004. A partir de então, as creches públicas começaram a ser organizadas e entendidas como de responsabilidade do sistema de ensino da localidade. Muito embora, o foco da Resolução fosse mais administrativo e não referendou o desenvolvimento de proposta pedagógica. O documento aponta, segundo Rocha (2010), as diretrizes para o funcionamento de cada unidade, como, por exemplo, horário de atendimento, composição técnico-

administrativa, planilha para o cálculo do quantitativo de pessoal, as atribuições de cada profissional que deveria trabalhar nas creches naquele momento, fatores essenciais para o desempenho da atividade pedagógica.

A Resolução nº 816/2004 criou o cargo de Professor Regente Articulador (PA), responsável pela execução do projeto político pedagógico da instituição escolar e, também, a posição de Diretor deve ser ocupada por servidor público ligado à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), conforme o art. 6º. As outras funções, entre elas, a de recreador, podem ser exercidas por profissionais contratados por Organizações de Sociedade Civil (OSC).

> [...] § 2º A função de Diretor será ocupada, exclusivamente, por servidor detentor do cargo de Professor ou de Especialista de Educação integrante do quadro de profissionais da Secretaria Municipal de Educação.
> § 3º As atividades de Professor Regente Articulador serão exercidas exclusivamente por profissional detentor do cargo de Professor II do quadro de Magistério da Secretaria Municipal de Educação. [...] (BRASIL, 2004).

A Resolução nº 816/2004 estabelece algumas atribuições ao Professor Regente Articulador:

> i) articular o desenvolvimento do trabalho pedagógico do grupo de alunos sob sua responsabilidade, interagindo em diferentes momentos do cotidiano com as crianças e demais pessoas envolvidas nesse processo; ii) indicar à direção da creche as crianças que apresentem deficiência e, consequentemente, necessitem de avaliação a ser promovida por profissionais do Instituto Helena Antipoff (IHA); iii) planejar, executar e avaliar, junto aos recreadores, as atividades concernentes aos alunos; iv) acompanhar diariamente o desenvolvimento das crianças, fazendo o respectivo registro, bem como coordenar a elaboração dos relatórios de avaliação; v) participar dos encontros de atualização em serviço e dos centros de estudo, colaborando com a direção no planejamento das atividades propostas para os mesmos (BRASIL, 2004).

Vale ressaltar que a maioria das atribuições dos recreadores está apoiada nas ações do professor articulador, isso é decorrente das ações que envolvem o dia a dia, tais como: o planejamento e sua execução, a avaliação das crianças demanda a participação da equipe profissional. O cuidado e a higiene não estão presentes nas funções do PA (BRASIL, 2004).

Com base em legislações, tais como, a Constituição Federal de 1988, a LDB/ 1996, RCNEI/1998, e a Política Nacional de Educação Infantil/2006 ocorreram as mudanças no cenário da educação infantil na cidade do Rio de Janeiro. Esses documentos foram motivo de inúmeras discussões e embates nacionais, e também

foram determinantes no caminho de desenvolver novos olhares para a criança dessa faixa etária e, por consequência, novas políticas que deram suporte às essas exigências legais.

Dentro dessa perspectiva, Gil (2013) comenta que do final do mandato duplo do prefeito César Maia (2000 a 2007), e da posse e reeleição do atual prefeito, Eduardo Paes (2008 até a presente data), esses governantes foram opositores em relação à continuidade das políticas educacionais, mas associaram a novas interpretações e ações oriundas delas.

Na era César Maia, ocorreu à integração das creches ao sistema de ensino municipal e, então, se deu as primeiras adequações; dentre elas, a alocação de professores na direção das unidades em 2006, a ampliação da rede de creches e a criação do cargo de Agente Auxiliar de Creche (GIL, 2013).

Na atual gestão do prefeito Eduardo Paes, a ampliação das creches foi caracterizada pela criação dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI)[14] e a criação do cargo de Professores de Educação Infantil[15] (GIL, 2013).

3.4 **Os programas de formação oferecidos aos professores de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro**

Como objeto do presente estudo é apresentar os programas de formação de professores da educação infantil do município do Rio de Janeiro, mas vale informar que no Estado do Rio de Janeiro, a formação de professores em nível superior é oferecida na rede pública em cursos de licenciaturas e de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), do Consórcio de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), e dos Institutos Superiores de Educação, subordinados à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Em nível federal, a oferta de formação é realizada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e

---

[14] Por ocasião da criação dos EDI foi redigido um documento “Modelo Conceitual e Estrutura dos Espaços de Desenvolvimento Infantil”. O texto publicado e distribuído em fevereiro de 2010, não se acha mais disponível para os professores e pesquisadores (GIL, 2013).

[15] Lei nº 5.217, de 1º de setembro de 2010, cria no quadro permanentes do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências (GIL, 2013).

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); e a formação em nível médio, na modalidade normal, nos Institutos de Educação, subordinados à Secretaria de Estado de Educação. A oferta de cursos de formação de professores a distância pela Fundação CECIERJ, por meio do consórcio CEDERJ, cria espaços para o aprofundamento conceitual de um novo tipo de ensino e de aprendizagem e de formação inicial e continuada de docentes.

Para que os propósitos de um sistema de formação de profissionais da educação se consolidem, é fundamental que se crie uma articulação sistemática entre as entidades de formação, os sistemas estadual e municipais de ensino, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais instituições do segmento da educação.

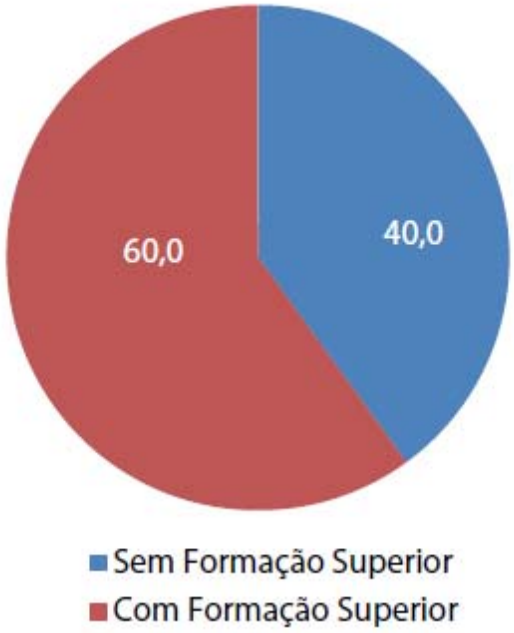
A Secretaria de Estado de Educação adotou, em maio de 2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Ministério da Educação, em parceria com todas as entidades públicas de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de aumentar o número de vagas disponíveis aos profissionais da educação sem formação inicial apropriada.

A Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, introduziu o piso salarial nacional para o magistério. Em muitos estados brasileiros esta determinação está em suspenso, mas no Estado do Rio de Janeiro, o piso salarial nacional já está sendo cumprido (BRASIL, 2008).

A Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009, homologada pelo Ministério da Educação, estabelece as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica nas redes públicas. No art. 4º é previsto o acesso à carreira por concurso público de provas e títulos; progressão salarial por incentivos que englobem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; jornada integral e dedicação exclusiva a uma única escola (BRASIL, 2009b).

A figura 1 ilustra o percentual de docentes por grau de formação em relação à educação infantil, em termos de Brasil, com base no Censo Escolar da Educação Básica de 2013. Como se vê 60% dos professores têm formação de nível superior, enquanto 40% dos professores não têm formação de nível superior (INEP, 2014).

Figura 1 – Educação infantil: percentual de docentes por grau de formação em turma – Brasil/2013



Fonte: INEP, 2014, p. 37

Desde 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro vem realizando anualmente jornadas pedagógicas da educação infantil, objetivando oferecer formação continuada aos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas.

Em 2013, foi realizado o III Seminário de Desenvolvimento Infantil, pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de promover um momento de reflexão, estudo e debate a respeito de questões relacionadas com o desenvolvimento infantil na perspectiva de neurociência, procurando capacitar à prática dos profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2015).

A VI Jornada Pedagógica da Educação Infantil, realizada em julho de 2015, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, focou a temática “O pedagógico de tudo e de todos” e abordou as mais variadas questões relevantes no trabalho da educação infantil (identidade, gênero, etnia, constituição do sujeito, brincadeiras, interações), a partir do visionamento de filmes e de rodas de conversa mediadas por

profissionais capacitados, em programas gravados pela MultiRio (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2015).

Em 2015, foi realizado o encontro anual do acolhimento no início do ano letivo. Esse encontro foi também realizado em 2013 e 2014 promovido pela Secretaria Municipal de Educação, sob a Gerência de Educação Infantil. O acolhimento é um momento crucial, tendo em vista que se inicia o trabalho para o ano. Desse modo, é possível transformar esse momento tão sensível em um tempo de alegria, de possibilidades de desenvolvimento e de compartilhamento dos conhecimentos e relações entre bebês, crianças e adultos das entidades envolvidas nesse processo, bem como as famílias (PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, 2015a).

Os dados apresentados acima são para posicionar o leitor sobre o que a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro promove em termos de formação continuada aos profissionais de educação infantil, que trabalham em creches e pré-escolas.

4 **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos empregados neste estudo e também os resultados das pesquisas de campo realizadas junto aos professores de educação infantil e gestores ligados a este segmento.

4.1 **Tipo de pesquisa**

O tipo de pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem exploratória e com características descritivas, por meio de revisão bibliográfica, e também se trata de uma pesquisa de campo, no sentido de avaliar a formação do professor de educação infantil do município do Rio de Janeiro.

O tipo de pesquisa que fundamenta o estudo se refere à pesquisa qualitativa. Dentro dessa perspectiva Minayo e Gomes (2010) ressaltam que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO e GOMES, 2010, p. 21).

Nesse sentido, entende-se a relevância que a pesquisa qualitativa traz no campo de abordagem da realidade social, como estágio inicial da pesquisa, busca inicial, exploração do tema, onde se promove o primeiro conhecimento sobre o tema a ser pesquisado, o pesquisador nesta linha é um interpretador da realidade social, normalmente, a pesquisa qualitativa é usada, quando o contexto social e cultural é um elemento importante para pesquisa.

Na pesquisa descritiva não há a interferência do pesquisador, segundo Barros e Lehfeld (2000), ele descreve o objeto de pesquisa, o pesquisador procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, característica, causas, relações e conexões com outros fenômenos. Considerando as definições dadas por Gil (2002) e Vergara (2003) e dentro do contexto do tema abordado, a pesquisa descritiva enfoca características pertinentes a determinado assunto ou

população, que neste estudo é a respeito da análise da formação do professor de educação infantil do município do Rio de Janeiro.

