

**FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

JOSY LEILA RODRIGUES CALVÃO

**Anápolis – GO
2009**

JOSY LEILA RODRIGUES CALVÃO

TEMA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Faculdade Católica de Anápolis (F.C.A.) para conclusão
do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil

Monografia aprovada em: _____ / _____ / _____

Orientador(a): _____
Professor Ms. Edward M. Luz

1º Examinador: _____

2º Examinador: _____

JOSY LEILA RODRIGUES CALVÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

**Anápolis – GO
2009**

JOSY LEILA RODRIGUES CALVÃO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada à Faculdade Católica de Anápolis (F.C.A.), como requisito parcial para conclusão do curso de pós-graduação em Educação Infantil, orientado pelo professor Ms. Edward M. Luz.

**Anápolis – GO
2009**

Dedico este trabalho a todos os educadores que contribuem para a formação integral das crianças de zero a seis.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concedeu o dom de ensinar e aprender.

Àqueles que estão sempre próximos e me incentivaram para a realização deste trabalho, minha família.

Aos mestres que com carinho e compreensão me orientaram na busca de novos conhecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa procura discutir o tema “formação de professores para a educação infantil” de forma a vislumbrar o processo de formação e qualificação desses profissionais. O objetivo maior é compreender a importância da formação do professor de Educação Infantil para ministrar aulas com qualidade. A importância do tema “Formação de Professores para a Educação Infantil”, está na percepção de que um professor bem preparado, específico e habilitado, que conheça as necessidades específicas das crianças de educação infantil para atuar de forma convincente, consciente, enriquecedora e prazerosa na aprendizagem delas, se faz necessário para a formação cognitiva, emocional e social da criança. O estudo foi dividido em três capítulos: no primeiro os estudos se voltaram para as políticas públicas na Educação Infantil, com dados extraídos dos estudos de RUSSEF e BITTAR (2003), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996) e para a formação de professores com base nos estudos de NUNES, CARSINO & KRAMER, (1999) e LIBÂNEO & PIMENTA, (1999). No segundo abordou-se a política de formação de professores e a formação dos pedagogos, principais profissionais que atuam na Educação Infantil por meio de análise aos estudos de LIBÂNEO & PIMENTA (1999), e, por fim discutiu-se sobre as concepções que permeiam a infância no Brasil e o reflexo dessas concepções na formação da criança, segundo os estudos de QUINTEIRO (2005).

Palavras chaves: Profissão Educador. Professor na Educação Infantil. Teoria e Prática na Formação do Mestre.

ABSTRACT

This research seeks to discuss the subject of teacher training for early childhood education "in order to see the process of training and qualification of these professionals. The prime objective is to understand the importance of training of teachers of early childhood education classes to deliver quality. The importance of the theme "Training of Teachers for Education Kids", is the perception that a teacher well-prepared, and specific power, that knows the special needs of children in early childhood education to work in a convincing manner, knowingly, rewarding and enjoyable in learning them, is necessary for training cognitive, emotional and social child. The study was divided into three chapters: the first studies were focused on public policies in Child Education, with data taken from studies of RUSSEF and BITTAR (2003), and the Law of Guidelines and Bases of Education Brasileira (LDB/1996) and for teacher training based on studies of NUNES, CARSIN & KRAMER, (1999) and Lebanon & PIMENTA, (1999). In the second address is the policy of teacher education and training of teachers, key professionals who work in Education Child by analysis of the studies LIBÂNEO & Pimenta (1999), and finally discussed on the ideas that permeate the childhood in Brazil and the reflection of these concepts in the training of the child, according to studies of QUINTEIRO (2005).

Keywords: Occupation Educator. Teacher in Child Education. Theory and Practice in the Training of Master.

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IEI - Instituição de Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

RCN - Referencial Curricular Nacional

RECNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
1.1 Políticas Públicas para a Educação Infantil	13
1.2 Formação de Professores	17
CAPÍTULO II- FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL .	21
2.1 A formação do Pedagogo: debate recente sobre educadores	22
CAPÍTULO III- O EDUCADOR E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA ...	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	35

INTRODUÇÃO

A profissão professor no Brasil apresenta um quadro de lutas e perdas constantes na renda salarial. As políticas públicas voltadas para a educação não reconhecem a importância deste profissional no contexto sócio-econômico do país, chegando a ser perversas na remuneração dos serviços prestados por estes profissionais. A história da educação brasileira revela que a função docente desenvolveu-se de forma não especializada. No início o “ser professor” estava relacionado ao interesse religioso, buscava-se evangelizar por meio da educação formal. Ao assumir seu papel de interventor no processo educacional, o Estado passou a criar metas e diretrizes para a Educação Nacional, mas manteve os interesses da classe dominante acima dos interesses sociais, o que permanece até os dias atuais.

Percebe-se uma dicotomia entre os discursos governamentais e as reais condições degradantes da profissão docente. Por um lado os planos de governo enaltecem a importância de se ter profissionais bem capacitados para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, por outro os professores se deparam com escolas mal estruturadas (infra-estrutura física deficitária e quase nenhum recurso didático-pedagógico) e a falta de reconhecimento financeiro e profissional.

Nesta pesquisa pretende-se discutir o tema “formação de professores para a educação infantil” de forma a vislumbrar o processo de formação e qualificação desses profissionais. O objetivo maior é compreender a importância da formação do professor de Educação Infantil para ministrar aulas com qualidade.

Algumas hipóteses podem ser elencadas no que se refere à formação e atuação profissional do professor de Educação Infantil: ele deve gostar e respeitar a criança, ter boa aparência, facilidade de comunicação, boa educação e simpatia; a formação continuada contribui para uma prática pedagógica que contribua com o desenvolvimento integral da criança; o respeito e o reconhecimento profissional elevam a auto-estima e contribui para um melhor desempenho na função docente.

Frente a esta realidade buscou-se identificar o nível de formação dos professores de Educação Infantil; a área de formação dos profissionais de Educação Infantil; e, a importância da formação profissional na prática pedagógica;

Essa pesquisa trata da necessidade de se ter políticas públicas específicas para a educação Infantil e da necessidade do professor estudar e se especializar na

área para tratar dessa fase que é muito específica e importante para a aprendizagem positiva.

