

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA REGIÃO SUDESTE (1996-2004).**

RÚBIA ANDRÉA DUARTE DOS SANTOS

**SÃO PAULO  
2008**

**RÚBIA ANDRÉA DUARTE DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA REGIÃO SUDESTE (1996 – 2004).**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para a obtenção do título de mestre, sob a orientação do Prof. Dr. José Rubens Lima Jardilino.

**SÃO PAULO  
2008**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Rúbia Andréa Duarte dos.

Formação continuada dos professores de educação infantil : análise da produção de teses na região sudeste (1996-2004). / Rúbia Andréa Duarte dos Santos. São Paulo : 2008.

123 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2008.

Orientador: José Rubens Jardilino Lima.

1. Educação infantil. 2. Educação continuada.

CDU 37

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA REGIÃO SUDESTE (1996-2004).**

**POR**

**RÚBIA ANDRÉA DUARTE DOS SANTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para a obtenção do título de mestre

---

Presidente: Prof. José Rubens Jardilino Lima, Dr. – Orientador, Uninove

---

Membro: Profa. Marli E. D. A. André, Dra – PUC, SP

---

Membro: Prof. Carlos Bauer, Dr - Uninove

São Paulo, 16 de Maio de 2008

*Aos meus pais, por me fazerem perceber, por meio de suas ações no cotidiano, que a infância é sempre a melhor parte.*

## AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas as quais gostaria de agradecer por terem, de alguma forma, contribuído para a realização deste trabalho. Como isso não é possível, peço licença para agradecer especialmente:

Ao Professor Doutor José Rubens Jardilino Lima, pelos encaminhamentos dados no percurso da pesquisa, pela orientação, atenção e estímulo e, acima de tudo, por acreditar em mim, oferecendo-me excelentes espaços de construção de conhecimento.

À Professora Doutora Marli E. D. A. André, pela acolhida e pelas valiosas sugestões feitas ao trabalho no exame de qualificação.

Ao Professor Doutor Carlos Bauer, pelo respeito e carinho que teve para com meu trabalho no exame de qualificação, e por ter sido meu professor durante o mestrado, ampliando minha visão crítica sobre a educação.

A todos os meus professores do mestrado, pelas riquíssimas contribuições acadêmicas que me fizeram avançar em relação ao conhecimento. Em especial, à Professora Terezinha Rios, pelas reflexões filosóficas que suscitou em mim.

À CAPES, pelo financiamento para a realização desta pesquisa.

A todos os meus colegas de mestrado, pelas trocas, discussões e amizades construídas. Em especial, às minhas amigas Marcília e Soninha. Com vocês, o caminho tornou-se ainda mais bonito.

Ao meu amigo Paulo Tadeu, pela parceria nos trabalhos, publicações e atividades acadêmicas e, principalmente, pela presença amiga nas horas difíceis, mostrando-me que sempre é possível.

À Diretora geral do Colégio Nossa Senhora das Dores, Irmã Martinez Capra, pelo incentivo constante e por ter me permitido ser assídua às aulas no mestrado, reorganizando meus horários de trabalho.

A todos os meus colegas de trabalho. Em especial, às professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em quem busco inspiração para continuar pesquisando e aprendendo muito todos os dias. Vocês são motivo de orgulho para mim.

À querida Maria Otília Ninin, pelas contribuições, paciência e disponibilidade para fazer a revisão desta dissertação. Nossas conversas foram fundamentais para o meu crescimento. Muito obrigada por tudo.

À minha família, pelo carinho, amor e, acima de tudo, pela compreensão em relação às minhas ausências em tantos momentos, alegres e tristes, em Belo Horizonte. Mesmo distante, sempre estive com vocês.

Ao meu pai e à minha mãe, pela liberdade que sempre me deram, para escolher meu caminho, e por me ensinarem a construir esse caminho. Pelo muito que aprendi com vocês, escolhi a Educação Infantil. Vocês são tudo em minha vida.

Ao Nino, que me fez acreditar ser possível realizar o sonho de estudar mais, de enfrentar o mestrado. Pelo apoio e pela presença nas lutas e dificuldades neste processo de construção, muito obrigada.

A você, minha querida amiga Shirlei, de Belo Horizonte. Sempre que precisei, pude contar com você. Pessoas assim como você são especiais.

A todas as autoras das dissertações e teses que fizeram parte do universo desta pesquisa. Em especial, a Maria Inês Crnkovic Octaviani, Célia Maria Guimarães, Maristela Angotti e Leonor Cardoso Rosa que, gentilmente, disponibilizaram seus trabalhos pelo correio eletrônico. Vocês tornaram meu percurso mais fácil e me mostraram o que é ser pesquisadora.

## RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a analisar a produção acadêmica, veiculada em teses e dissertações produzidas em universidades públicas da região sudeste, no período de 1996 a 2004, que tomam a formação continuada dos professores de Educação Infantil como objeto de investigação. A análise desenvolve-se no sentido de levantar e discutir os temas, as concepções de criança, os referenciais teóricos e as concepções de formação continuada que são destacadas pelos autores dessa produção acadêmica. Para esse empreendimento, adotamos a abordagem metodológica qualitativa, de natureza bibliográfica/documental, privilegiando a análise de conteúdo, uma vez que nossa pesquisa foi realizada com base em acervo documental (dissertações e teses). Em termos teóricos, o tema da formação continuada é explorado em duas vertentes. Na primeira, de cunho generalista, apresentam-se as concepções de formação de professores, identificadas por autores que estudam o tema em perspectiva histórica, a partir da análise das práticas desenvolvidas pelos professores. Servem de apoio a essa abordagem os estudos de Oliveira (1977), Castro (1978), Schön (2000), Contreras (2002) e Ghedin (2005). Numa segunda vertente, as discussões sobre formação continuada são circunscritas ao contexto da Educação Infantil. Para isso, recorremos às análises de Kuhlmann (2001), Nosella (2002), André (2002), Picelli (2002) e Rosseto (2003). A análise desenvolvida nesta pesquisa aponta para o progressivo, mas ainda insuficiente, incremento das investigações científicas em torno da formação continuada dos professores de Educação Infantil, o que pode contribuir para a ruptura da perspectiva generalista que inicialmente permeou as discussões sobre esse tema. Observa-se uma tendência intervencionista nas pesquisas, na medida em que os pesquisadores assumem-se como formadores no contexto de sua pesquisa e não como observadores de processos de formação já instalados nas unidades de Educação Infantil. Constatou-se também, que a produção acadêmica tem privilegiado temas como o perfil do profissional de Educação Infantil, políticas públicas para essa etapa da educação e a elaboração de uma concepção de criança capaz de abranger as especificidades da faixa etária atendida por esse nível de ensino.

## **Abstract**

This dissertation examines the academic production found in theses and papers written, from 1996 to 2004, in public universities, which are located in the southeastern region of Brazil. It considers the ongoing formation of kindergarten teachers as the subject of investigation. The analysis is developed to surface and to discuss the themes related to the conception of childhood, the theoretical referential and the conceptions of ongoing formation which are highlighted by the authors of the already mentioned academic production. We follow in this paper the qualitative methodological approach to achieve our purpose and we give privilege to the analysis of the content because our research was done based on theses and dissertations. From the theoretical point of view the subject of ongoing formation is explored in two ways. First, in a more general manner, it presents the conception/understanding of the formation of the teachers identified by authors who have studied this subject from the historic perspective and based on the analysis of the practice of the teachers. The support to this approach is taken from the studies done by Oliveira (1977), Castro (1978), Schön (2000), Contreras (2002) e Ghedin (2005). Second, the discussion about the ongoing formation takes place in the kindergarten context. The support of this analysis is from Kuhlmann (2001), Nosella (2002), André (2002), Picelli (2002) e Rosseto (2003). The analysis developed in this research points to the progressive but not yet enough scientific investigation regarding to the ongoing formation of the kindergarten teachers. It can contribute to the rupture of the generalist perspective that we referred to in the beginning of our paper and it permeates the discussions on this subject. We observe an interventionist tendency in the theses and dissertations as the researchers assumed an attitude as trainers in the context of their researches and not as observers of the formation processes already happening in the kindergarten unities/schools. We ascertain also that the academic production has given privilege to themes such as the professional profile of the kindergarten teacher, the public politics for this stage of education and the elaboration of a conception on childhood able to comprehend the characteristics of this age group attended by this level of education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO:</b> Um Ponto de Partida .....	11
<b>CAPÍTULO I:</b> Percurso Metodológico. O Caminho se Faz ao Caminhar .....	14
1.1 Trabalhos e Análises Precursores.....	15
1.2 Concepção Metodológica .....	22
1.3 Contexto Pesquisado .....	24
1.4 Tipo de Documentos Pesquisado e Questão de Pesquisa .....	27
1.5 Procedimentos de Coleta de Dados .....	28
<b>CAPÍTULO II:</b> Formação de Professores .....	32
1 Breve Histórico: Perspectivas da Formação do Professor .....	32
1.1 Formação Tecnicista .....	33
1.2 Formação Reflexiva .....	37
1.3 Formação Crítico-Reflexiva .....	42
2 Breve Histórico da Formação das Professoras de Educação Infantil e de sua Profissionalização.....	43
<b>CAPÍTULO III:</b> O Desafio da Descoberta – Análise das Dissertações e Teses: Diálogo com os Documentos .....	51
1 Temas Privilegiados nas Pesquisas.....	52
2 A Estrutura Teórica e Metodológica dos Trabalhos Analisados..	59
2.1 Concepção de Criança nos Documentos Analisados.....	59
2.2 Referencial Teórico das Teses e Dissertações Analisadas.....	67
2.3 Concepções de Formação Continuada nos Trabalhos Analisados.	78
Considerações Finais: Quando Chegamos Descobrimos que é um Novo Recomeço.....	88
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	92
<b>APÊNDICE .....</b>	100