A pesquisa bibliográfica é sustentada em material publicado em livros; relatórios; artigos de revistas, jornais e Internet; legislações; trabalhos acadêmicos; etc. Vergara (2003, p. 48) define a pesquisa bibliográfica: “fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesmo. O material publicado pode ser fonte primária ou secundária”.

A pesquisa é também uma pesquisa de campo, que foi realizada junto aos professores e gestores de educação infantil do município do Rio de Janeiro. A pesquisa de campo é conceituada por Vergara (2003, p. 47) como sendo: “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”.

Por fim, foi empregada a técnica do grupo focal como meio de pesquisa, que deve considerar a rede de interações entre as abordagens qualitativas em pesquisa social. Powel e Singel *apud* Gomes (2005, p. 487) definem grupo focal como: “um grupo de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Assim sendo, se trata de uma pesquisa descritiva, bibliográfica e de campo. Foi utilizada a técnica de grupo focal com características qualitativas.

4.2 **Universo e amostra**

A pesquisa de campo está dividida em três momentos. No primeiro momento, o universo da pesquisa é formado por professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal). Foram convidados dez profissionais, porém a amostragem é formada por sete profissionais.

No segundo momento, o universo é constituído de duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, que ocupam o cargo de Elemento de Equipe e são denominadas pelas iniciais do primeiro nome (A e C). A entrevista foi autorizada no Conselho de Ética pela Plataforma Brasil e pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A autorização encontra-se no anexo 1.

No terceiro momento, o universo é formado por três Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's).

a) 3ª CRE – abrange os seguintes bairros: Pilares, Riachuelo, Lins de Vasconcelos, Engenho de Dentro, Encantado, Piedade, Engenho da Rainha, Tomás Coelho, Largo do Jacaré, Complexo do Alemão – Ramos, Inhaúma. Jacarezinho, Água Santa, Sampaio, Cachambi, Engenho Novo, Higienópolis, Triagem, Rocha, Todos os Santos, Jacaré, Maria da Graça, Méier, Praça do Terço, Abolição, e Del Castilho.
b) 4ª CRE – abrange os seguintes bairros: Penha Circular, Vila da Penha, Bonsucesso, Parada de Lucas, Jardim América, Penha, Benfica, Ramos, Vigário Geral, Olaria, Vila do João/Maré, Cordovil, Manguinhos, Brás de Pina.
c) 8ª CRE – abrange os seguintes bairros: Sulacap, Jabour, Vila Kennedy, Deodoro, Magalhães Bastos, Jardim Sulacap, Padre Miguel, Bangu, Santíssimo, Realengo, Senador Camará, Guadalupe, e Vila Militar.

Após ter a autorização, que se encontra no anexo 2, a autora entregou, pessoalmente as autorizações expedidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro em sete Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Foram visitadas sete CREs, não sendo possível visitar quatro das onze Coordenadorias, devido ao tempo de realização dedicado a pesquisa. O Parecer de ética da Plataforma Brasil levou cerca de seis meses para ser concluído, esse documento é obrigatório para que a Secretaria Municipal de Educação autorize o início da pesquisa.

A primeira CRE a receber a autora foi a 4ª CRE. A responsável pela Educação Infantil da 4ª CRE explicou todo o projeto de formação 2015 voltado para esse seguimento. É o Decolei (Despertar Esperança Caminhos Oportunidades Leituras na Educação Infantil), que esse ano visa fazer um diagnóstico de todas as unidades de Educação Infantil da 4ª CRE e elaborar um perfil de todos os professores de Educação Infantil da 4ª CRE. Além de aprimorar a prática de todos os envolvidos com este seguimento. Foram fornecidos documentos, como o questionário que será aplicado pela 4ª CRE para conhecer o do perfil dos professores, que se encontra no anexo 3, fotos dos encontros, entre outros documentos.

Depois dessa entrevista houve dificuldade em estar agendando um encontro com cada CRE, pois as responsáveis da Educação infantil não tinham datas disponíveis em suas agendas, alegando muito trabalho devido a elaboração da Jornada Pedagógica, que ocorreu em julho deste ano.

Por este motivo foi necessário a elaboração de um questionário com seis questões e enviado por e-mail para as coordenadorias. Este deveria ser respondido pela responsável da Educação Infantil e devolvido para a autora. Para que o questionário digital fosse respondido foi solicitado, novamente, a permissão a SME.

Infelizmente a autora não foi bem acolhida em todas as CREs, parece que não existe um mesmo trabalho e organização em cada uma delas, somente duas enviaram o questionário respondido, a 3ª CRE e a 8ª CRE onde não encontrei um projeto de formação bem elaborado, apenas a informação de que trabalham com os documentos oficiais norteadores da Educação Infantil no Rio de Janeiro e que o professor de Educação Infantil é prioritariamente formado pelo PA, Coordenado Pedagógico e Gestor. Esses recebem orientações da GEI e GED. Os objetivos da formação estão sempre interligados as orientações dadas pela GEI e documentos oficiais.

As outras CREs responderam que estariam enviando o questionário respondido, porém até a presente data da pesquisa não os recebi. Solicitei ao setor de pesquisa da SME, quanto ao incentivo para o retorno do questionário e com o envio de e-mail para as coordenadorias.

4.3 **Coleta de dados**

A coleta de dados é constituída de quatro formas. A primeira se refere ao levantamento de material bibliográfico, por meio de livros; artigos; legislações; trabalhos acadêmicos; e outros tipos de material; que deu suporte na elaboração do referencial teórico. Foram trabalhados autores conhecidos e especialistas na temática abordada.

A segunda forma refere-se à coleta de dados do Grupo Focal, formada por sete professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro, em que se pode discutir e comentar sobre as várias questões trazidas pelo pesquisador, a partir da experiência pessoal de cada uma. Antes de iniciar a reunião, foi apresentado os

temas que seriam abordados no encontro e distribuído um questionário não estruturado para as sete professoras, o modelo encontra-se no apêndice 1 com o intuito de apenas registrar aspectos/dados de identificação e referenciais pessoais sobre a formação e o tempo de magistério. Em seguida, começou o debate.

Os assuntos discutidos nesse encontro se deram com base em um roteiro de perguntas previamente elaborado (apêndice 2). A mediação foi conduzida pela autora deste trabalho, foram realizadas gravações no sentido de não perder nenhuma informação, e depois foram transcritas. Contou com uma auxiliar, para ajudar na condução do trabalho, onde fez anotações, pontuou aspectos do roteiro, colaborando para não perder o foco do debate. O encontro ocorreu no dia 29 de outubro de 2014, às 18h na Creche Municipal Mussum – O trapalhão, e durou cerca de duas horas e meia**.** O espaço foi cedido pela diretora da Creche após seu horário de funcionamento.

A terceira forma refere-se à coleta de dados extraída de uma entrevista realizada pela autora com duas gestoras, denominadas pelas iniciais do primeiro nome (A e C), conforme já dito anteriormente, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ocorrida em 6 de maio de 2015, às 16h, durou uma hora, foi gravada e depois transcrita. O encontro se deu na Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, localizada na Rua Afonso Cavalcanti, 455, Cidade Nova, Rio de Janeiro. O roteiro da entrevista foi previamente elaborado e encontra-se no apêndice 3.

A quarta forma refere-se à coleta de dados da 3ª e 8ª CRE’s por meio de questionário não estruturado elaborado pela autora, e autorizada a sua aplicação pela SME do Rio de Janeiro, então, foram enviados via email o questionário, que se encontra no apêndice 4. Os dados coletados da 4ª CRE ocorreram por meio de entrevista realizada pela autora com a Assistente II, denominada pela inicial do primeiro nome, S, responsável pela educação infantil.

Houve dificuldade em agendar as demais entrevistas com as outras seis CRE’s. Dessa forma, foram enviados via email o questionário não estruturado para as CRE’s, sendo que somente as CRE’s: 3ª e 8ª responderam; e as CRE’s: 2ª, 5ª, 6ª, e 11ª não responderam até a presente data.

4.4 **Apresentação dos resultados**

4.4.1 Grupo Focal

A tabela 2 mostra resumidamente a formação acadêmica das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro, bem como a experiência profissional de cada integrante que formaram o Grupo Focal entrevistado. Essas informações foram retiradas do questionário preenchido pelas professoras. O modelo de questionário encontra-se na seção de apêndices (apêndice 1).

A identificação das professoras se dá pela primeira letra do nome, no sentido de preservar suas identidades.

Tabela 2 – Formação das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal)

Nome/ Idade	Ens.Médio/ Ano Conclusão	Graduação/ Ano conclusão	Tempo magist.	Tempo PEI/RJ*	Outros cursos/Ano conclusão	Percurso profissional	Projetos futuros
A 43	Normal 1988	Pedagogia (cursando)	15 anos	2 anos e 7m.	-	- Professora: 15 anos	Pós-Graduação
C 32	Proinfantil 2011	-	-	1 semana	-	- PEI/RJ: 1 semana	Graduação Pedagogia
E 37	Normal 1997	Pedagogia 2013	10 meses	10 meses	-	- Agente EI: 3 anos	Pós-Graduação
I 28	Normal 2004	Pedagogia 2008	5 anos	2 anos	Psicologia (cursando)	- PII/RJ: 3 anos	Conciliar Magistério/ Psicologia
J 29	Form.geral 2002	Pedagogia 2007	3 anos	3 anos	-	- Auxiliar Creche:3anos	Pós-Graduação
M 29	Normal 2003	L. História 2007	12 anos	1 ano	F. Clínica Psi./Psico** 2013	- Recreadora: PM/RJ - Prof.: EDI; PII; EF I e II***	Especialização em Clínica Psicanalítica
V 37	Normal 1999	Pedagogia (cursando)	6 anos	1 ano	Informática 1996	- Prof. EI: 4 anos	Concluir Pedagogia

Notas:

* Professor de educação infantil do município do Rio de Janeiro

** Formação Clínica em Psicanálise e Psicoterapia

*** Ensino Fundamental I e II

Após o preenchimento do questionário pelas sete integrantes do Grupo Focal, iniciaram-se as entrevistas. Antes, os três tópicos abordados foram explicados: formação inicial; história pessoal; experiência profissional na rede de ensino público municipal. O apêndice 2 encontra-se o roteiro de perguntas.