A importância do tema “Formação de Professores para a Educação Infantil”, se faz presente quando se percebe a necessidade de se ter um professor bem preparado, específico e habilitado, que conheça as necessidades específicas das crianças de educação infantil para atuar de forma convincente, consciente, enriquecedora e prazerosa na aprendizagem delas, que sejam capazes de refletir e interferir diretamente na sociedade buscando uma melhoria na formação desses alunos para que eles possam ter um futuro mais promissor.

Formar professores críticos, conscientes e reflexivos, cuja atuação seja, ao mesmo tempo inteligente e flexível, capaz de refletir sobre a própria ação, e de relacionar teoria e prática, contribuindo para a formação de crianças autônomas e conscientes de seu papel na sociedade brasileira.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica orientada, realizada por meio de um estudo qualitativo e quantitativo, caracterizada pelo contato do pesquisador com as referências bibliográficas disponíveis a respeito da Formação do Professor de Educação Infantil. A finalidade foi estabelecer uma visão global e crítica sobre o tema em vigência. Pretendeu-se, a partir de leituras e discussões analíticas, compreender e ampliar os conhecimentos, quanto as práticas pedagógicas do professor com e sem formação adequada demonstrando a importância do profissional de Educação Infantil buscar novos conhecimentos através de cursos de especialização e aprimoramentos.

O estudo foi dividido em três capítulos: no primeiro os estudos se voltaram para as políticas públicas na Educação Infantil, com dados extraídos dos estudos de RUSSEF e BITTAR (2003), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996) e para a formação de professores com base nos estudos de NUNES, CARSINO & KRAMER, (1999) e LIBÂNEO & PIMENTA, (1999). No segundo abordou-se a política de formação de professores e a formação dos pedagogos, principais profissionais que atuam na Educação Infantil por meio de análise aos estudos de LIBÂNEO & PIMENTA (1999), e, por fim discutiu-se sobre as concepções que permeiam a infância no Brasil e o reflexo dessas concepções na formação da criança, segundo os estudos de QUINTEIRO (2005).

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 Políticas Públicas para a Educação Infantil

A partir da década de setenta, percebe-se que as políticas educacionais eram baseadas na abordagem das privações culturais e tinham uma proposta de compensar as carências culturais e defasagens afetivas. Na década de 80, as políticas públicas questionavam a abordagem da privação cultural e diziam que era necessário combater a desigualdade e reconhecer as diferenças, assim, defendem uma perspectiva educativa para creches e pré-escolas, criando e extinguindo órgãos com as mesmas funções e responsabilidades e desvinculando-a da escola de 1º grau. Na década de 90, surgiram propostas diversas para a Educação Infantil e melhoria da qualidade de vida, inclusive com a criação da LDB¹ de 1996, que afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e assegura o direito de todos à educação e exige que os professores de Educação Infantil tenham uma formação mínima – magistério –, para exercer a função profissional (RUSSEF e BITTAR, 2003).

Com a nova proposta redigida na LDB/96, a Educação Básica passou a ser reconhecida como parte do Sistema Municipal de Educação, sendo que as creches e pré-escolas devem fazer parte das redes públicas e privadas e devem estar sob orientação, supervisão e orientação das subsecretarias Municipais de Educação. Trata-se de um processo gradativo e lento que exige reestruturações em todo o sistema educacional para atender crianças de zero a seis anos respeitando as suas diferenças.

Portanto, deve haver reconsideração das entidades governamentais sobre a necessidade e a importância de se investir na Educação Infantil. Com a finalidade de garantir uma educação de qualidade para a base da educação, com políticas públicas específicas a essa faixa etária de zero a seis anos, que visem a melhor preparação profissional, formação continuada aos professores, aumento do número de vagas para as crianças, escolas e prédios equipados adequadamente.

De acordo com Faria (2008), no decorrer da história do Brasil, pode-se perceber que ainda hoje não existem políticas públicas exclusivas para a formação de professor

¹ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.

e muito menos ainda para a formação continuada de professores até mesmo porque os municípios não têm acesso a dados específicos de quantos e quais profissionais precisam estar sendo capacitados e revigorados para trabalhar em uma determinada faixa etária, devido à falta de estudos específicos nessa área e falta de vontade política e da Secretaria de Educação para formular políticas públicas nesse sentido.

Mesmo após a LDB de 1996, observa-se que poucos municípios têm uma política municipal de educação integrada a uma política para a infância, isso faz com que a desigualdade econômica, social e política, sejam agravadas por causa da precariedade ou da ausência de políticas públicas municipais de educação infantil e da comissão do governo federal, por tanto, percebe-se que isso tem trazido vários problemas quanto a organização da educação infantil em séries ou ciclos, espaço, tempo escolar e formação de professores.

Um aspecto importante na trajetória da educação das crianças de zero a seis anos os, gerado pela sociedade, é a pressão dos movimentos sociais organizados pela expansão e qualificação do atendimento. Historicamente, essa demanda aumenta à medida que cresce a inserção feminina no mercado de trabalho e há uma maior conscientização da necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada em uma diversificada experiência pedagógica (FARIA, 2008).

A trajetória da educação das crianças de zero a seis anos assumiu, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas. Contudo, as formas de se ver as crianças, aos poucos, vem se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido.

Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Dessa forma o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (NUNES, CARSINO, & KRAMER, 1999).

Essa nova dimensão da Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de zero a seis anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em “nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Estudo realizado trouxe à tona a fragilidade e a inconsistência de grande parte das propostas pedagógicas em vigor. Ao mesmo tempo, durante a realização do diagnóstico, foi possível evidenciar a multiplicidade e a heterogeneidade de propostas e de práticas em Educação Infantil, bem como aprofundar a compreensão a esse respeito. Essa multiplicidade, própria da sociedade brasileira, é um ponto crucial quando se discute a questão do currículo, apontando para uma série de questionamentos: Como tratar uma sociedade em que a unidade se dá pelo conjunto das diferenças, no qual o caráter multicultural se acha entrecruzado por uma grave e histórica estratificação social e econômica? Como garantir um currículo que respeite as diferenças – socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais – e que, concomitantemente, respeite direitos inerentes a todas as crianças brasileiras de 0 a 6 anos, contribuindo para a superação das desigualdades? Como contribuir com os sistemas de ensino na análise, na reformulação e/ou na elaboração de suas propostas pedagógicas sem fornecer modelos prontos? Como garantir que neste imenso país as atuais diretrizes nacionais assegurem de fato o convívio na diversidade, no que diz respeito à maneira de cuidar e de educar crianças de zero a seis anos? (BRASIL, 2004).