## **Lista de Siglas**

ANDE	Associação Nacional de Educadores
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CED/UFSC	Cadernos de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPEDI	Congresso Paulista de Educação Infantil
GT	Grupo de trabalho
G.T. 07	Grupo de trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS	Representações Sociais
SECEL	Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SEME	Secretaria Municipal de Educação
UEI	Unidade de Educação Infantil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP/Marília	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNESP/Pres.	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prudente	
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas.
USP	Universidade de São Paulo

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Levantamento de Dados da Pesquisa	30
Quadro 2: Documentos de Análise: Dissertações e Teses	55
Quadro 3: Concepção de Criança	60
Quadro 4: Referenciais Teóricos, Características e Tendências Apontadas nas Pesquisas Analisadas	68
Quadro 5: Espaço Destinado à Formação Continuada: Conteúdos, Práticas e Resultados da Formação	78

## INTRODUÇÃO

### Um Ponto de Partida

*Meu Deus, me dê cinco anos. Me dê um pé de fedegoso com formiga preta, me dê um Natal e sua véspera, o ressonar das pessoas no quartinho. Me dê a negrinha Fia para eu brincar, me dê uma noite para eu dormir com minha mãe. Me dê minha mãe, alegria sã e medo remediável, me dá a mão, me cura de ser grande. Ó meu Deus, meu pai, meu pai.*

*Adélia Prado*

As palavras de Adélia Prado revelam pequenos prazeres que tornam a infância uma parte singular de nossa vida. Todos nós já fomos crianças, todos nós já precisamos de colo, de cuidado e de outras coisas tão simples, para encontrarmos significado na vida. Essas necessidades, típicas da infância, têm suscitado muitas questões, não só no campo das pesquisas que tomam a Educação Infantil como enfoque, como também na área das políticas públicas. São muitas as políticas públicas relativas à primeira infância, à organização e implementação de projetos pedagógicos, ao seu financiamento, à integração entre o cuidar e o educar, a práticas pedagógicas e à formação profissional.

Quanto à formação das professoras<sup>1</sup> da Educação Infantil, Kishimoto (2002) afirma que o tema vem conquistando espaço nos últimos anos, nas discussões educacionais, em decorrência, principalmente, da pouca clareza que se tem do perfil profissional do educador que atua nessa área. A autora afirma que a formação dessas profissionais está intimamente relacionada com a formação das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, não se observando entre elas nenhuma distinção. Ou seja, as professoras da Educação Infantil têm a

---

<sup>1</sup> Optamos por usar o termo no gênero feminino, devido ao fato de a maioria desses profissionais serem mulheres.

mesma formação das professoras das séries iniciais, não sendo, portanto, as especificidades da Educação Infantil observadas no processo de formação.

Acreditamos que a melhoria da qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil, considerando-se uma ação pedagógica que respeite as especificidades da criança pequena, torna fundamental a formação continuada das professoras que lidam com esse universo educacional. Dessa maneira, é relevante que as professoras reconheçam e compreendam as características da infância, as dimensões culturais, afetivas e cognitivas, preconizadas nos documentos oficiais, e assumam a responsabilidade social perante a educação da primeira infância.

De acordo com Oliveira (2005), a relação entre a formação profissional e a qualidade da educação tem sido estabelecida já há bastante tempo. O desafio refere-se, pois, à necessidade de as professoras de Educação Infantil terem garantido um espaço para sua formação continuada, que as auxilie a desempenhar, de forma prioritária, seu papel como educadoras, considerando-se a construção da cidadania e da autonomia da criança pequena. Trata-se de um desafio que já tem sido assumido pelo poder público, haja vista os diversos cursos de atualização promovidos pelas secretarias de educação de vários Estados e municípios.

É nesse contexto de incremento à formação continuada das professoras da Educação Infantil que esta investigação se insere, buscando elaborar uma análise das dissertações e teses defendidas entre o período de 1996 a 2004, nos Programas de Educação das universidades públicas da região sudeste, que focalizam esse processo de formação. Interessa-nos investigar os temas enfatizados por essas pesquisas, as concepções de criança por elas preconizadas, o referencial teórico e as perspectivas de formação continuada de professores da Educação Infantil que embasam suas análises.

Em vista desses interesses, esta dissertação organiza-se em quatro capítulos. No capítulo I, apresentamos a metodologia que fundamenta a realização desta pesquisa. Expomos seu contexto, os documentos pesquisados, os procedimentos adotados na coleta dos dados e as questões que orientam nossa investigação.

No capítulo II, abordamos as concepções teóricas sobre formação de professores, baseadas nas discussões sobre o tecnicismo, a formação do professor reflexivo e crítico-reflexivo, tendo como base as análises de Oliveira (1977), Ronca (1982), Schön (2000), Contreras (2002) e Ghedin (2005). Também apresentamos uma síntese da abordagem histórica sobre a formação das professoras de Educação Infantil e sobre a profissionalização docente nesse ciclo da escola Básica, considerando as análises de Kuhlmann (2001), André (2002), Nosella (2002), Nascimento (2003) e Angotti (2004).

No capítulo III, realizamos a análise da documentação coletada, considerando os temas abordados, as concepções de criança, o referencial teórico e as concepções de formação continuada de professores da Educação Infantil.