O quadro 4 apresenta as partes mais importantes das falas gravadas de cada integrante do Grupo Focal em relação ao tópico formação inicial.

Quadro 4 – Resumo das falas das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal) em relação à formação inicial

Nome	Assunto e falas
A	Curso Normal: "[...] me formei em dezembro de 1988, e logo em fevereiro já estava dentro da sala de aula, trabalhei mais de dez anos em colégio particular, então minha formação maior foi em colégio particular [...]. Eu acho que o que mais me preparou mesmo foi em sala de aula, eu acho que dentro de sala de aula que a gente aprende**".**
C	Curso Pró-Infantil: "Disciplina que eu mais destaco é, que me ajudou muito, foi voltado pro lúdico [...]". Prática como agente auxiliar de creche no município RJ e atuação como PEI: "Me ajudou muito, porque aí eu uni a prática com a teoria [...]". "Quando eu fiz o curso me ajudou a ter um outro olhar, me capacitou [...]". Melhorar o conhecimento no dia a dia: "Geralmente quando eu tenho alguma dúvida ou preciso de alguma informação eu pesquiso, converso também com os meus colegas, troco informações, troco ideias, até mesmo no dia a dia o que acontece com as crianças, a gente conversa muito, então acaba tendo bastante informação, isso vai acrescentando a cada dia mais na nossa prática".
E	Curso Pedagogia: "Tudo era teoria, poucas coisas foram na prática [...]". Disciplina voltada para EI: "[...] Eu acho que planejamento e didática não podem faltar na formação do professor". "Tive, o nome era até creche e pré-escola".
I	Curso Pedagogia: "[...] Eu destacaria como aspectos que faltaram justamente este fator, acho que nós não somos preparadas na nossa formação pra atuar na educação infantil. Temos disciplinas, mas não temos a prática, que é onde aprendemos realmente, as especificidades desta faixa etária".
J	Curso Pedagogia: "Teve muita teoria, mas pouquíssima prática, apesar dos estágios e tudo, eu acho que não foram suficientes". Disciplina voltada para EI: "Eram bem poucas, acho que não eram o suficiente [...]". Estágio: "Fiz, mas bem pouco, foi bem assim, pincelado mesmo, bem rápido".
M	Curso História: "[...] Fiz uma faculdade de História, minha pretensão e eu ainda tenho de trabalhar como professora de História, definitivamente não era o meu objetivo trabalhar com educação infantil, eu tenho aprendido muito trabalhando na educação infantil, eu vim pra educação infantil do Rio de Janeiro por uma estabilidade, foi um concurso que eu fiz e me chamaram primeiro". Desafios: "Aqui encontramos dificuldades, ar condicionado tem que ir pra São Paulo, e ai nesse meio tempo está com a demanda de profissional e nós somos gente, chega uma hora que adoece [...] então, ficamos cansados, um quantitativo absurdo, a gente tem que dar conta disso, crianças com uma série de alergias e ficamos expostos, porque a gente não tem muito o que fazer, e a gente sabe que não é culpa deles, eles são tão pequenos e a gente tenta compensar as demandas sociais que eles vem e apresentam pra gente e tenta ensinar a dividir e repartir, não só o conteúdo,mas a gente trabalha com sentimentos".
V	Curso Pedagogia: "[...] Eu acho que não foi suficiente, acho que a gente está sempre pronto a aprender". Formação continuada: "Eu acho que deveria ter mais cursos de especializações [...], eu gostaria de ter uma formação continuada e eu acho que isso é fundamental para qualquer profissional de educação".

O quadro 5 apresenta as partes mais importantes das falas gravadas de cada integrante do Grupo Focal em relação ao tópico história pessoal.

Quadro 5 - Resumo das falas das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal) em relação à história pessoal

Nome	Falas sobre aprendizado
A	"[...] Eu estou a 2 anos e 7 meses na Prefeitura, eu entrei para trabalhar em um EDI no Morro da Fé e lá além da direção tem uma articuladora, que são muito presentes, estão sempre levando textos, pro nosso conhecimento, nós temos centro de estudos toda semana, todas as reuniões pedagógicas a gente faz, a jornada pedagógica toda ela é feita na nossa creche, então eu aprendi muito com elas, eu mudei a minha maneira de pensar em educação quando entrei lá".
C	**"**Minha formação foi quando eu fui fazer o Pro Infantil, lá eu aprendi muita teoria e muito em prática".
E	**"[...]** Eu estou há dez meses como professora [...]. Estou aprendendo , ainda tenho muito o que aprender, to engatinhando ainda. E assim, a creche, em relação a gestão, ela não te ajuda,não trás um texto diferente, só mesmo na parte da jornada pedagógica, centro de estudo, mas fora isso não acrescenta em nada [...]".
I	**"**Eu considero que me formei como professora de Educação Infantil na prática, quando entrei realmente pra ser PEI, numa creche no município do Rio de Janeiro. [...] Inicialmente, encontrei muita dificuldade na atuação principalmente creche, por não ter tudo na faculdade, mesmo no curso normal, disciplinas que me embasassem pra trabalhar com essa faixa etária, então eu acho que nesses casos, ou no curso normal, ou até mesmo na faculdade tá faltando, além da teoria, claro que a teoria é importante, mas a prática também [...]".
J	**"**Eu me formei em Pedagogia. Só fui aprender na prática quando fui trabalhar como auxiliar de creche na rede de Caxias. As dificuldades que eu encontro nessa minha atuação como profissional hoje, eu poderia destacar: a falta de parceria com os pais, que é muito difícil, não adianta a gente fazer um bom trabalho se a gente não tiver a pareceria deles em casa ajudando. A falta de profissionais trabalhando com a gente, como eu falei, eu estou trabalhando numa turma de berçário, com 22 crianças, com somente 2 profissionais uma auxiliar e uma PEI, então é quase impossível o trabalho e também a falta de tempo como não tem profissional, a gente não tem como descer pra fazer um planejamento e não tendo um planejamento, o trabalho fica bem difícil. Eu falo que eu tenho aprendido sobre a educação infantil mais com as leituras, como eu tenho que fazer o planejamento em casa, e não na creche eu tenho que buscar sites, ler livros, é mais mesmo com a internet e com a leitura pessoal [...]".
M	"Eu me formei quando eu tive que trabalhar com isso e não teve jeito, quando foi chegando na faculdade, emprego surgiu de operadora de telemarketing, aceitei pra pagar a faculdade, acabou a operação de telemarketing e o que tinha vaga era na educação infantil, então foi aonde eu comecei, você pega e faz, e ai foi basicamente assim, Pré 2 e Pré 1, e você vai se encantando, se apaixonando, e hoje eu trabalho com Maternal 1 e berçário 2. Me espantei no início do ano, mas estou conseguindo dar conta, graças a Deus, escuto vários 'eu te amo' ao longo do dia e isso é satisfatório".
V	**"[...]** Quando me tornei professora de educação infantil no município do Rio também encontrei dificuldades, pois antes eu era agente auxiliar de creche e não fazia o pedagógico até então. Minhas dificuldades iniciais foram superadas com a ajuda de minhas amigas de trabalho, com sugestões que me ajudaram a amadurecer e assim fui me sentindo mais segura em sala de aula. E também pelo meu próprio esforço, minhas buscas e pesquisas na internet [...]. Sobre educação infantil tenho aprendido que cada dia é um novo aprendizado, o aluno aprende com você e você também aprende com o aluno [...]".

O quadro 6 apresenta as partes mais importantes das falas gravadas de cada integrante do Grupo Focal em relação ao tópico de experiência profissional na rede de ensino público municipal.

Quadro 6 - Resumo das falas das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal) em relação à experiência profissional na rede de ensino público municipal

Nome	Falas sobre formação continuada
A	"[...] Os encontros e as jornadas eu acredito que eles facilitam a troca, porém acho mais proveitoso quando ocorrem dentro das unidades. A troca com o colega é bem legal, um momento para refletir sobre seu trabalho, seus acertos e erros. [...] mas acredito que elas podem melhorar, chegando mais perto do nosso universo infantil, das nossas dificuldades. Mas tudo que existe nesse sentido na prefeitura, nos ajuda a refletir em nosso trabalho e em momentos de trocas, surgindo assim crescimento. Consigo tirar sempre algo de bom que vai me ajudar em sala de aula. Adorei quando usaram vídeos infantis para abordar o universo infantil na última jornada". "Na nossa unidade ocorre formação sim, nós temos os horários de planejamento pela manhã. Então, a articuladora de lá uma vez por semana, ela tira pra fazer essa formação com os professores, leva textos, nós discutimos, então desde que eu entrei na Prefeitura, se hoje eu sou outra professora, graças a direção e a professora articuladora que eu tenho hoje [...]".
C	"[...] Ainda não tive a oportunidade porque acabei de tomar posse [...]".
E	**"**Eu não considero a jornada pedagógica como formação continuada. Vejo mais como uma palestra, um grupo de discussão [...]. Na unidade em que trabalho os encontros são meios "jogados", sem foco, indo para assuntos de ordem administrativa ou assuntos internos da creche. Quanto à formação específica para a educação infantil acredito que a Prefeitura deveria elaborar cursos pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Trabalhar tudo que esta ali, o brincar, o cantar, o dançar [...]".
I	"[...] Os encontros de formação continuada que são oferecidos pelo município, acho que são poucos, a gente só tem jornadas pedagógicas da educação infantil, eu já participei de duas, são experiências que acrescentam, mas não da forma que deveriam, porque há falhas. Acho o material que foi elaborado pelo município muito bom, mas há falha quando não existe mediador que nos ajude por em prática [...]". "Na escola não existe uma formação, na realidade, o que acontece é que a gente quase não se encontra, não tem troca de experiências, não tem troca de informações, a gente não discuti o trabalho desenvolvido [...]".
J	"[...] Até hoje eu só participei de três jornadas. E como eu avalio essas experiências? Insuficientes, como eu falei ocorre uma vez por ano, eu acho que os profissionais que participam dessa jornada, que promovem isso, eles não tem a prática[...]".
M	"[...] Temos a jornada pedagógica, que acontece no meio e final do ano, eu tive a oportunidade de participar só de uma, porque entrei esse ano, o que eu vi foi a montagem do material que foi enviado da CRE e veio pra escola chegando aqui a direção e os funcionários que aqui estavam, tiveram que dar seu jeito pra se virar com aquele material. [...] Formação em serviço, não tem [...]".
V	"[...] Quanto à formação continuada oferecida pelo município do Rio ela ocorre duas vezes ao ano, no meio e no fim do ano. [...] eu participo sempre de todas as jornadas pedagógicas. Eu as avalio como boas, pois são uma troca de experiências. Infelizmente a formação que ocorre na minha unidade não aconteçe de forma adequada. A gestão não facilita esses encontros, temos falta de profissional o que atrapalha o horário do planejamento em grupo. Antes tínhamos os Centros de Estudos que ocorriam toda última sexta-feira do mês. Esses encontros foram reduzidos [...]".