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais que atendiam ao estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RECNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Ao mesmo tempo em que o MEC elaborou o RECNEI, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, com caráter mandatório. De acordo com a Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999, no seu art. 2º “essas Diretrizes 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”. Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração das novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Em 2000, foi realizado o Censo da Educação Infantil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o intuito de se obter informações mais precisas sobre a Educação Infantil no Brasil.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE)², que assim se expressa em relação às competências dos entes federados: Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, o mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal.

A Lei que instituiu o PNE determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios elaborem seus respectivos planos decenais. Esses planos devem ser construídos num processo democrático, amplamente participativo, com representação do governo e da sociedade, com vistas a desenvolver programas e projetos nos próximos anos. A Educação Infantil, constituindo um capítulo desses planos, tem seu horizonte de expansão e melhoria definido como obrigação dos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Em coerência com esse processo histórico, político e técnico, o MEC define a Política Nacional de Educação Infantil com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias (RUSSEF e BITTAR, 2003).

² O Plano Nacional de Educação (PNE) traça diretrizes e metas para a Educação no Brasil e tem prazo de até dez anos para que todas elas sejam cumpridas. Para isso, o governo transformou o PNE em lei, que passou a valer a partir do dia 9 de janeiro de 2001. Entre as principais metas estão a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo.

1.2 Formação de Professores

Ao longo da história recente do país observa-se que o Estado não tem traçado políticas públicas exclusivas para a formação de professores, as poucas que existem oferecem apenas a formação profissional em nível médio, exceto isso, na formação dos profissionais de Educação Infantil e predominante atividades eventuais que não tem continuidade. A presença de professores nas Universidades e Faculdades públicas é muito baixa, e nas Universidades e Faculdades particulares, o próprio professor é quem custeia o seu aperfeiçoamento. A carga horária destinada a formação de professores e auxiliares é muito reduzida e não existe uma prova específica para o profissional atuar na educação infantil (PRESTES, 2008).

Educadores afirmam que a teoria estudada na formação acadêmica, pouco lhe ajudam na prática de suas aulas, ele tem que buscar subsídios que lhe forneçam a integração entre suas práticas e as crianças, isso em todos os níveis de atuação. Portanto, a formação dos profissionais de Educação Infantil tem várias falhas quanto à oportunidade de formação e aos salários de acordo com a escolaridade em que atuam esses profissionais, deixando teoria e prática distante da realidade de nossas vivências e a de nossos alunos (PRESTES, 2008)

Segundo a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, a educação é direito de todos e dever da família e do Estado. Segundo o Referencial Curricular Nacional – RCN –, a educação infantil deve propiciar situações de cuidados, jogos e aprendizagens orientadas de forma integrada.

A educação não se realiza em isolamento. Dewey (1953) estabelece como princípio básico da educação a experiência, fazendo o professor parte indissociável da aprendizagem.

Talvez pela primeira vez em nosso país, começamos a pensar um perfil de educador adequado às características e necessidades de alunos em diferentes fases de seu desenvolvimento. Ou seja, começamos a pensar na criança, no adolescente, jovem, no adulto que se encontra escondido atrás da palavra “alunos”. (CAMPOS, 1999, p. 127).

A formação do professor de educação infantil se pode fazer em Escolas Normais Superiores, Institutos Superiores de Educação ou Universidade.

O professor é um profissional do humano que:

Ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento – informador informado –; um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade – científica e pedagógica / educacional – e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica – que produz conhecimento sobre sua área – e social. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 262).

A Lei Federal 08969/90 e o Conselho Estadual de Educação (CEE)³ determinam atender as necessidades básicas de desenvolvimento da criança nessa etapa evolutiva, de acordo com a realidade social e cultural, respeitando sua individualidade.

Na prática, os principais objetivos da Lei são: a socialização, a ética, o desenvolvimento do raciocínio próprio, a formação de hábitos e habilidades, o gosto pela descoberta, expressão pessoal e grupal, vínculo afetivo e de troca com os adultos e as crianças, e também propiciar o desenvolvimento infantil, garantindo a aquisição de novos conhecimentos sociais, morais, físicos, mentais e autonomia.

Quanto ao seu preparo, o professor necessita maior valorização do educador e exigência de formação de formação contínua e superior. Com respeito às práticas com as crianças, devem-se valorizar as histórias individuais, construir limites, promover a liberdade de aprender e ensinar diferentes culturas.

A forma de avaliação deve ser feita de acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno. Deve-se proporcionar a inter-relação entre a criança e a escola, complementada com o apoio da família e da comunidade. Necessitam-se estabelecer a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e a prática social.

Percebe-se que a educação infantil está se adaptando às normais legais e que existe grande interesse dos responsáveis, tanto diretores e professores com profissionais da equipe pedagógica em formar melhor os seus profissionais e oferecer serviços mais qualificados às crianças que procuram a escola infantil. Por outro lado, faz-se mister que a educação infantil se integre cada vez mais na educação básica, formando continuidade com a educação seguinte. Para tanto, necessita-se de educadores bem formados, conhecedores aprofundados dos objetivos da educação infantil e conscientes da importância de sua atuação junto às crianças.

³ O CEE tem por objetivo normatizar, fiscalizar e emitir pareceres quanto ao funcionamento de todas as instituições que compõem o Sistema Estadual de Educação.

O educador tem muito poder nas mãos. E tem um papel humanizador importante. Compreender como as crianças de zero a seis anos se apropriam do conhecimento, seja matemático, lingüístico, corporal, social etc., se faz urgente para uma educação voltada para a igualdade e diversidade.