No capítulo IV, dedicamo-nos às conclusões que as análises de nossos dados nos permitem articular, bem como as limitações e contribuições desta investigação à área educacional, em especial, à Educação Infantil.

Entendemos que, embora seja objeto de pesquisa em diferentes contextos, conforme indicado no material analisado, o tema merece ser mais discutido do ponto de vista da formação do professor, no âmbito dos programas de pós-graduação em educação.

Por meio da legitimidade e do reconhecimento da necessidade de construir uma formação continuada dos profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil, as políticas e a produção das pesquisas devem propiciar bases seguras para o desenvolvimento de propostas de formação que levem ao crescimento desses profissionais, no plano pessoal e especializado.

Os direitos de cidadania das crianças vêm desafiando a sociedade e os sistemas educativos a criarem estruturas de apoio à formação continuada e ao desenvolvimento profissional das professoras que atuam na Educação Infantil. A qualidade de ensino que contemple as crianças em todas as suas especificidades características da infância, passa pela formação continuada dos profissionais e sua sólida preparação para enfrentar os desafios do tempo presente.

## CAPÍTULO I

### Percorso Metodológico: O Caminho se Faz ao Caminhar

*Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventurosa, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra, no entanto necessária de uma teoria.*

Philippe Áries

Tocados pelas palavras de Philippe Áries (1981), que pontuam a importância dos primeiros contatos do pesquisador com o objeto a ser investigado, do percurso que se vai construindo a cada descoberta, do corpo da pesquisa que vai tomando forma, tencionamos, neste capítulo, expor o caminho escolhido para a realização da presente pesquisa, evidenciando os questionamentos que fizeram parte da tarefa investigativa.

Esta pesquisa visa apresentar e discutir a produção acadêmica sobre formação continuada das professoras de Educação Infantil, tendo em vista o levantamento e a análise das teses e dissertações defendidas no período de 1996 a 2004, nos programas de pós-graduação em Educação nas universidades públicas da região sudeste, sobre formação continuada das professoras de Educação Infantil. A análise orienta-se pelo objetivo de verificar quais os temas, as concepções de criança, o referencial teórico e as perspectivas de formação

continuada de professores da Educação Infantil que embasam as investigações de nossos pesquisadores. Acreditamos que esse levantamento permitir-nos-á refletir sobre as razões pelas quais, atualmente, a formação nessa área têm sido especialmente enfocada nas pesquisas no campo educacional, visto que, anteriormente, ganhavam relevância temas como o desenvolvimento infantil, jogos na educação infantil e a construção da escrita.

### **1.1 Análises Precursoras**

O trabalho realizado por André (2002), que apresenta um levantamento acerca das pesquisas sobre formação de professores, e a investigação desenvolvida por Rocha (2001), circunscrita ao contexto mais específico da Educação Infantil, constituem-se essenciais para a configuração e análise do nosso trabalho. Apoiar-nos-emos nesses dois levantamentos de âmbito nacional, contando, ainda, com as contribuições de Picelli (2002) e Rosseto (2003), que também focalizam a produção acadêmica na área da Educação Infantil.

Em vista desse apoio, consideramos que a explicitação, mesmo que parcial e panorâmica sobre essas obras, é de primordial importância para a compreensão dos processos que permeiam a formação docente no Brasil, e, principalmente, para a análise que iremos realizar nos capítulos posteriores desta dissertação.

O trabalho organizado por André (2002) é uma referência na área, por sinalizar tendências e perspectivas sobre a formação de professores no Brasil entre 1990 e 1998. A autora procedeu um levantamento, com abrangência nacional, sobre a produção acadêmica que tomava o tema da Formação de Professores no Brasil, no período de 1990 a 1998. Foram considerados para esse levantamento os artigos publicados em dez periódicos da área da educação, no período de 1990 a 1997, as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED, no período de 1992 a 1998, e teses e dissertações defendidas no período de 1990 a 1996.

Relativamente às dissertações e teses, a pesquisa de André (2002) foi divulgada no CD-ROM ANPED - 2<sup>a</sup> edição -, em setembro de 1997, contendo os

resumos das dissertações e teses defendidas no Brasil de 1981 a 1996. Foram analisados 284 resumos que contemplavam o tema. A maioria dessas pesquisas concentrou-se na formação inicial, buscando avaliar os cursos que formam os docentes.

Quanto aos artigos sobre o tema, publicados em periódicos nacionais, foram selecionadas as seguintes fontes: Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, Educação & Sociedade, Em Aberto, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Teoria & Educação e Tecnologia Educacional. Ao todo, foram analisados 115 artigos, os quais destacavam as categorias identidade e profissionalização docente; formação continuada; formação inicial e prática pedagógica.

No que se refere aos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, durante as Reuniões da ANPED, no período de 1992 a 1998, somaram-se 70 pesquisas. Os trabalhos, nesse contexto de divulgação, faziam referências a resultados de pesquisas teóricas ou empíricas. O maior número de trabalhos investigou a formação inicial. Houve também trabalhos sobre a formação continuada, identidade e profissionalização docente, prática pedagógica e revisão de literatura.