4.4.2 Gestoras da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

A seguir, são apresentados os principais comentários feitos pelas duas gestoras da Gerência de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. As informações estão

divididas em dois tópicos: formação de professor de educação infantil do município do Rio de Janeiro e outras informações.

Formação de professor de educação infantil do município do Rio de Janeiro

Três formações designadas à formação do professor de educação infantil são: a Jornada Pedagógica com foco na formação dos professores; a Semana de Educação Infantil dedicada à participação dos responsáveis em atividades inseridas no cotidiano das crianças; e o Seminário de Desenvolvimento Infantil voltado para a formação dos diretores das unidades de educação infantil.

A Jornada Pedagógica nasceu de um seminário que existia de educação infantil, e encontra-se em sua sexta edição, 2015. A jornada é um espaço de formação que já faz parte do calendário anual da educação infantil. Os responsáveis das crianças matriculadas na rede são convidados a participar dos encontros, tendo como objetivo mostrar todo processo pelo qual passam nossos profissionais para adquirirem conhecimentos pertinentes a sua prática cotidiana.

Assim, se busca enriquecer os debates e fortalecer os laços entre os educadores e as famílias. A jornada é uma modalidade de formação que representa um momento rico de discussão e troca entre os profissionais envolvidos com a educação infantil e as famílias. As principais discussões são trazidas para dentro do grupo a respeito da educação infantil.

A Gerência Municipal de Educação Infantil em parceria com a Multi Rio organiza toda a jornada, definem os temas que serão abordados, de acordo com a necessidade da rede. Em visitas aos espaços escolares recolhem informações acerca das dificuldades encontradas em cada unidade. Convidam palestrantes, pesquisadores e professores para participarem de uma roda de conversa, que é gravada para posteriormente ser passada para a rede. Nos encontros existem: dinâmicas das temáticas, filmes, músicas, rodas de conversa entre outras atividades que permeiam a jornada pedagógica.

Os temas abordados são: rotina, planejamento, o brincar, o desenvolvimento infantil, a afetividade, aspectos do desenvolvimento infantil que não só atravessam esse fazer pedagógico, mas que estão ali diariamente e que precisam ser olhados, percebidos por esses profissionais que estão lidando com essas crianças. Os

responsáveis das crianças são convidados para participar dos encontros, porém ainda não atingiu uma frequência adequada dos mesmos.

O projeto de formação para o professor de educação infantil na rede de mais destaque é a jornada pedagógica, que é toda elaborada em função desses profissionais.

A segunda formação é a Semana de Educação Infantil realizada no mês de agosto. Nesse evento os responsáveis são convidados a participar da vida escolar de seus filhos, com atividades inseridas no cotidiano das crianças. Esses encontros buscam unir a comunidade escolar, rever práticas, mostrar ao responsável o trabalho que é realizado neste espaço e valorizar a educação infantil.

As escolas percebem que receber esses responsáveis dentro da escola não é tão difícil e começam a repensar sua própria prática e aprimorá-la. Culmina com um evento, que tem sido realizado há uns dois anos no Parque de Madureira onde os pais também podem participar com exposições, teatro, música, histórias e apresentações das crianças. A Semana da Educação Infantil também está prevista no calendário anual escolar.

A outra formação refere-se ao Seminário de Desenvolvimento infantil, que proporciona encontros para a direção das unidades escolares de educação infantil. Tem o objetivo de tirar o diretor do foco administrativo e estimular seu olhar para entender essas crianças, fazer o profissional pensar como as coisas acontecem dentro do seu espaço. Esse seminário é voltado para atender a gestão da Educação Infantil. Acredita-se que com essa prática o gestor multiplicará esse conhecimento, levando para seu grupo.

O Seminário de Desenvolvimento Infantil nasceu da parceria da educação com a saúde, chamava-se Conversas de Saúde, ele sempre foi voltado para os gestores e a direção. Uma parceria com a saúde, abordando temas como a amamentação, o aleitamento e a caderneta de vacinação. Durante esse processo, percebeu-se que não era só isso, era necessário um olhar para essas crianças de uma forma mais global: o seu desenvolvimento, questões biológicas, cognitivas e psicológicas, que estão imbricadas nesse desenvolvimento.

Dessa forma o seminário ganhou uma dimensão maior, englobando diversas questões norteadoras da educação infantil. Ele ocorre uma vez ao ano, geralmente, no final do segundo semestre.

Outras informações

No Município do Rio de Janeiro existem duas modalidades de atendimento da Educação Infantil, a creche e a pré-escola. Historicamente, essas modalidades são marcadas e diferenciadas na rede municipal.

A pré-escola, já antiga e consolidada, com um trabalho que já vem sendo desenvolvido ao longo de muitos anos, coberta pela legislação desde os anos 70 e 80, e praticamente universalizada na rede municipal de ensino. Ela possui uma característica, a maioria desse segmento está em escolas de ensino fundamental por uma própria dinâmica da rede.

Esse segmento da pré-escola foi crescendo junto com as escolas de ensino fundamental. Os professores que atendem prioritariamente esse segmento são classificados como professores II, que entravam na rede e podiam atender desde a educação infantil (pré-escola) até o ensino fundamental.

A creche que era vinculada a Saúde e a Assistência Social têm sua entrada oficial para a Educação no município do Rio de Janeiro em 2001, e passa a ser responsabilidade do município oferecer essa modalidade.

Portanto, a educação infantil é uma etapa da educação básica que se divide em duas modalidades: a creche que é o atendimento as crianças de zero a três anos e onze meses; e a pré-escola que é o atendimento as crianças de quatro a cinco anos e onze meses.

Além das creches e escolas existem os Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI) que comportam as mesmas crianças, porém com estruturas físicas diferentes. Nesses espaços é possível atender a educação infantil toda em um lugar só. Alguns EDI’s atendem as duas modalidades no prédio e outros não. Uns priorizam o atendimento da creche (de zero a três anos) e outros priorizam o atendimento a pré-escola (de quatro a cinco anos).

Existem 449 unidades de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro divididas em 247 creches públicas, e 206 espaços de desenvolvimento infantil (EDI’s), e 163 creches conveniadas. Possuem 69.911 alunos em creches, e 82.239 alunos na pré-escola. Atualmente, a rede possui 3.979 professores de educação infantil.

Com a expansão de vagas, percebeu-se uma necessidade maior de formar esse professor que atua especificamente na creche. O primeiro profissional

concursado para trabalhar na creche foi o Agente Auxiliar de Creche. Nesse primeiro movimento, em 2007, havia uma preocupação maior em constituir esse profissional para a questão dos cuidados de saúde, embora ele tivesse toda uma atuação pedagógica.

Em 2011, foi criado o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI) no Município do Rio de Janeiro, e foi realizado seu primeiro concurso público. Desde 2011, a Secretaria Municipal de Educação vem intensificando a formação e a preocupação de formar esse profissional especificamente para a educação infantil.

4.4.3 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's)

O quadro 7 apresenta as respostas de forma resumida do questionário não estruturado (apêndice 4) enviado via email para as CRE's 3ª e 8ª. Como já mencionado anteriormente, as demais CRE's (2ª, 5ª, 6ª e 11ª) não responderam ao questionário.

Quadro 7 – Perguntas e respostas das CRE's 3ª e 8ª

Perguntas	3ª CRE	8ª CRE
1. O q sabe s/atual política do município do RJ p/ EI? Como avalia sua região?	Formação continuada busca capacitação. 3ª CRE capacita em serviço c/ metodologia incluindo material de estudo impresso.	GEI investe em formação por meio de orientações das GED's e Cirandas. JPEI é grande ação de formação. Distância até Centro da cidade dificulta formação dos diretores.
2. Descrever principais propostas da CRE p/formação de PEI em 2015. Especificar objetivos, fundamentos formas de avaliar.	Oferece formação p/PEI em creches conveniadas. Avaliação é feita de forma quali-quantitativa. Utiliza Centros de Estudos como espaço de reflexão e experiência.	PEI é formado pelo PA, coordenador pedagógico e gestor. Recebem orientação da GEI e GED. Objetivos estão interligados com GEI e documentos oficiais.
3. Quais aspectos de EI mais focados na formação? Qual dinâmica e estratégia adotada pela CRE?	Habilidades a ser desenvolvidas especificadas nas OCEI e DNEI, seguidas de atividades de leitura e brincar como aprendizagem. Formação ocorre através de palestras, envio de textos e vídeos p/ estudos nas instituições q trabalham c/EI ou visitas realizadas por equipe.	Seguem orientações da GEI e GED.
4. Possuem dados de PEI da sua CRE ref. sua formação, nível de formação?	Sim. PPA da escola contempla essas informações.	Controle dos dados e formações são de responsabilidade do GRH.
5. Que iniciativas p/ valorização do docente?	Troca de experiências e destaque p/boas práticas dos PEI.	São publicados fotos e trabalhos bem sucedidos no Rio Educa e redes sociais.
6. Por que é preciso formar PEI? Quais as expectativas da equipe no tocante a EI?	Especificidades p/esta faixa etária. Fornecer formação de qualidade p/as crianças.	A EI é o alicerce da formação do indivíduo. Criança bem estimulada em suas habilidades será um aluno capaz de desenvolver suas competências.

Legendas:

DNEI – Documentos norteadores da educação infantil. GED – Gerência de educação. GEI – Gerência de educação infantil. GRH – Gerência de recursos humanos. JPEI – Jornada pedagógica de educação infantil. OCEI – Orientações curriculares da educação infantil. PA – Professor articulador. PEI – Professor de educação infantil.

Fonte: Questionário não estruturado entregues nas CRE's.

Quanto à entrevista realizada com S, Assistente II, responsável pela educação infantil da 4ª CRE foi muito proveitosa. Ela explicou todo o projeto de formação de 2015 voltado para EI, que é o Despertar Esperança Caminhos Oportunidades Leituras na Educação Infantil (DECOLEI), que este ano visa fazer um diagnóstico de todas as unidades de Educação Infantil e elaborar um perfil de todos os professores de Educação Infantil da 4ª CRE. Além de aprimorar a prática de todos os envolvidos com este seguimento.