Falamos muito em educação integral, mas o que vem a ser esta “educação integral?” Geralmente os conhecimentos a serem “transmitidos” para a geração atual são fragmentados em disciplinas ou áreas de conhecimento, de forma desvinculada uns dos outros, portanto o primeiro desafio seria, então, entender qual a concepção de criança está prevalecendo nas instituições de educação infantil? A criança é vista como alguém que “não sabe” e que deve aprender e obedecer? É vista como um ser indefeso que precisa de cuidados e atenção e de que se façam as coisas por ele? É vista como alguém capaz de também ensinar e capaz de criar suas próprias hipóteses? As práticas pedagógicas do dia-a-dia privilegiam a manifestação da vivência e do ponto de vista de cada uma?

Tecer estes esclarecimentos é importantíssimo para que possamos partir de princípios semelhantes. Estamos entendendo a criança como um ser humano como nós, com sentimentos, emoções, demandas, desejos, um corpo que age e sente, uma mente que elabora e reelabora conhecimentos, um ser histórico e social constituído do caldo cultural em que se encontra imersa sua família, biológica ou não, e dele transformador. Um “cidadão de pouca idade”, nas palavras de Kramer (1986).

Conceber uma educação na integralidade é difícil para nós, pois fomos educados para ver o mundo de forma fragmentada, aos pedacinhos, a partir de uma elaboração teórica que ainda predomina na nossa formação e na nossa leitura de mundo: a lógica cartesiana mecanicista, que vê a natureza como uma grande máquina a ser manipulada segundo os nossos interesses. A própria ciência está aos poucos redescobrando uma visão holística, a partir da qual todos fazem parte de um todo.

O grande impasse que enfrentamos atualmente é como juntar o “quebra-cabeça” para unir o que foi “separado”. No nosso caso, juntar corpo, mente e espírito para nos percebermos e perceber as crianças como seres integrais.

Para se ter um exemplo, a escola privilegia a formação intelectual da criança em detrimento de sua expressão corporal. Por que as crianças têm que ficar tanto tempo sentadas? Por que o tempo dedicado às atividades corporais é sempre

menor? Por que ficam mais tempo em sala do que na área externa? Essas são perguntas que permanecem sem respostas claras.

Precisa-se abrir mais espaço para a expressão de cada criança e para a livre opção, pois, se for direcionado o tempo todo aos trabalhos, talvez as crianças serão mais disciplinadas, mas não terão acesso às suas expressões criativas, genuínas, fruto do desejo e da leitura de mundo de cada um.

Outro fator primordial é inserir a criança e sua família no contexto escolar, acolhendo-as com todas suas características, limites e possibilidades pode ser mais difícil e trabalhoso, como todo processo em que nos colocamos ativos e responsáveis por ele. Requer o reconhecimento da criança como sujeito ativo de seu processo de inserção no mundo, transformando-o e sendo transformada por ele. Além disso, ela reconhece cada um dos adultos (pais e professores(as) como sujeitos parceiros, donos de sua voz, responsáveis por suas atitudes, autores de seu fazer cotidiano, apropriados ou não de sua importância e especificidade.

A ciência ocidental imaginou poder fragmentar o todo para melhor conhecê-lo e dominá-lo, criando as especialidades. As escolas foram pensadas em segmentos, as crianças e jovens separados em faixas etárias, os horários repartidos e o conhecimento compartimentado em disciplinas: hora de estudar; hora de trabalhar; recreio – hora de brincar. Quem pode entender o recreio numa estrutura de Educação Infantil? Não é sabido que as crianças aprendem brincando? Quanto mais nosso olhar se abrir, quanto mais elementos de observação e contato, quanto mais trocas intensas e significativas, quanto mais os laços de confiança, cooperação e solidariedade regerem a relação entre adultos e crianças, dos adultos entre si e das crianças entre si, mais saudável será nossa convivência e, portanto, mais prazerosa a nossa experiência de descobrir e reinventar o mundo à nossa volta. (LOPES, et all, 2006, p. 39)

Então, faz-se necessário reinventar a educação infantil para que as crianças possam se desenvolver de forma integral e criativa, ou seja, explorar todas as suas potencialidades cognitivas, emocionais e sociais.

CAPÍTULO II- FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo objetiva analisar a formação dos professores que atuam diretamente com crianças na faixa etária entre zero e seis anos. De acordo com a LDB/96 esses profissionais deveriam, preferencialmente, ser formados em Pedagogia. Essa falta de objetividade na Lei conduz educadores despreparados para compreender a complexidade que envolve o desenvolvimento infantil.

De acordo com Freitas (2003) há tempos a formação de professores está exigindo a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Além dessa política de valorização ao profissional, principalmente o que atua na educação infantil, exige também, firmeza e clareza quanto aos limites e às possibilidades das propostas alternativas na sociedade atual, e quanto à impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo. “Entender esses limites evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de "menor custo" que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação” (FREITAS, 2003, p. 17).

A autora afirma que atualmente vem sendo travado um debate no plano das idéias, das concepções, dos projetos históricos. Sendo assim, uma perspectiva que desponta como promissora é a de “retomar as construções históricas dos educadores para a formação do educador, recuperando os referenciais teóricos e metodológicos que orientaram e orientam a produção nesse campo, no que toca às condições de formação.” Entre essas concepções está o conceito de *base comum nacional*, e a defesa do caráter sócio-histórico na formação dos educadores, centrada na concepção omnilateral das múltiplas dimensões da formação humana: *cognitiva, ética, política, científica, cultural, lúdica e estética*. Essas concepções vêm sendo construídas coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, e articulam a produção teórica na área juntamente com as práticas de formação desenvolvidas nas escolas públicas, nas universidades, em seus cursos de licenciaturas e pedagogia.

A *base comum nacional* é concebida como forma de resistência aos processos de desqualificação e desvalorização do educador, mediante a imposição de uma perspectiva produtivista e tecnicista aos processos de formação. Esta concepção, que rompe com a idéia de currículo mínimo, referenciais, diretrizes e parâmetros, tão ao gosto das políticas educacionais atuais e de regulação do trabalho, de caráter neoliberal, supõe a defesa da autonomia universitária, no entendimento de que 'a base comum nacional será desenvolvida em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras' (ANFOPE, 1992, p. 14).