Nos três levantamentos, releva-se a preocupação com o preparo e a formação do professor para atuar no ensino básico. A esse respeito, André menciona os aspectos emergentes e silenciados<sup>2</sup>, evidenciados nos trabalhos analisados. Em relação aos aspectos emergentes, a autora assinala que, entre os conteúdos da formação inicial, encontram-se sub-temas, tais como meio ambiente, educação e saúde, educação sexual e drogatização e a formação do professor para o uso das novas tecnologias, especialmente em informática. Como aspecto silenciado, André aponta a formação de professores para atuar em movimentos sociais e com crianças em situação de risco. Educação a distância na formação continuada e a relação do professor com as práticas culturais são outros dois conteúdos que, segundo a autora, foram quase esquecidos pelos pesquisadores.

---

<sup>2</sup> O termo silenciado descrito no levantamento de André refere-se a aspectos que não foram abordados nos objetos pesquisados.

No âmbito mais específico da Educação Infantil, foi realizado um levantamento da produção científica no Brasil, coordenado por Eloísa Acires Candal Rocha. Esse trabalho constou do levantamento de artigos nos periódicos nacionais, de teses e de dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação no período entre 1983 e 1996, visando favorecer uma análise do conjunto da produção científica e perspectivas da trajetória da área. Trata-se de um estudo que permite identificar a produção científica na área da Educação Infantil, revelando a grande diversidade de assuntos e temas tratados, referentes à criança de 0 a 6 anos de idade e ao fortalecimento efetivo desse campo de conhecimento. Considera-se, nele, o espectro de 270 dissertações, 19 teses e 143 artigos, totalizando 432 registros.

Foram selecionados por Rocha (2001) sete periódicos de expressão nacional na área da educação. São eles: Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista ANDE; Série Idéias, da Fundação para o Desenvolvimento em Educação; Cadernos Cedes, do Centro de Estudos Educação e Sociedade; Educação & Sociedade, do Centro de Estudos Educação e Sociedade; Perspectiva, do CED/UFSC; e Cadernos do CED, da UFSC. Os artigos foram selecionados a partir de sua relação com o tema e analisados na íntegra.

A seleção das teses e dissertações foi, a princípio, apresentada nos catálogos<sup>3</sup> de teses publicadas pela ANPED e, posteriormente, no CD-ROM.

De forma geral, os textos selecionados referiam-se diretamente às instituições de Educação Infantil ou de educação da criança de 0 a 6 anos de idade, em creche<sup>4</sup> e pré-escola, buscando identificar as diferentes denominações que essas instituições receberam no período analisado.

Esse relatório atenta para a preocupação com a formação do professor, em um período em que ainda não se tinham delineados um perfil e uma identidade dos profissionais que atuavam com crianças pequenas. Ou seja, não existia nenhuma exigência sobre formação específica para esse tipo de educador. Curiosamente, os

---

<sup>3</sup> A partir de 1995, os catálogos da ANPED foram publicados em meio eletrônico (CD-ROM).

<sup>4</sup> A distinção entre creches e pré-escolas é feita apenas pelo critério de faixa etária. As creches são destinadas às crianças de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas, às crianças de 4 a 6 anos de idade. No estado de São Paulo, já encontramos pré-escolas que atendem somente a crianças de 4 e 5 anos de idade, dado o fato de que a lei 11.114/2005 institui o Ensino Fundamental de 9 anos.

estudos sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil têm antecedido aqueles sobre a própria definição e configuração desse profissional.

A regularidade do número de artigos publicados anualmente, durante o período de 1983 a 1996, é muito interessante, pois a maior produção concentrou-se a cada quatro anos, com importantes momentos na história da Educação Infantil no Brasil. Existia uma preocupação permanente dos pesquisadores dessa área, em relação aos diferentes momentos político-educacionais que demarcaram o seu crescimento e as demandas práticas deles decorrentes. Por exemplo, o ano de 1984 foi marcado pela definição do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, e o de 1988, pela promulgação da Constituição Nacional.

Os temas mais mencionados nos artigos analisados foram história e políticas de educação; movimentos sociais e direito à creche e à pré-escola; função social da creche e da pré-escola; e formação dos profissionais, associada à definição de indicadores para a prática pedagógica ou, ainda, aos estudos relacionados com o desenvolvimento infantil.

Entre as dissertações e teses analisadas, Rocha identificou, com freqüência, estudos voltados à psicologia sobre crianças e desenvolvimento infantil, a teorias psicológicas, à interação social, a relações entre adulto-criança e entre criança-criança, e a temas como brinquedo e brincadeira, linguagem e afetividade. Os temas dedicados às questões educacionais apresentaram uma freqüência ligeiramente maior, ao tratar de assuntos como prática pedagógica, currículo, educação-finalidade e objetivos da Educação Infantil, métodos pedagógicos, avaliação, teorias educacionais, história e política em educação e legislação.

Como já dissemos anteriormente, os trabalhos de Picelli (2002) e de Rosseto (2003) também merecem destaque em nossa pesquisa. Ambos referem-se a dissertações de mestrado: a primeira foi defendida em 2002 e recebe o título “*Produção Científica sobre Educação Infantil nos Mestrados e Doutorados em Educação Física no Brasil*”; a segunda é intitulada “*Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil: Um balanço das dissertações e Teses, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação*”, e foi defendida no ano de 2003.