Eles participam do projeto da Gerência de Educação Infantil (GEI) e da Ciranda de Diretores que ocorre uma vez ao mês com os diretores convidados. S completa: “Nós convidamos 20 diretores, esse convite foi em cima de diretores novos, ou outras necessidades. Já teve o primeiro encontro e também estão trabalhando encima dos documentos que norteiam a educação infantil”.

Foi perguntado à S sobre o porquê não foi exigido nível superior no último concurso que houve para PEI. Ela respondeu o seguinte:

> Nós sabemos que eles não conseguiram alcançar o número de professores necessários no último concurso, por isso permanecerem com esse nível de formação. Estamos com uma carência enorme de professores. Temos muitos EDIs para serem inaugurados e não possuem professores. Claro que quando ele coloca Ensino Médio ele precisa promover formação, moldar esse profissional.
> Para concluir nossa formação é prática, quero trazer para o professor a teoria como base, mas quero que ele chegue lá é faça junto, brinque junto, que ele saia dali cheio de ideias. O retorno, avaliação esta sendo muito bom, estamos felizes, muitos querem participar de nossos encontros. O professor de Educação Infantil precisa ser acariciado, amado!

Vale destacar que a 4ª CRE está levantando em 2015, o perfil dos professores por meio da aplicação de um questionário que se encontra no anexo 3.

5 **ANÁLISE DE RESULTADOS**

A análise de resultados está dividida em três partes que correspondem às pesquisas de campo realizadas com o grupo focal; as gestoras da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; e as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE's). Por fim, um item que tece algumas considerações.

5.1 **Grupo focal**

A formação acadêmica das sete professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro, que formaram o grupo focal: 6 (86%) fizeram o curso normal, e 1 (14%) fez o ensino médio. Sendo que 4 (58%) são graduadas em Pedagogia, 1 (14%) está cursando Pedagogia, 1 (14%) graduada em História, e 1 (14%) não tem graduação em nenhuma área.

Quanto ao tempo de magistério: 2 (28%) tem mais de 10 anos de magistério, 3 (44%) tem entre cinco e dez anos de magistério, 2 (28%) tem menos de um ano de magistério. Sendo que o tempo como professora infantil do município: 3 (44%) tem entre dois e três anos, 2 (28%) tem um ano, e 2 (28%) menos de um ano.

O que tem em comum entre elas, é que todas têm planos para o futuro, sendo que algumas querem fazer ou concluir o curso de Pedagogia, outras desejam fazer pós-graduação.

A tabela 3 ilustra a formação acadêmica e o tempo de magistério das sete professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro, que constituíram o grupo focal entrevistado, por meio de percentuais.

Tabela 3 – Formação acadêmica e tempo de magistério do grupo focal

Formação acadêmica	**Nº de professores e percentual**	**Tempo de magistério**	**Nº de professores e percentual**
Nível médio			
Curso normal	6 (86%)	Acima de 10 anos	2 (28%)
Ensino médio	1 (14%)	Entre 5 e 10 anos	3 (44%)
-	-	Menos de 1 ano	2 (28%)
Total	7 (100%)	Total	7 (100%)
Nível superior		**Professora infantil**	
Pedagogia	4 (58%)	Entre 2 e 3 anos	3 (44%)
Cursando Pedagogia	1 (14%)	1 ano	2 (28%)
Graduação em História	1 (14%)	Menos de 1 ano	2 (28%)
Não tem	1 (14%)		
Total	7 (100%)	Total	7 (100%)

Como se pode ver na tabela 1, nem todas as professoras possuem nível superior e, em conformidade com o PNE/2014, legislação recente, o item 1.8, afirma: “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior [...]” (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, verifica-se que ainda não está sendo cumprida as diretrizes do PNE/2014. Esta constatação está em linha com a pesquisa realizada pelo INEP (2014), cujo estudo relatou que 60% dos professores de educação infantil têm formação de nível superior, enquanto 40% dos professores não têm formação de nível superior.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2006, publicou a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”. Esse documento foi além da LDB/1996, e fala de diretrizes que foram estipuladas com a intenção de subsidiar os sistemas municipais de ensino, na organização das entidades de educação infantil no que se refere ao profissional que trabalha nesta área.

- As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel sócio-educativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos.

> - A formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.
> - O processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei. Para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso [...] (BRASIL, 2006, p. 18).

Como se vê, existem muitos documentos bem redigidos de educação infantil, mas, é lastimável, que as exigências mínimas demandadas por lei para o trabalho docente de educação infantil não são cumpridas no sentido de atender as demandas pedagógicas tanto da creche quanto da pré-escola. Há um vácuo muito grande entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, Kramer (2006) acredita que existe um longo caminho a ser percorrido para tornar o curso de pedagogia um espaço de formação científica, cultural e ético-política.

Oliveira-Formosinho (2002) e Kishimoto (2005), entre outros autores, também preconizam que as pedagogias da educação infantil deveriam tratar de concepções a respeito de criança e educação infantil, suas práticas e formas de gestão e supervisão, que estejam direcionadas as crianças pequenas, de creches, ou as maiores, dos centros infantis. Essas concepções e práticas integradas permitem o entendimento da criança como ser ativo, portador de identidade e de cultura, que se diferenciam da abordagem de áreas disciplinares, que segmenta o conhecimento. Tais pedagogias devem prever, também, a formação do adulto e da criança.

Gómez (1995) traduz bem o afastamento entre a investigação acadêmica e a prática diária. O autor afirma que o distanciamento entre a investigação e a prática é muito grande e, por outro lado, o conhecimento científico básico e aplicado só pode sugerir normas de atuação para ambientes protótipos e para elementos comuns e convergentes da vida na escola. Isso é constatado pela frustração e desconforto dos professores principiantes que encaram os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis no começo da vida profissional.

Essa sensação de impotência é relatada pelas professoras, afirmando que há um abismo entre a teoria e prática.

Os quadros 4 e 5 resumem as falas das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo Focal) em relação à formação inicial e à história

pessoal, respectivamente. Nota-se, que todas, em linhas gerais, afirmam que existe muita teoria e pouca prática, tanto no curso normal quanto no curso de pedagogia. O aprendizado, segundo as professoras, se dá em sala de aula, no dia a dia é, assim, que elas superam suas dificuldades.

> _ "[...] Eu destacaria como aspectos que faltaram justamente este fator, acho que nós não somos preparadas na nossa formação pra atuar na educação infantil. Temos disciplinas, mas não temos a prática, que é onde aprendemos realmente, as especificidades desta faixa etária" (I).
> _ "Tudo era teoria, poucas coisas foram na prática [...]" (E).
> _ "Teve muita teoria, mas pouquíssima prática, apesar dos estágios e tudo, eu acho que não foram suficientes" (J).
> _ **"**Geralmente quando eu tenho alguma dúvida ou preciso de alguma informação eu pesquiso, converso também com os meus colegas, troco informações, troco ideias, até mesmo no dia a dia o que acontece com as crianças, a gente conversa muito, então acaba tendo bastante informação, isso vai acrescentando a cada dia mais na nossa prática" (C).
> _ "Eu acho que o que mais me preparou mesmo foi em sala de aula, eu acho que dentro de sala de aula que a gente aprende" (A).
> _ "[...] Quando me tornei professora de educação infantil no município do Rio também encontrei dificuldades, pois antes eu era agente auxiliar de creche e não fazia o pedagógico até então. Minhas dificuldades iniciais foram superadas com a ajuda de minhas amigas de trabalho, com sugestões que me ajudaram a amadurecer e assim fui me sentindo mais segura em sala de aula. (V)

Pelas afirmativas é possível perceber as que a formação do educador infantil ocorreu mediante os desafios e angustias no dia a dia na sala de aula. Há uma lacuna quanto ao conhecimento específico sobre como atuar com a faixa etária. A ausência de conteúdos sobre o trabalho desenvolvido com crianças de zero a seis anos evidencia a falta de especificidade da educação infantil já apontado por KISHIMOTO (2005). Esses educadores chegam para trabalhar com seus alunos de zero a seis anos sem uma formação adequada. Alguns aprendem entre acertos e erros em sua prática diária, outros procuram cursos e especializações para aprimorar sua prática. Nesse sentido, percebe-se a importância da formação inicial e continuada.

O quadro 6 descreve as principais partes dos relatos das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro (Grupo focal) quanto à experiência profissional na rede de ensino público municipal. Na verdade, elas falam sobre a formação continuada que recebem. As professoras apóiam as Jornadas Pedagógicas, mas todas concordam que é muito pouco para a formação continuada. Elas acreditam que melhorariam suas atuações em sala de aula se a Secretaria Municipal de Educação disponibilizasse cursos de capacitação.

Outro aspecto apontado pelas professoras é a ausência da troca de experiências. Elas acreditam que é um momento para refletir sobre os erros e acertos.

Sobre a formação continuada denominada Jornada Pedagógica que ocorre uma vez ao ano, os professores se referem dessa forma:

> _ “Eu as avalio como boas, pois são uma troca de experiências. Acredito que poderiam inovar mais nos temas abordados” (V).
> _ “Elas são insuficientes, pois ocorrem uma vez ao ano. Acho que os profissionais que participam dessa jornada, que promovem isso, eles não tem a prática. Foge da realidade da creche que atuamos” (J).
> _ “Quanto a formação específica para a Educação Infantil acredito que a prefeitura deveria elaborar cursos pautados nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Trabalhar tudo que esta ali, o brincar, o cantar, o dançar,... o currículo da Educação Infantil” (E).
> _ “São experiências que acrescentam, mas não da forma que deveriam, porque há falhas. Acho o material que foi elaborado pelo município muito bom, mas há falha quando não existe mediador que nos ajude por em prática de uma forma efetiva, então eu acho falho nesse sentido” (I).
> _ “Acredito que esses encontros e experiências são formadoras e proveitosas, mas acredito que elas podem melhorar. Chegando mais perto do nosso universo infantil, das nossas dificuldades. Mas tudo que existe nesse sentido na prefeitura, nos ajuda a refletir sobre nosso trabalho e são momentos de trocas, surgindo assim crescimento. Consigo tirar sempre algo de bom que vai me ajudar em sala de aula” (A).