Portanto pensar uma política de formação de professores requer a superação das condições atuais de produção da formação do magistério, significa avançar rumo a formas superiores na formação dos educadores, considerando os princípios construídos historicamente pelo movimento histórico dessa classe de trabalhadores no Brasil.

Os organismos financiadores internacionais ainda delimitam as lutas e avanços dos educadores que vivem marcados pela submissão às orientações desses organismos. Segundo Freitas o maior desafio atualmente é,

Ao mesmo tempo, exercer duramente a crítica às propostas que impedem que avancemos para novos patamares na formação e profissionalização dos profissionais da educação e indicar as alternativas construídas historicamente na perspectiva de superar as condições atuais: o rebaixamento da formação inicial pela liberalização, diversificação e ampliação indiscriminada dos cursos e das instituições formadoras, a regulação e o controle do exercício profissional (certificação e, quem sabe, a criação dos conselhos profissionais), e a implementação de uma política de formação continuada de caráter técnico-instrumental, centrada *exclusivamente* nos conteúdos escolares e na avaliação e gestão, conforme pode ser identificado nas matrizes de referência para certificação aqui analisadas. (FREITAS, 2003, p. 18)

Freitas defende que o momento atual é propício para recuperarmos nossas concepções históricas de formação dos educadores, avançando para novas formas de organização e desenvolvimento dos espaços de formação de professores para um novo tempo e outra escola fundados em um projeto histórico social emancipador.

2.1 A formação do Pedagogo: debate recente sobre educadores

O Curso de pedagogia vem sendo palco de amplas discussões. Tentar-se-á explicitar aqui o posicionamento de três importantes vertentes dessa discussão: 1º) o Documento das entidades sobre a Resolução do Conselho Nacional de Educação

(CNE), assinado pela ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES⁴, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, de abril de 2005; 2º) o Manifesto de educadores brasileiros sobre diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia, de setembro de 2005 e 3º) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, do CNE.

Segundo Libâneo & Pimenta (1999), o marco histórico de detonação do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador foi a I Conferência Brasileira de Educação realizada em São Paulo em 1980, abrindo-se o debate nacional sobre o curso de pedagogia e os cursos de licenciatura. Apesar de este movimento ter mobilizado educadores de todo o Brasil, os resultados foram modestos e não atingiram o objetivo principal que visava a solução dos problemas da formação dos educadores nas IES brasileiras.

Estes autores esclarecem que “não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo.”

Eles reivindicam o ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB. Na concepção deste grupo “a divisão de funções corresponde a uma lógica da organização escolar e, mais ainda, essas funções implicariam uma formação específica, dada a complexidade envolvida no desempenho dessas funções.” Dessa forma, eles esclarecem que segundo suas análises os seguintes aspectos são problemáticos:

- a) o caráter “tecnicista” do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo; b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 7)

⁴ O documento foi assinado por: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação/ FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras/ CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade/ e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores.

Pimenta (1998) argumenta que a questão mais relevante é o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo. Segundo a autora existe um contingente enorme de alunos egressos do curso de Pedagogia que desconhece as teorias pedagógicas, tornando inviável a este profissional perceber as especificidades do fenômeno educativo, assim como assumir a multiplicidade das realidades histórico-sociais que permeiam suas atividades e vivências profissionais.

Ainda de acordo com este grupo a tendência dominante hoje entre os educadores, dentre eles os seguidores da Anfope, é a de que o curso de pedagogia destina-se à formação do professor de 1ª a 4ª (que muitos chamam de professor normalista de nível superior). “Ou seja, acabou aquele curso de pedagogia concebido em 1939 e parcialmente mantido em 1962 e 1969, cujas propostas giram em torno do lema: a formação de todo educador deve ter como base a docência” (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999). Na visão destes educadores/pesquisadores as propostas atuais da Anfope trazem como conseqüências:

- a identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente;
- a descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico;
- eliminação/d Descaracterização do processo de formação do especialista em pedagogia (pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente;
- identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levassem *ipso facto* à crise do outro;
- segregação do processo de formação de professores da 1ª a 4ª em relação às demais licenciaturas. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 247)

Para o CNE, a Pedagogia é uma “ciência” e um “campo de formação” de educadores - docentes e não docentes. É uma ciência que produz um saber acadêmico, passível de dar sustentação à prática docente e ao trabalho pedagógico, escolar e não escolar; é um campo teórico-investigativo sobre a educação e o ensino. Sob esta perspectiva, fica explícita uma dupla configuração: a Pedagogia é campo de estudos e campo de formação profissional (EVANGELISTA, 2005).

Libâneo & Pimenta (1999) emitem sua opinião afirmando que rejeitam a redução do curso de pedagogia à formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, não concordam com Escola Normal Superior por entenderem que “a institucionalização da Escola Normal Superior significa a reedição da antiga Escola Normal cuja concepção está ultrapassada.” Para eles,

a legislação recente do CNE não só não acrescenta nada de novo, como também não incorpora inovações e funções já bastante difundidas na produção de conhecimento na área, como a interligação entre formação inicial e continuada, o desenvolvimento profissional dos professores, a pesquisa-ação, a unidade do processo formativo dos professores de todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, é lastimável que o CNE esteja legislando aos pedaços, levando à fragmentação da legislação e dos próprios cursos, desconsiderando a idéia de um sistema integrado e articulado de formação dos profissionais da educação e a rica investigação teórica produzida na universidade e nas escolas. (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999, p. 269)

Eles esclarecem ainda que modelos únicos “não apenas não respondem à diversidade e à desigualdade de nosso país, como representam autoritarismos que ferem a capacidade e a competência dos educadores brasileiros de apresentarem propostas efetivamente compromissadas com a qualidade social da educação para nosso país.”

Entretanto, na percepção da ANFOPE e seus seguidores, o pedagogo é um “Profissional da Educação que atua na Educação Básica”. Portanto, a docência é seu fundamento, sendo a produção de conhecimento apenas uma de suas atribuições.