Com relação ao trabalho de Picelli (2002), este teve como objetivo geral analisar as tendências das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Mestrado e

de Doutorado em Educação Física no Brasil, cujas temáticas estiveram voltadas para Educação Infantil no período de 1979 a 2000, no que se refere à freqüência do tema Educação Infantil, a temáticas dominantes, a objetivos priorizados pelos autores e a concepções de Infância e de Educação Infantil contida nos textos das dissertações e teses.

A pesquisa, de natureza bibliográfica, teve como principal fonte de coleta de dados dissertações e teses da área da Educação Física, defendidas em dez programas de mestrado e cinco de doutorado, entre os anos de 1970 e 2000. Foram selecionadas as pesquisas cujas temáticas estiveram voltadas para a Educação Infantil. Picelli analisou os resumos e as introduções desses trabalhos. A abordagem metodológica utilizada se caracterizou pela associação dos modelos quantitativos e qualitativos.

A autora utilizou as análises de Margarita Maria Cardozo Gomes sobre as construções conceituais da infância na história. Embasou suas reflexões em autores como Aníbal Ponce<sup>5</sup> (2001), no que se refere à educação na comunidade primitiva; Phillippe Ariès (1981)<sup>6</sup>, para estudar a infância e sua relação com a escola; Elisabeth Badinter (1980)<sup>7</sup>, Moysés Kuhlmann Júnior (1998)<sup>8</sup>, Franco Cambi (1999)<sup>9</sup> e Sônia Kramer (1998)<sup>10</sup>, para investigar a infância na modernidade, a partir de concepções como estorvo, institucionalização educacional, humanista e processual.

Picelli (2002) constata em sua pesquisa limitações nas investigações analisadas, concernentes às concepções de infância e de Educação Infantil, porém, demonstra que essas análises expressam a concepção de mundo desses investigadores.

Já a pesquisa realizada por Rosseto (2003) teve como objetivo mapear e interpretar as teses e dissertações dos Programas de pós-graduação em educação, defendidas no período de 1981 a 2001, que abordaram os jogos e

<sup>5</sup> PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>6</sup> ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro - RJ: LTC, 1981.

<sup>7</sup> BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

<sup>8</sup> KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

<sup>9</sup> CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

<sup>10</sup> KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel F. P. *Infância e produção cultural*. (orgs.) Campinas, SP: Papirus, 1998.

brincadeiras na Educação Infantil. Procurou apontar como os diferentes autores apropriaram-se de vários referenciais teóricos e como eles foram utilizados nas pesquisas. As produções analisadas são das Universidades PUC-SP, USP e UNICAMP. O autor utilizou-se de um levantamento dos trabalhos pesquisados que contemplavam o tema escolhido, realizado por meio da consulta ao Catálogo de Teses do CD-ROM da ANPED. O procedimento metodológico utilizado pelo autor constituiu-se em uma abordagem quantitativa e qualitativa.

Rosseto (2003) realizou um minucioso estudo dos resumos dos 86 títulos selecionados. Os temas priorizados nessas pesquisas foram jogos na Educação Infantil, jogos no ensino fundamental, jogos para aprendizagem de matemática, jogos na educação física ou para consciência corporal, história dos jogos, jogos na educação de deficientes e jogos na dificuldade de aprendizagem. Houve outros temas que o autor considerou irrelevantes para serem categorizados. Após a leitura detalhada dos resumos, foram elencadas 23 produções entre teses e dissertações, que foram lidas e analisadas na íntegra.

O referencial teórico adotado pelo autor permite-lhe cunhar conceitos importantes para suas análises: de Gilles Brougère (1998)<sup>11</sup>, usa a noção social do lúdico; utiliza o trabalho de Daniel B. Elkonin (1984)<sup>12</sup> sobre o método de análise de distinção de unidades, no que concerne às funções do jogo; de Johan Huizinga (1996)<sup>13</sup>, utiliza a noção do jogo como elemento peculiar a cada cultura, de acordo com os espaços e tempos de sua criação e de sua manipulação. Rosseto pauta-se, ainda, pelo trabalho de Alexis Leontiev (1988)<sup>14</sup> para considerar a necessidade da criança de atuar ativamente na ação do jogo. Com base em Jean Piaget (1978)<sup>15</sup>, o autor defende a idéia do jogo como inato e espontâneo na criança pequena. Apoiado em Lev Semianovich Vigotsky (1998)<sup>16</sup>, afirma que a criança satisfaz seus desejos e necessidades por meio da interação com os objetos, no caso o jogo.

<sup>11</sup> BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Revisão técnica e apresentação à edição brasileira: Gisela Wajskop. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

<sup>12</sup> ELKONIN, D. B. *Psicología del juego*. TRD. Josefina López Hurtado. Havana: Pueblo e educación, 1984.