Apesar de serem consideradas como bons momentos de troca de experiências e crescimento profissional, os professores observam como pontos frágeis: a pouca inovação, a distância dos problemas práticos do professor, o foco em debates teóricos de forma descontextualizada, em que falta a reflexão sobre a própria prática.

E no espaço da escola? O que ocorre?

> _ “Infelizmente a formação que ocorre na minha unidade não acontece de forma adequada. A gestão não facilita esses encontros, temos falta de profissional o que atrapalha o horário do planejamento em grupo. Antes tínhamos os Centros de Estudos que ocorriam toda última sexta-feira do mês. Esses encontros foram reduzidos” (V).
> _ “Na escola não existe uma formação, na realidade, o que acontece é que a gente quase não se encontra, não tem troca de experiências, não tem troca de informações, não discutimos o trabalho desenvolvido. Pela falta de tempo, pelo trabalho mesmo na sala de aula, não conseguimos ter uma formação dentro da escola” (I).

Isso vai ao encontro com o que Lopes (2005) e Salgueiro (2009) postulam de que o professor precisa falar de sua prática diária, de seus temores, de seus sonhos,

de suas inseguranças, de suas certezas, de seus sentimentos de afeto e de raiva, de sua impotência. Para isso, é relevante que ele seja ouvido, que tenha um profissional com quem discutir de modo contínuo sua prática, que o auxilie a enxergar caminhos, saídas e teorias. São importantes que sejam promovidas reuniões, encontros, discussão e revisão de planejamento pedagógico, discussão de casos, entre outros, para manter o professor atualizado, de modo a permitir uma efetiva formação continuada.

Dentro dessa premissa, Pimenta (2014) também afirma que os saberes da experiência são também aqueles em que os professores produzem no seu dia a dia docente, num processo contínuo de reflexão a respeito da sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho.

5.2 **Gestoras da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

Em entrevista concedida pelas duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o município disponibiliza três tipos de **f**ormações voltadas para o professor de educação infantil: a Jornada Pedagógica com foco na formação dos professores; a Semana de Educação Infantil dedicada à participação dos responsáveis em atividades inseridas no cotidiano das crianças; e o Seminário de Desenvolvimento Infantil voltado para a formação dos diretores das unidades de educação infantil.

Observa-se que as professoras entrevistadas do grupo focal não mencionaram os eventos Semana de Educação Infantil e o Seminário de Desenvolvimento Infantil. Parece que não há participação total de todos os profissionais de educação infantil do município nesses eventos, ou seja, tudo indica que recebem formação diferenciada de acordo com a gestão das creches e EDI’s . Todas fizeram menção às Jornadas Pedagógicas, inclusive elogiaram os eventos, mas acham muito pouco para a formação continuada.

5.3 **Coordenadorias Regionais de Educação (CRE’s)**

Conforme já mencionado anteriormente, a maioria das CRE’s não respondeu ao questionário (2ª, 5ª, 6ª e 11ª), apenas a 3ª e 8ª responderam.

Observa-se que as respostas do questionário dadas pela 3ª e 8ª CRE's não têm consistência, são vagas, desconexas e confusas. Leva-se a crer que não sabiam o que responder e responderam qualquer coisa, ou não entenderam as perguntas. Portanto, não pode ser feita uma análise das respostas com precisão. Não foi encontrado um projeto de formação bem elaborado, apenas a informação de que trabalham com os documentos oficiais norteadores da Educação Infantil no Rio de Janeiro e que o professor de Educação Infantil é prioritariamente formado pelo Professor Articulador, Coordenador Pedagógico e Gestor. Esses recebem orientações das Gerência de Educação e Gerência de Educação Infantil.

Parece que cada CRE trabalha de uma forma diferente, não há homogeneidade na organização do trabalho.

A responsável pela Educação Infantil da 4ª CRE recebeu bem a autora e explicou seu projeto de formação para os professores de Educação Infantil de 2015. Foi a única CRE que apresentou algo consistente. Eles pretendem fazer um diagnóstico de todas as unidades assistidas pela 4ª CRE e elaborar o perfil de todos os professores de EI. Além de aprimorar a prática de todos os envolvidos com este seguimento. Para o projeto de 2016 pretendem pegar o que tem de melhor em cada unidade e passar para os demais suas experiências, os professores que farão a formação. Cada professor que tem uma ação bem sucedida apresenta para o grupo. Uma roda de troca de experiências.

A 4ª CRE também participa do projeto da Gerência de Educação Infantil (GEI) e da Ciranda de Diretores que ocorre uma vez ao mês com os diretores convidados.

5.4 **Algumas considerações**

Verifica-se que as mais recentes legislações educacionais e as reformas que vêm sendo introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e municipais nos últimos anos trazem consigo uma nova perspectiva para a abordagem da formação e da carreira dos professores, que abrem possibilidades muito interessantes. Talvez pela primeira vez no país, começa a se pensar em um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento.

Dentro deste contexto, Nóvoa (1999) tece um comentário, em que reconhece que o trabalho de construção de uma cultura profissional dos professores é árduo,

longo, feito dentro e fora da profissão, que exige contínuas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de alicerçar-se em normas éticas, principalmente, no tocante à relação com as outras pessoas da área educativa, e na prestação de serviços de qualidade.

Nesse contexto temos os modelos de formação dos profissionais de educação que interferem no desenvolvimento profissional dos professores, ao estarem inseridos em contextos diversos de formação. Hoje, pode-se afirmar que embora tenhamos formas diferenciadas de pensar e compreender os modelos de formação, os autores como Gómez (1995), Zeichner (1995), Demailly (1995) e Perrenoud (2001) defendem modelos onde as atenções estejam voltadas para uma concepção mais artística da profissão docente, um modelo de formação mais reflexivo, onde a formação esta associada a resolução de problemas, uma prática focada na investigação.

Durante a pesquisa realizada no Município do Rio de Janeiro, não foi encontrado nos relatos dos professores, das coordenadorias ou da gestão possibilidades de formações associadas a prática reflexiva, ou focada na investigação da prática do professor. Encontramos um modelo técnico (Gómez, 1995) onde tem apenas a convicção de que a investigação acadêmica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais, um modelo que tem como o objetivo formar seus professores através de palestras e debates acerca da Educação Infantil.

Nos encontros da Jornada Pedagógica os temas abordados referendam a Educação Infantil e alguns professores são convidados para falarem de suas experiências e práticas de sala de aula, tais encontros possibilitam aprendizados e trocas. Porém será necessário que se caminhe para uma formação que desenvolva um currículo explícito de prática (Zeichner, 1995), entendendo a prática como uma aprendizagem cognitiva.

Percebe-se também a falta de espaço para a reflexão que ocorre no dia a dia do professor, na unidade que leciona. Segundo Pimenta (2014) os saberes da experiência são produzidos pelos professores no seu dia a dia docente com seus colegas de trabalho. Os encontros nos Centros de Estudos são poucos no calendário escolar e nem sempre ocorrem por conta da organização da rotina de Educação Infantil. Esses encontros devem ser priorizados e mediados por profissionais capacitados para tal função.

Imbernón (2009) esclarece que nos dias de hoje, há programação e se oferece muita formação, mas existe pouca inovação ou, a inovação não é proporcional à formação que existe. Ele argumenta que talvez uma das razões seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de modo descontextualizado, longe dos problemas práticos do professor e de seu contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou discutir a formação do professor de educação infantil e o seu desenvolvimento profissional no município do Rio de Janeiro. O professor de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro encontra alguns espaços e possibilidades de formação, entre eles a Jornada Pedagógica que ocorre uma vez ao ano. As estratégias adotadas para a formação são prevalentemente jornadas e seminários anuais. Apesar de serem consideradas como bons momentos de troca de experiências e crescimento profissional, ainda existem lacunas como espaços para a reflexão. Percebe-se também a falta de espaço para a reflexão que ocorre no dia a dia do professor, na unidade que leciona.

Tomando as referências anteriormente analisadas podemos afirmar que as concepções de formação do professor podem ser reunidas em duas grandes tendências. A primeira conhecida como tradicional, tecnicista, definidas por programas, procedimentos e recursos destinados aos professores. A segunda conhecida como interativo-construtivista, tendo uma perspectiva dialética, reflexiva, crítica e investigativa, organizada a partir do contexto educativo e das necessidades dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva a formação oferecida aos professores de Educação Infantil pelo Município o Rio de Janeiro abarca a primeira tendência ao organizar sua formação continuada com a realização de cursos e jornadas com atualização dos conteúdos referentes a Educação Infantil. Tais programas se mostram pouco eficientes para modificar a prática docente, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar no seu contexto central, com ressalva dos depoimentos de professores de Educação Infantil nos programas de formação. Essas formações acabam ilustrando individualmente o professor, não lhe permitindo trabalhar e traduzir os novos saberes em novas práticas. A prática deveria ser o ponto de partida e o ponto de chegada da formação. Nesse modelo de formação a prática alcança a função central de todo o currículo. É necessário instituir uma cultura de análise das práticas dos professores.

Percebe-se que a ausência de referências mais precisas à formação dos profissionais de Educação Infantil pode ser compreendida como uma consequência da indefinição do que seriam as especificidades do trabalho com a criança pequena. Dessa forma uma breve análise do percurso que a educação infantil e seus

profissionais vêm trilhando na realidade educacional brasileira pode contribuir para melhor identificarmos os desafios que hoje se colocam à formação desses profissionais.

Conclui-se que uma formação que atenda as especificidades da Educação Infantil é ainda um desafio. Percebe-se que existem lacunas a serem superadas nesse caminho e, embora, a rede de ensino da cidade do Rio de Janeiro tenha construído algumas alternativas de debate e participação nas propostas de formação para docentes, gestores e pais, ainda há muito a fazer. Prevalece o trabalho docente, por vezes, isolado em que a construção coletiva e a forma interativa de reflexão são raros. Embora se reconheça que a formação continuada não seja o único fator responsável pela melhoria da qualidade da educação infantil, é preciso considerá-la preponderante para o desenvolvimento profissional do professor.

A formação do professor(a) não está concluída quando este recebe o diploma de graduação, mas ao contrário, apenas começando, tendo em vista os desafios exigidos pelo mercado, mas, principalmente a própria função de educador. Sua tarefa envolve reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação teórica, olhar crítico sobre o mundo e a sociedade em que vive, no sentido de construir e reconstruir. Envolve também utopia, esperanças, dedicação e muita crença de que o seu papel é transformador.