A ANFOPE defende que o curso de pedagogia deve ser um espaço acadêmico para a) estudos sistemáticos e avançados na educação, *lócus* de pesquisa e produção de conhecimento, b) formação do docente; e, c) formação do gestor, cuja soma resulta no educador. Dessa forma, o profissional da educação deve atender o ensino, a organização e a gestão de unidades escolares, sistemas de ensino e projetos, ademais de atuar na produção e difusão conhecimento. A proposta de formação de gestores está articulada à formação docente. Defende também, que a duração de um curso de licenciatura plena seja de 4 anos, com um mínimo de 3.200 horas (ANFOPE, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005, 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006, apontam para novos debates no campo da formação do

profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo.

As DCN-Pedagogia definem a sua destinação, sua aplicação e a abrangência da formação a ser desenvolvida nesse curso. Aplicam-se: a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional; c) na área de serviços e apoio escolar; d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação assim definida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 6).

Abre-se, assim, amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, que definem a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

O trabalho docente e a docência implicam uma articulação com o contexto mais amplo, com os processos pedagógicos e os espaços educativos em que se desenvolvem, assim como demandam a capacidade de reflexão crítica da realidade

em que se situam. Com efeito, as práticas educativas definem-se e realizam-se mediadas pelas relações socioculturais, políticas e econômicas do contexto em que se constroem e reconstroem. Nessa perspectiva, Aguiar e Melo (2005a) afirmam:

(...) escapando aos reducionismos da visão teoricista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do praticismo (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re)produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática.

Ao analisar as perspectivas para a efetivação de uma política global de formação dos educadores, no país, percebemos que existe grande possibilidade de um acordo que contemple às expectativas dos grupos em questão. O debate gira em torno da qualidade e definição profissional do pedagogo(a), portanto a vivência de novas e criativas experiências curriculares nos cursos de pedagogia e licenciaturas tendem a encontrar um caminho único em prol da qualidade educacional tanto no âmbito da formação do professor quanto no âmbito da formação das séries iniciais.

Entendemos que a formação global do pedagogo não irá interferir na formação do professor das séries iniciais, pois ambas fazem parte de um mesmo núcleo. As diretrizes da pedagogia e a política de formação dos profissionais da educação estarão presentes e, certamente, serão objeto de análise e de proposições nos encontros, seminários e congressos que serão realizados ao longo das décadas, entretanto a disposição de firmar, reafirmar e propor, coletivamente, princípios e encaminhamentos para a formação dos professores irão determinar um ponto de equilíbrio entre as partes para atingir o fim maior e comum que é o equilíbrio e o avanço na formação do professor/ pesquisador.

Enxergamos claramente o compromisso histórico que pauta a agenda dessas entidades (ANFOPE, MANIFESTO, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES), salvo talvez o (des)compromisso do governo com a qualidade da educação no Brasil, que lutam pela melhoria da formação dos professores brasileiros, apesar de enfrentarem desafios que ainda não estão ao alcance e na esfera de suas decisões.

No que se refere à formação de professores o Ministério da Educação (MEC), vem reforçando a idéia de que qualquer um pode ser professor. Os burocratas do MEC afirmam que pesquisas sobre avaliação institucional do desempenho de alunos e professores comprovam que não há diferença na qualidade do preparo dos alunos da escola básica em função da formação superior dos professores. Dessa forma afirma-se que os professores de Educação Infantil e séries iniciais podem ser apenas técnicos não tendo necessidade da formação acadêmica. As Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de professores da Educação Básica (CNE, 2001) são um exemplo de proposta de um modelo onde o preparo do professor está centrado em competências para o exercício técnico profissional, numa formação prática, simplista e prescritiva, baseada no saber fazer para o aprendizado do vai ensinar (BRZEZINSKI, 2002, p. 15).

Numa análise à descaracterização do professorado BRZEZINSKI (2002) afirma que o professor passou por um processo de perda de controle sobre seus meios de produção, do objeto de seu trabalho e da organização de sua atividade, proletarizando-se e se contrapondo totalmente ao profissionalismo docente. Nas palavras da autora:

(...) o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer educacional, gerou o afastamento dos professores das funções de conceber, planejar e avaliar sua prática pedagógica. Essas funções foram sendo assumidas pelos especialistas que decidiam e controlavam com os administradores escolares o trabalho do professor, provocando uma crescente desqualificação deste trabalho. (BRZEZINSKI, 2002, p. 12)

Na busca pela valorização do professor, após a Lei nº 9.394/96 que, ao contrário do que se esperava provocou grande desqualificação na formação dos profissionais da educação quando propôs que a formação do professor se desse em universidades de ensino superior nas quais a articulação entre o ensino e a pesquisa não são devidamente articuladas provocando uma ruptura entre teoria e prática. Dessa forma a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) contribui para que errôneas interpretações sejam feitas a respeito da prática profissional do docente, ou seja, este profissional deixa de ser um investigador e pesquisador e passa a ser um reproduzidor de saberes ou transmissor de conteúdos pré-estabelecidos (BRZEZINSKI, 2002).

CAPÍTULO III- O EDUCADOR E A CULTURA DA INFÂNCIA

Neste capítulo serão adotadas as obras de Quinteiro como interlocutor preferencial. Serão analisadas as concepções que permeiam a infância no Brasil. De acordo com QUINTEIRO⁵ (2005) as dificuldades teórico-metodológicas encontradas durante sua investigação⁶ apresentaram-se como obstáculos quando a criança, sujeito das relações sociais concretas, foi eleita objeto de pesquisa, a partir de um conjunto de observações, estudos e reflexões a respeito das questões e dos dilemas que envolvem o processo de democratização *do ensino* no Brasil que, em última instância, coloca sobre a "criança pobre"⁷ a responsabilidade pelo fracasso da escola pública. Afinal, como transformar um sujeito social num objeto científico? Como dar a voz ao chamado "mudo" da história?

Além disso, este trabalho buscou contribuir, também, para o processo de formação de professores que atuam na educação da criança, objetivando ampliar o seu raio de leitura sobre os mundos culturais da infância e discutir as possibilidades e os limites da escola como o lugar da infância, nos nossos tempos.