<sup>13</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Trad. João Paulo Monteiro .4<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

<sup>14</sup> LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VIGOTSKY, Lev S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tra. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

<sup>15</sup> PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação*. 3<sup>a</sup> ed. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

<sup>16</sup> Idem nota 14

Inspira-se em Henry Wallon (1966)<sup>17</sup> para argumentar que o jogo é uma função específica, em contraposição ao sistemático, ou seja, às tarefas disciplinares. Sobre esse último, Rosseto assinala que sua teoria sobre desenvolvimento humano, apesar de possuir um forte traço orgânico, foi a que apresentou maiores contribuições e subsídios à atuação pedagógica, por ser também essencialmente sociocultural.

O estudo de Rosseto (2003) constatou uma predominância maior de pesquisas que tratavam das dimensões cognitiva e afetivo-social da criança, o que demonstra uma tendência das pesquisas acadêmicas, na área educacional, a se voltarem para temas relacionados à psicologia, principalmente na área cognitiva.

O autor observou, ainda, que os jogos na Educação Infantil são utilizados nas pesquisas em duas categorias. A primeira relaciona o jogo à atividade de recreação ligada à espontaneidade, diversão e, até mesmo, à premiação ou ao castigo. A segunda enfoca o jogo como instrumento didático que visa preparar as crianças para conhecimentos específicos da escola. Para Rosseto, existe uma tendência das pesquisas que possuem como temática o jogo na Educação Infantil de conceber o jogo como meio do desenvolvimento integral da criança e não meramente como um recurso para alcançar objetivos escolares.

Todos esses trabalhos mencionados contribuíram de forma significativa para o mapeamento e compreensão das tendências das pesquisas desenvolvidas nos programas de mestrado e doutorado no campo da formação de professores de Educação Infantil. No entanto, cabe aqui ressaltar as diferenças entre eles e o nosso trabalho de pesquisa. O primeiro aspecto refere-se ao período no qual estamos realizando a nossa investigação. Esse período é posterior à promulgação da LDB 9394/96, que estabeleceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica e relevante para a formação de crianças pequenas. O segundo aspecto relaciona-se com o fato de que realizamos uma análise sobre a formação continuada das professoras de Educação Infantil, tendo como focos a concepção de criança, os referenciais teóricos, as características, tendências e resultados da formação continuada abordadas nas pesquisas. Por fim, é importante assinalar que buscamos, em nosso trabalho, identificar nos

---

<sup>17</sup> WALLON, Henry. *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Portugália, 1966.

objetos de estudo dessas pesquisas os referenciais teóricos relativos à formação continuada do professor, tendo como base as perspectivas de formação tecnicista, reflexiva e crítico-reflexiva.

## 1.2 Concepção Metodológica

O percurso metodológico em direção aos objetivos da investigação pauta-se pela abordagem qualitativa, com foco na análise documental.

Segundo André e Lüdke (1986), a pesquisa qualitativa possui características próprias marcantes. É uma pesquisa promissora no campo da investigação. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e indireto do pesquisador com a situação e/ou objeto de estudo. É freqüente que o pesquisador realize um intenso trabalho de campo, procurando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada.

Alguns aspectos podem indicar que a pesquisa é qualitativa: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; o caráter descritivo; o significado que as pessoas atribuem aos fatos e à sua vida como preocupação do investigador. A pesquisa qualitativa busca reduzir a distância entre indicador e indicado, teoria e dados, contexto e ação.

O desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa supõe recortes temporal e espacial, nos quais são definidos o campo e a dimensão do trabalho a ser construído. O trabalho descritivo é fundamental nesse tipo de pesquisa, pois é por meio dele que os dados podem ser coletados. Os pesquisadores qualitativos têm uma preocupação maior com o processo social do que com a estrutura, buscando visualizar o contexto e, se possível, estabelecer uma integração com o objeto de estudo.

A análise qualitativa de dados comprehende a organização de todo o material selecionado, fazendo-se uso de procedimentos que possam torná-lo comprehensível, de acordo com o objetivo de investigar as referências teóricas, no nosso caso, baseadas nas perspectivas de formação tecnicista, reflexiva e crítico-reflexiva, nos documentos estudados.

Segundo André e Lüdke (1986), a análise documental pode revelar aspectos novos de um determinado problema ou colaborar com a investigação, complementando os dados obtidos por meio de outras técnicas na abordagem qualitativa de dados. Também permite identificar informações pontuais nos documentos, a partir de questões do interesse da pesquisa, constituindo-se fonte sólida de informações. Os documentos persistem ao longo do tempo e podem ser consultados várias vezes, servindo de base para diversos estudos e pesquisas, de modo a obter maior legitimidade dos resultados. A análise documental oferece uma grande contribuição às pesquisas de cunho qualitativo por complementar outros instrumentos de pesquisa, ou por revelar outros aspectos do objeto investigado. Torna-se pertinente esse tipo de análise, quando o pesquisador quer investigar a produção, expressão e uso da linguagem escrita dos autores dos documentos selecionados, pois lhe possibilita identificar informações factuais a partir de hipóteses ou questões de seu interesse.

Os tipos de documentos investigados nesta pesquisa foram dissertações de mestrado e teses de doutorado. Nesse sentido, todo e qualquer material escrito pode e deve ser considerado fonte documental. Entre eles, podemos citar as monografias, teses, dissertações, jornais, revistas, periódicos, atas de reuniões, relatórios e outros.