A pesquisa é considerada como um elemento essencial para a formação e atuação docente. A preocupação em formar o professor com conhecimento em fazer pesquisa é essencial para que ele possa deixar de ser um técnico, reprodutor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser produtor de conhecimento e autor de sua ação educativa. A formação do professor pesquisador pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

Nessa mesma perspectiva, vejo no movimento dos professores pesquisadores uma possibilidade de romper com a hegemonia dos modelos tradicionais e conservadores dos programas de formação docente, centrados na transmissão de conhecimento, que abarcam tanto os cursos da graduação quanto as propostas de formação continuada, oportunizando a criação de modelos coletivos, colaborativos e críticos.

É necessário que o professor(a) seja um pesquisador que constrói e reconstrói o conhecimento, o qual é capaz de permanecer aprendendo a aprender, o

que o tornará capaz de estimular e envolver seu aluno no processo de aprendizagem. É preciso uma urgente valorização da atuação do professor, por parte das políticas públicas para a educação, e investimentos que avancem na conquista de melhores condições de valorização do magistério no Brasil,

É preciso resgatar a importância do papel do professor para a construção de um novo projeto de sociedade mais justa. Com maiores índices de leitura, e de consciência crítica do novo homem que precisa construir, um homem cidadão, atento para os problemas do mundo, para as desigualdades sociais, para a consciência de classe, para o futuro do planeta e das novas gerações, que propiciem condições dignas de vida e trabalho.

Os benefícios gerados pela pesquisa são imensuráveis, pois analisar a profissão do professor de educação infantil, sem dúvida, é um tema muito instigante e revelador. Ajuda a refletir cada vez mais sobre o nosso fazer e a cada resposta, novas perguntas surgem que aguçam ainda mais a continuidade deste trabalho. É um tema, sem dúvida, por demais apaixonante, que envolve, emociona, mexe com os sentimentos, o olhar e a reflexão do pesquisador.

Em relação à pesquisa, foram identificadas algumas dificuldades no decorrer da sua realização, como, por exemplo, o tempo necessário para a obtenção do parecer de ética na Plataforma Brasil (cerca de seis meses), conseguir o retorno por grande parte dos entrevistados, ou seja, as CRE's (2ª, 5ª, 6ª, e 11ª) demonstraram certa resistência em responder ao questionário enviado via email. Ser pesquisador e ter a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro como tema de estudo é um desafio, visto as burocracias documentais e a abrangência da rede de ensino. Ao mesmo tempo é desafiante percorrer um caminho com tantas descobertas, encontros e desencontros.

Percebi, no decorrer da pesquisa, que o professor quando abordado por um pesquisador, de imediato mostra-se resistente, pois imagina que vem aí mais trabalho para além do que ele já tem. Observa-se também que o professor não é incentivado à pesquisa e a leitura teórica no âmbito da escola. Percebe-se que a rotina das aulas vai causando ao professor certa resistência a mais leituras e mais tarefas que possam simbolizar mais dedicação de tempo e de ação cognitiva.

Estar com professoras de Educação Infantil em um Grupo Focal foi muito interessante, amadureci profissionalmente e como pesquisadora. Compartilhei

olhares, sonhos, medos, dúvidas, esperanças, amor a profissão e aos “pequenos, grandes alunos”.

Finalmente, ressalto que gostei de trabalhar este tema e espero ter contribuído para a formação do professor de educação infantil.

“O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.
Carlos Drumond de Andrade

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Ofício de mestre* – imagens e auto-imagens. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

AZANHA, J. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio-ago. 2004.

BARRETO, A.; OLIVEIRA, S. Educação infantil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994. Brasília. *Anais*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 1994.

BARROS, A.; LEHFELD, N. *Fundamentos de metodologia científica*. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BODNAR, R. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, E.; KRAMER, S. (orgs.). *Educação infantil* – enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013, pp. 195 – 210.

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.senadofederal_constituicaofederal_1988.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),. Disponível em: <http://www.senadofederal_eca_lei8069/1990.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1996. Disponível em: <http://www.mec.ldb-9394/1996.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), de 1998.* 1998. Disponível em: <http://www.rcnei/1998.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2015.

_____. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.resolucao_ceb2/1999.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/1999*. 1999a. Disponível em: <http://www.dcnei/1999.gov.br>. Acesso em: 2 ago. 2015.

_____. *Resolução nº 816/2004*. 2004. Disponível em: <http://www.resolucao816/2004.rj.gov.br>. Acesso em: 5 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. 2006. Disponível em: <http://www.mec.pnei-2006.gov.br>. Acesso em: 11 jul. 2015.

_____. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em: 11 ago. 2015.

_____. (Constituição 1988). *Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006*. 2006b. Disponível em: <http://www.presidenciadarepublica_casacivil_ec53/2006.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Lei/11738.htm>. Acesso em: 11 ago. 2015.

_____. *Parecer do Conselho Nacional de Educação/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009. Disponível em: <http://www.parecer_conselho_nacional_educacao/2009.gov.br>. Acesso em: 3 ago. 2015.

_____. *Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009*. 2009a. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica Pública. 2009b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/resolucao2/2009.htm>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. *Lei nº 12.796, de 2013*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Disponível em: <http://www.lei12796/2013.gov.br>. Acesso em: 3 ago. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE) *2014-2024*. *Série legislação*, n. 125, atualizada em: 1 dez. 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARVALHO, M. (Orgs.). *Educação infantil:* formação e responsabilidade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

CERISARA, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e sociedade*, Campinas, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 329-348, set. 2002.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1999.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.) *A Pesquisa na formação e no trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTEVE, J. *O mal-estar docente* – a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, São Paulo: Edusc, 1999.

EVANS, D.; KOSEC, K. *Educação Infantil:* Programas para a geração mais importante do Brasil. São Paulo: Documento do Banco Mundial, 2011.

FARIA, A.; PALHARES, M. *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FORMOSINHO, J. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, M. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 169 – 188.

FREIRE, P. [s. d.]. *Professora sim, tia não.* São Paulo: Olho dágua.

GATTI, B. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores,* v.1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GERALDI, J. A aula como acontecimento. *Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica.* Universidade de Aveiro, CIFOP, Portugal, 2003.

GIL, A. *Como elaborar projetos de pesquisa***.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, S. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas, de Bernardete Angelina Gatti. *Eccos* – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 473-489, jul.-dez. 2005. Disponível em: <http://www.reddalyc.org/articulo.oa?id=71570215>. Acesso em: 10 out. 2014.

GIL, M. *O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro.* 2013**.** 148f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1999.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado:* novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2014.

KISHIMOTO, T. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. *Pro-Posições*, v. 16, n. 3, p. 181-192, set.-dez. 2005.

_____**.** Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 107 – 115.

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

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANTER, A. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S.; LEITE, M.; NUNES, M.; GUIMARÃES, D. *Infância e educação infantil*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. pp. 131 – 155.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, A.; GARCIA, R. (Orgs.). *Em defesa da educação infantil.* Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 29 -58

LIBÂNEO, J. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente*.* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, M. Descompasso: da formação à prática. In: KRAMER, S.; LEITE, M.; NUNES, M.; GUIMARÃES, D. *Infância e educação infantil.* 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. pp. 101 – 127.

MINAYO, M.; GOMES, S. *Pesquisa social* – teoria, método e criatividade. 29. ed. 2010.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor.* 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1999. pp.13 - 34

NUNES, M.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Educação infantil e políticas municipais: um estudo longitudinal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 152-175, jan.-abr. 2013.

NUNES, M.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M.; CARVALHO, M. (Orgs). *Educação Infantil: Formação e Responsabilidade.* 1ª ed. Campinas, SP: Papiros, 2013, pp. 31 – 47.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. (Orgs). *Formação em contexto:* uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, pp. 41 – 88.

OLIVEIRA, J. Trajetos de formação e de atuação docente. In: CALDERANO, M.; MARQUES, G.; MARTINS, E. (Orgs.). *Formação continuada e pesquisa colaborativa* – tecendo relações entre universidade e escola. Juiz de Fora, Minas Gerais: UFJF, 2013, pp. 55 - 74

OLIVEIRA, M. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 27, p. 53-70, 2º sem. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

PACHECO, A. *et al*. A pesquisa como espaço de formação. In: KRAMER, S.; NUNES, M.; CARVALHO, M. (Orgs.). *Educação infantil*: formação e responsabilidade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013, pp. 297 – 307.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: LÉOPOLD P. *et al* (orgs*.). Formando professores profissionais.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 161 – 184.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014, pp. 15 – 38.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Ensino, Coordenadoria de Educação, Gerência de Educação Infantil. *Relatório do III Seminário de Desenvolvimento Infantil de 2013.* Rio de Janeiro, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Ensino, Coordenadoria de Educação, Gerência de Educação Infantil*. VI Jornada Pedagógica da Educação Infantil.* Rio de Janeiro, 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Ensino, Coordenadoria de Educação, Gerência de Educação Infantil. *Acolhimento 2015.* Rio de Janeiro, 2015a.

ROCHA, F. *Creche Odetinha:* um estudo de caso*.* 2010. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1999. pp. 63 - 92

SALGUEIRO, M. Amor e dedicação na formação do professor de educação infantil. In: BERNARDINI, C. (org.). *Docência:* desafios teóricos e práticos da profissão. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, pp. 139 – 160.

SILVA, P.; DRUMOND, V. A educação infantil no contexto do PNE: a unidade na educação das crianças de 0 a 6 anos. In: FARIA, A.; AQUINO, L. (orgs.). *Educação infantil e PNE*: questões e tensões para o século XXI. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012, pp. 51 – 68.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VERGARA, S**.** *Projetos e relatórios de pesquisa em administração.* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1999. pp. 115 - 138

APÊNDICE A - Questionário não estruturado sobre a formação das professoras de educação infantil do município do Rio de Janeiro preenchidos pelas próprias que formaram o Grupo Focal.

GRUPO FOCAL FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

NOME: _____

IDADE:_____

1. Ensino Médio: _____
2. Ano de conclusão: _____
3. Graduação: _____
4. Ano de conclusão: _____
5. Tempo de magistério: _____
6. Tempo como professora de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: _____
7. Cursos realizados:

   _____

   _____
8. Ano de conclusão dos cursos: _____
9. Percurso profissional (como começou e onde, por quanto tempo):

   _____

   _____

   _____
10. Projetos Futuros:

    _____

    _____

    _____

Autorizo a gravação de minhas falas para trabalho acadêmico sobre a Formação do Professor de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro.

Assinatura: _____

APÊNDICE B- Roteiro de perguntas da entrevista realizada com os sete integrantes do Grupo Focal.