Nas duas últimas décadas, a escola vem sendo considerada como um local, na maioria das vezes, que reprime o conhecimento e considera a criança como a principal causadora do seu fracasso na aprendizagem. Entretanto, segundo QUINTEIRO (2005),

Os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira. Constata-se uma produção caracterizada por diversidade de temas, pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados a problemas relativos a história social da infância, as péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito por parte do Estado à criança como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação e a proteção da criança de zero a seis anos de idade. (QUINTEIRO, 2005, p.20-21)

⁵ Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁶ Pesquisa que realizada sobre o tema e que compôs sua tese de doutorado defendida na UNICAMP em 2000 (no GEPEDISC), intitulada *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*.

⁷ Para uma definição de "criança pobre", consultar IUPERJ (1988), Rizzini (1989) e Alvim e Valladares (1988). As duas últimas autoras afirmam que "Se foram várias as respostas oferecidas ao problema, todas elas basearam-se numa mesma *concepção da infância pobre como necessariamente perigosa e conseqüentemente ameaçadora*"(1988, p. 21, grifo meu). Para uma leitura crítica sobre a história da criança numa perspectiva que privilegia o conceito de *classe social*, vale a pena conferir o capítulo de Faria (1993) intitulado "Infância educação e classe operária". (nota da autora QUINTEIRO)

Na concepção dessa autora pouco se conhece sobre as *culturas infantis* porque a sociedade não tem o costume de ouvir as crianças, e quando se ouve as interpretações ficam à margem das análises dos pesquisadores. Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável. Além disso, apesar de a etnografia e de a história oral serem indicadas, pelos pesquisadores adeptos da abordagem interpretativa, como recursos metodológicos eficientes no registro do ponto de vista das crianças, a entrevista, tal qual a concebemos, tem se mostrado como instrumento pouco adequado quando utilizada neste "pequeno sujeito" ou "pequeno objeto" emergente. Muitos pesquisadores, ao entrevistarem a criança na pesquisa educacional, não problematizam os dados e tampouco descrevem os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança.

Pode-se inferir que essa resistência em escutar a criança encontra-se também entre as quatro paredes da escola. Não é difícil perceber que todo o direcionamento do currículo escolar cumpre um desejo adulto, não existe na escola a cultura infantil e sim a cultura da sociedade a ser transmitida às crianças.

Quinteiro afirma que os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? Ressalta-se, ainda, que as relações de poder entre o adulto e a criança, tema elementar para a compreensão das *culturas infantis*, ainda serão estudadas, tanto local quanto internacionalmente⁸.

⁸ Após ter realizado um trabalho inédito no campo educacional, centrando suas análises na relação infância, poder e pedagogia, resultando em sua tese de doutorado defendida na UNICAMP e publicada em 1994 pela Ed. Aique, Buenos Aires, sob o título *Infância y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Narodowski identifica um núcleo de consenso entre os historiadores acerca da definição de infância. Para o autor, "a infância e fenômeno histórico e não meramente natural e as características da mesma no ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência ao adulto em troca de proteção". (nota da autora QUINTEIRO)

Quinteiro (2005), afirma ainda que constatou em seus estudos que essa "cultura" de que o aluno é responsável por seu fracasso escolar é responsável pelo enfraquecimento da tecitura dos fios da infância aos da escola. Ou seja, o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas não permite à criança construir o seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige. Cortada profundamente pelo autoritarismo social e por este tipo de pedagogia, a instituição escolar não apenas rouba da criança sua possibilidade de viver a infância, mas sobretudo coloca-a a margem do processo de escolarização, levando esta a engrossar o contingente da exclusão social. Nunca é demais lembrar que, o fenômeno da evasão e do abandono não tem relação direta com a origem social das crianças, mas sim com as múltiplas repetências as quais são submetidas por seus professores. Frente a esta realidade, a autora pergunta: será que ainda é possível sonhar com a ideia da infância na escola? Ou tal articulação estaria sendo esgarçada/rompida pela erosão do sentimento de infância provocada pelas rígidas regras da sociedade de mercado? Será que a tese da escola como lugar da infância constitui-se, apenas, em uma promessa ou dívida da modernidade?

Particularmente considera-se esta, uma dívida da sociedade para com as crianças. A escola como instituição promotora do saber e do desenvolvimento integral da criança deveria ser um ambiente agradável e gerador do desenvolvimento cognitivo, emocional e social para as gerações vindouras.

Portanto, conhecer a condição da infância e da criança na escola exigiu e exige conhecer outras histórias para apreender, por meio da compreensão das representações sociais, os elementos constitutivos da formação da cultura escolar, cultura da escola, cultura da repetência e principalmente das culturas infantis, das quais a criança apropria-se, e de cuja produção também participa, sofrendo toda sorte de conseqüências e seqüelas marcantes na sua trajetória de vida.

Como transformar um fenômeno social num objeto científico? Como e em que condições ouvir aqueles que - etimologicamente - não tem a palavra? Que "tempo" da vida é este? Será o da educação e da instrução? Sob quais parâmetros analisar os conteúdos do discurso das crianças?

Acreditamos que o caminho é ouvir, registrar e interpretar as

representações sociais das crianças, buscando compreender como se constitui o seu mundo cultural e qual o lugar social que a infância ocupa na escola.

Quando o educador/pesquisador centrar suas análises na situação social da infância no interior da escola, tomando-a como eixo de sua investigação, e considerando a criança como um ser capaz de fazer história e participar ativamente de seu desenvolvimento teremos avançado e estaremos caminhando para a construção de uma cultura da infância.

Quinteiro (2005) chegou à seguinte conclusão em suas pesquisas:

1. Do ponto de vista conceitual, no sentido de definir o que vem a ser a infância, o pesquisador depara-se com um campo restrito a categorias, tais como: idade dos sujeitos, o tempo de duração da infância, o espaço destinado a infância, a organização institucional educacional para a infância, a legitimidade da escola no processo de socialização das crianças e, fundamentalmente, o próprio processo de socialização.
2. Do ponto de vista metodológico, o que se encontra e a indefinição de que recursos utilizar para o registro das "falas" de crianças, buscando interpretar suas representações de mundo, objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando em face desta invenção da modernidade.