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL

PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO (7 profissionais)

- Aquecimento: explicitação do objetivo da pesquisa.

1ª parte: Formação inicial

- Conte-me um pouco sobre sua formação inicial como professora da educação infantil. Quais aspectos você destacaria como os mais relevantes e quais você acha que faltaram?
- Como foram na sua formação inicial as disciplinas ou experiências quanto à preparação para a educação infantil?

2ª parte: História pessoal

- Em que instância e sob quais situações de aprendizagens você se formou Professor de Educação Infantil?
- Você encontra dificuldades em sua atuação profissional com seus alunos? Quais? E por que você acha que isso acontece?
- O que tem aprendido sobre educação infantil? Como? Com quem?

3ª parte: O professor e a rede de ensino pública municipal

- Por que a escolha de atuar na Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro?
- Como ocorrem os encontros de formação continuada oferecido pelo Município do Rio de Janeiro? De quantas formações realizadas pelo Município do Rio de Janeiro você já participou?
- Como avalia essas experiências formadoras?
- E na escola, como ocorre a formação?

No seu entendimento, o que é uma formação específica para a Educação Infantil? Por quê?

APÊNDICE C - Roteiro de perguntas da entrevista realizada com duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA- GESTÃO
Gerência de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro
Localizado na Rua Afonso Cavalcânti, 455 – Cidade Nova

- Explique sobre a política de formação do professor de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro- fundamentos, propósitos, funcionamento, formas de avaliação. Como avaliam essas políticas?
- Quais as atividades formativas que a Secretaria Municipal de Educação oferece para seus professores de Educação Infantil?
- De que forma orientam os formadores dos professores? Alguma recomendação?
- Por que realizam nessa direção? Que necessidades suprem ou procuram suprir? De que forma ou como priorizam?
- Qual a cobertura e a periodicidade dos programas de formação continuada oferecidos aos professores de Educação Infantil da rede Municipal do Rio de Janeiro?
- Quais os projetos inovadores a Secretaria Municipal de Educação tem desenvolvido no sentido de melhoria da qualidade da formação do professor de Educação Infantil?
- O que ainda consideram que os professores de Educação Infantil do Rio de Janeiro precisam?

A formação esta associada a alguma valorização docente (plano de carreira, melhoria salarial,...)

APÊNDICE D - Questionário não estruturado entregues nas CRE's.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

_____ CRE

1. O que você sabe sobre a atual política de formação do Município do Rio de Janeiro para a Educação Infantil? Como a avalia tendo em vista sua região?

2. Descreva as principais propostas da sua CRE para a formação do Professor de Educação Infantil em 2015. Especifique seus objetivos, fundamentos, propósitos, formas de avaliar.

3. Que aspectos da Educação Infantil são mais focados nas formações? Qual a dinâmica / estratégia adotada pela CRE?

4. Vocês possuem dados dos professores de Educação Infantil (PEI) da sua CRE referente a sua formação, nível de formação?

5. Que iniciativas adotam para a valorização docente?

6. Por que é preciso formar professores para a Educação Infantil? Quais são as expectativas da equipe no que se refere à Educação Infantil?

ANEXO A – Autorização aprovada no Conselho de Ética pela Plataforma Brasil e pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, emitida em 15 de março de 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O CONHECIMENTO E A EXPERIÊNCIA, OS SABERES E AS PRÁTICAS
Pesquisador: Lidiane de Castro Reto
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 40755214.4.0000.5282
Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.004.435
Data da Relatoria: 19/03/2015

Apresentação do Projeto:
Trata-se de uma dissertação de mestrado intitulada "Formação do Professor de Educação Infantil: entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas" e propõe como questão de estudo: de que modo a formação tem sustentado a renovação e inovação na área da educação infantil intensificando a criatividade e a consolidação de um grupo profissional? Essa questão respalda-se na afirmação que a formação do professor é considerada como um dos fatores mais relevantes para promover os padrões de qualidade adequados na educação. Esse estudo tem, por pretensão tecer uma abordagem sobre a formação do professor de educação infantil entre o conhecimento e a experiência, os saberes e as práticas, além de realizar uma pesquisa de campo junto a professores e gestores de educação infantil para analisar a formação do professor de educação infantil e o seu desenvolvimento profissional no município do Rio de Janeiro. A metodologia de pesquisa trabalhada é descritiva, bibliográfica e estudo de campo, de cunho qualitativo. Os sujeitos do estudo serão 07 professores de educação infantil, que participarão de um grupo focal e 10 gestores de educação infantil, todos do do município do Rio de Janeiro, que participarão de uma entrevista. Dos dez gestores 07 pertencem a Gerência de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro e 03 pertencem a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire. Será realizada análise de questionários e do discurso coletivo com teoria fundamentada.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a formação do professor de educação infantil e o seu desenvolvimento profissional no município do Rio de Janeiro.

Objetivo Secundário:

a) Discutir, a partir de alguns autores, as relações entre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente, focando no binômio aprofundamento, avanços e inovações da área em oposição ao uso exclusivo de programas compensatórios. b) Investigar as políticas educacionais de âmbito nacional e municipal voltadas para a formação do professor da educação infantil. c) Analisar as características dos programas de formação continuada disponibilizada para os professores de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro . d) Refletir sobre os aspectos que podem indicar avanços e inovações na formação profissional da educação infantil para além dos programas compensatórios voltados para a superação da má formação na área.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Aponta como:

1- Riscos:

Exposição de sua formação inicial e sua história pessoal ao grupo e suas colocações. E riscos no deslocamento para encontrar o grupo.

2- Benefícios:

Oferecer à prática e à pesquisa em educação infantil contribuições significativas sobre a formação do professor de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa relevante que trará reflexões relevantes sobre a formação dos professores de educação infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-Folha de rosto assinada pela autora e pela coordenadora do PPG Educação, Cultura e Comunicação;

-Financiamento próprio;

-Cronograma atualizado;

- Dois termos de consentimento, um cada cada grupo de sujeitos, baseado nos princípios éticos.

- Foram apresentados os roteiros de entrevista e do grupo focal.

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Considerações Finais a critério do CEP:
Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para março de 2016. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

RIO DE JANEIRO, 30 de Março de 2015

Assinado por:
Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador)

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

ANEXO B - Autorização da pesquisa expedida pela Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro.

PREFEITURA
DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
Coordenadoria de Educação
Rua Afonso Cavalcanti, n.º 455 – sala 412 – Bl. I – CASS
Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ
20211-110
Telefone: (21) 2976-2301 Fax: (21) 2976-2313
Correio eletrônico: cedsme@rioeduca.net

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Sr (a) Coordenador (a) da E/SUBE/ 1 ª CRE

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **LIDIANE DE CASTRO RETO**, inscrita no Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da **UNIVERSIDADE ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ**, processo nº **07/001.850/2015**, denominada: **"FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O CONHECIMENTO E A EXPERIÊNCIA, OS SABERES E AS PRÁTICAS - Um estudo analítico do município do Rio de Janeiro"**.

O objetivo da pesquisa é analisar a formação do professor de educação infantil e o seu desenvolvimento profissional no município do Rio de Janeiro.

Informamos que a pesquisa apresenta parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil e utilizará como proposta de pesquisa um questionário on-line(em anexo) aos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A aplicabilidade do trabalho será nas escolas da 1 ª CRE.

O trabalho apresenta parecer favorável da Gerência de Ensino Fundamental e do Comitê de Ética em Pesquisa da UERJ, Plataforma Brasil.

A pesquisadora se compromete a respeitar a rotina das escolas e a divulgar os resultados à Coordenadoria de Educação, conforme a Portaria E/DGED Nº 41/2009.

Esta autorização deverá ser entregue na E/ 1 ª CRE.

Rio de Janeiro, de junho 2015.

Vania Maria de Souza
Matr.11/052.063-5

Vania Maria de Souza
E/SUBE/CED-ASSIST I
Mat. 11/052063-5

ANEXO C - Questionário perfil do educador da infância que está sendo aplicado na 4ª CRE, em 2015.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino
4ª Coordenadoria Regional de Educação
Rua Professor Luís Rondelli, 150 - Olaria
Rio de Janeiro –RJ – CEP: 21021-630

40
5

QUESTIONÁRIO PERFIL DO EDUCADOR DA INFÂNCIA

Professor(a):----------Matrícula:----------

Turma:---------- e-mail:----------

Celular (whatsapp):----------

Para nós é muito importante conhecer o perfil do **Educador da Infância (Professores da Educação Infantil)**, portanto você pode contribuir preenchendo este questionário.

1. Quantos anos de atuação como professor regente

◦ na Rede Municipal?
( ) 1 a 5.
( ) 6 a 10.
( ) 10 a 15.
( ) 16 a 20.
( ) mais de 20

◦ em Instituições Particulares?
( ) 1 a 5.
( ) 6 a 10.
( ) 10 a 15.
( ) 16 a 20.
( ) mais de 20.

2. Possui quantas matrículas na rede?
( ) 1 ( ) 2

3. Qual a carga horária semanal?

( ) 22,5 h ( ) 30h ( )40 h

4. Trabalha em outra Rede Municipal de Ensino?
( ) SIM Qual?---------- ( ) NÃO

5. Quanto tempo de atuação em turmas de Educação Infantil?
( ) 1 a 5.
( ) 10 a 15.
( ) 16 a 20.
( ) mais de 20.

6. Qual a sua formação?
( ) Nível Médio.
( ) Superior. Qual? _____
( ) Pós-Graduação. Qual? _____
( ) Mestrado. Qual? _____
( ) Doutorado. Qual? _____

7. Costuma participar de curso de formação?
( ) Sim.
( ) Não.

Caso SIM, quais?
_____
_____
_____
_____

8. Que práticas pedagógicas você costuma usar na sua turma com mais frequência?
_____
_____
_____
_____

9. Que conhecimentos você gostaria de aperfeiçoar para melhorar o seu trabalho nas turmas de Educação Infantil?
_____
_____
_____
_____

10. Que documentos oficiais já você já leu?
( ) Referencial Curricular nacional para Educação Infantil - MEC
( ) Revendo percursos e diálogos na Educação Infantil – SME
( ) Orientações Curriculares para a Educação Infantil – SME
( ) Orientações para profissionais da Educação Infantil – SME
( ) Cadernos Pedagógicos vol.1 – Planejamento na Educação Infantil - SME
( ) Trocando em Miúdos a Educação Infantil - CECIP