Por fim constata-se que as crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos, porém a falta de sentido da escola e de suas aprendizagens promove a falta de interesse nos pequenos aprendizes. Elas desejam e querem construir uma escola lúdica, higiênica, bem pintada e colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade desta, vir a ser o espaço da infância. As crianças não apenas percebem e vivenciam o fracasso da escola, mas também propõem soluções simples e viáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão desta pesquisa permite inferir que a formação dos educadores envolvidos na Educação Infantil depende em grande parte das Políticas Públicas voltadas para esta modalidade de ensino. Entretanto, é possível desenvolver um trabalho de formação e desenvolvimento integral das potencialidades da criança se houver maior integração pedagógica nas Instituições educativas.

As Instituições de Educação Infantil (IEI) ainda estão impregnadas com a concepção de que basta cuidar das crianças e se esquecem de organizar o trabalho pedagógico para o desenvolvimento integral dessas crianças. Os professores desta faixa etária (zero a seis anos) precisam estar preparados para organizar um trabalho que não se paute apenas na ação cuidadora, mas, principalmente, na ação educadora.

Faz-se necessário considerar e garantir as condições materiais e a elaboração de um plano pedagógico que contemple: reuniões pedagógicas entre a equipe educativa da IEI, a organização do espaço físico, o tipo de mobiliário, iluminação e conservação do ambiente, número de crianças, rotina de trabalho, atividades desenvolvidas e a reflexão contínua sobre as ações pedagógicas que envolvem a formação integral⁹ das crianças.

A hipótese sobre a importância da formação do professor se concretizou nas leituras realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa. As reflexões indicaram que um dos entraves na formação deste profissional está na relação entre teoria e prática. Nas universidades a preocupação em estabelecer esta junção ainda está tímida, os alunos-docentes não conseguem fazer a ligação entre as teorias estudadas e sua aplicabilidade no cotidiano da IEI.

Pelo exposto constatou-se que os professores da Educação Infantil devem estar preparados para propor intervenções significativas à educação das crianças, e que, para isso, é necessária uma formação contínua para que se sintam seguros quanto às necessidades emocionais, sociais, biofisiológicas e cognitivas das crianças de zero a seis anos.

⁹ Considera-se neste estudo “Educação Integral” como sendo a formação que considera a criança em todos os seus aspectos de desenvolvimento, cognitivo, social e emocional, dando-lhes a oportunidade de explorarem, em condições reais, os seus potenciais.

Daí a importância das políticas educacionais brasileiras se voltarem para questões como, a identidade da profissão professor-docente; a caracterização do trabalho e da prática docente como uma identidade profissional; e, a docência como uma formação específica para a atuação junto às novas gerações. Afinal não se forma médicos ou outros profissionais sem o professor.

Por fim, tomamos para reflexão alguns apontamentos de Libâneo (2005): a inserção do Brasil no contexto da mundialização, a adequação da escola ao processo de transformações científicas e tecnológicas e a reorientação ético-valorativa da sociedade impõem imensas tarefas ao ensino. Para tanto, é preciso enfrentar as questões mais elementares do sistema de ensino que estão por resolver, entre elas, as condições físicas e materiais das escolas, salários dos professores, formação profissional e gestão da escola, além dos problemas estruturais mais cruciais como a pobreza, o desemprego e a miséria.

Uma maior qualidade do ensino está associada à profissionalização dos professores, isto implica numa formação universitária e continuada para o exercício da função, num salário digno e no plano de carreira. A falta de qualificação profissional do magistério é uma dura realidade que joga por terra qualquer esforço de inovação organizacional, didática e curricular. Tanto a revisão dos salários como os programas de aperfeiçoamento profissional devem estar voltados para um reforço nos conteúdos e para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática educativa no espaço escolar, incluindo-se novas metodologias de avaliação.

Os sistemas de ensino (Secretarias da Educação), as Faculdades de Educação e os cursos de Licenciatura precisam articular-se mais eficazmente para melhorar a qualificação profissional dos professores, inclusive para exigir maior compromisso pedagógico dos docentes universitários formadores de professores.

Espera-se ter atingido o objetivo maior desta pesquisa: refletir sobre a profissionalidade, o profissionalismo e a profissionalização do docente, principalmente os que atuam na educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M.A.S.; MELO, M.M.O. **Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia**: polêmicas e controvérsias. Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 11, 2005a.

ANFOPE. Documentos Finais de Encontros. 1983-92.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 12, 2004, Brasília, DF. Documento final. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2004.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.) **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos**: Modelos em debate. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

CUNHA, Maria Izabel. **O bom professor e sua prática**. 18 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953. (Este livro foi publicado originalmente em inglês em 1909).

EVANGELISTA Olinda. **Curso de pedagogia**: propostas em disputa. Exposição realizada no 1º Encontro Catarinense de Estudantes de Pedagogia. Mesa-Redonda com Helena de Freitas (ANFOPE) e Beatriz Luce (CNE). 29.10.2005/UFSC.

FARIA, Marília de Souza. **Formação de Professores para a Educação Infantil: Pra quê?** Disponível em http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=358&Itemid=26 Acessado em 15/09/08.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Certificação docente e formação do educador**: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc.* [online]. 2003, v. 24, n. 85, pp. 1095-1124. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302003000400002.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Superior Brasileira: Goiás, 1991-2004. – Brasília : INEP, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos & PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. In Elizabeth Silveiras P. Camargo et. alli. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências.

Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES. Campinas: CEDES, n. 69, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Karina Rizek, MENDES, Roseana Pereira e FARIA, Vitória Líbia Barreto de, organizadoras. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (**Coleção Proinfantil**. Livro de estudo: Módulo IV)

NUNES, Maria Fernanda; CARSINO, Patrícia & KRAMER, Sônia. **Formação de Profissionais da Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 1999.

PANIAGUA, G. e PALAIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto alegre: artmed, 2007.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 32 (5), set./out. 1998, p. 173-199.

PRESTES, Zoia. **Professores de Creche e pré-escola**. Disponível em <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/362.doc> Acessado em 12/09/08.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G, DEMARTINI, Z. B. F. e PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2. Ed. Campinas, SP: autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

REIS, Reinildes Maria de Carvalho dos. **O perfil do pedagogo em formação nos cursos de pedagogia em Goiânia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Educação, 2006. “Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda”. 140 f.

RUSSEF, I. e BITTAR, M. (Org.). **Educação Infantil: política, formação e prática docente**. Campo Grande: UCDB, 2003.