Iremos, nesse contexto, fazer uso também da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2004, p. 24), se constitui num conjunto de técnicas de análise das comunicações,

(...) desde que se começou a lidar com comunicações que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo.

De uma maneira geral, pode dizer-se que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo corresponde aos objetivos seguintes: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura.

Essa afirmação ajuda-nos a concluir que a análise do conteúdo extrapola o texto escrito e aprofunda a necessidade de ir além do que está explícito e aumenta as possibilidades de novas descobertas legitimadas, não visando ao estudo da língua ou da linguagem, mas à sua produção, ou seja, ao seu objeto de investigação.

São muitos os campos de aplicação em relação à análise de conteúdos. Toda e qualquer comunicação pode ser explorada por esse recurso, de acordo com Bardin (2004). No caso da nossa pesquisa, optamos por essa análise por focalizarmos, com maior profundidade, dados contidos nas dissertações e teses que integram nosso corpus.

### 1.3 Contexto Pesquisado

No que se refere à realidade brasileira, vêm sendo introduzidas mudanças nas áreas administrativa e pedagógica de creches e pré-escolas, desde a promulgação da Constituição de 1998, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, pelo Plano Decenal de Educação para Todos<sup>18</sup>, pela LDB, da Educação Nacional em 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em 1999, pelo Plano Nacional de Educação em 2001, pela Lei 11.114/2005, que torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, e ainda por legislações educacionais dos sistemas estadual e municipal.

Em relação a esses documentos, todos enfatizam a importância da Educação Infantil, destacando as necessidades de implantação de projetos pedagógicos específicos para o atendimento de crianças de 0 a 6<sup>19</sup> anos de idade. Observa-se, também, uma preocupação com a formação dos profissionais que lidam com essa faixa etária, objeto desta investigação. Conforme Kishimoto (2002), a Educação Infantil, nas normativas atuais, carrega consigo não apenas uma visão de criança, mas também uma concepção de profissional. As expectativas em relação a esses profissionais não são poucas, levando-se em consideração que as crianças pequenas possuem uma maneira peculiar de perceber o mundo e de atuar na realidade.

Em vista desse quadro, legalmente instituído, a discussão sobre a formação da professora para a Educação Infantil vem ganhando força. Constatata-se uma mobilização maior para o debate sobre a formação dessas profissionais e sobre a delimitação de seu perfil. Esse contexto justifica, nesta pesquisa, a

<sup>18</sup> Compromisso assumido pelo governo brasileiro para o decênio de 1993 a 2003.

<sup>19</sup> A Lei 11.114/2005 determinou que o atendimento em termos de Educação Infantil é de crianças de 0 a 5 anos de idade.

delimitação do período cronológico, de 1996 a 2004, para a seleção das teses e dissertações, considerando-se como marco a promulgação da LDB 9394/1996.

Se por um lado, nessa lei, a Educação Infantil é reconhecida como parte da primeira etapa da educação básica, dispondo sobre a formação<sup>20</sup> do seu professor, por outro lado, o artigo 31 da LDB preconiza que a Educação Infantil seja oferecida pelos organismos estatais, mas não é obrigatória para a criança. Ou seja, aquela que não freqüentou a Educação Infantil pode ser matriculada no ensino fundamental, desde que atenda à idade mínima estabelecida por lei.

A Educação Infantil sofre um redimensionamento quanto à nomenclatura e ao atendimento por faixas etárias. A Resolução CNE/CEB nº 3/2005 estabelece que a Educação Infantil atende a crianças de até 5 anos de idade, sendo em creches, para crianças de até 3 anos de idade e em pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos.

Regulamentada por lei que estabelece seu funcionamento e estrutura, a Educação Infantil passa a corresponder a uma etapa da educação básica no sistema de ensino. Em virtude dessa condição, é imprescindível que se configure claramente o perfil do profissional que nela atua. Todavia, a LDB 9394/96, em seus artigos 62 e 63, refere-se à formação dos docentes de maneira geral, não levando em consideração as especificidades das professoras que trabalham com crianças pequenas:

Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

---

<sup>20</sup> Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases d Educação Lei n. 9394/96, Artigo 62.

Um dos aspectos importantes dessa lei diz respeito à formação das professoras da Educação Infantil em nível superior. Anteriormente, tinha validade a lei 5692/71, que determinava que sua profissionalização se daria com o cumprimento do Ensino Normal, em nível médio. Nesse contexto, o curso de pedagogia, alvo de constantes discussões, oferecia as certificações para professores das séries iniciais ou pedagogos e para professores com habilitação para lecionar nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores em nível médio. Com a nova configuração legal, esse curso passa a formar tanto os professores para ministrarem aulas para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental, como também os especialistas, minimizando-se dessa maneira o dualismo entre concepção e execução da atividade pedagógica.

Atualmente, a formação docente tem sido discutida em vários campos de ação, incluindo o âmbito oficial, nesse caso o MEC, no documento denominado Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente para a Educação Básica. Determina-se, nessa esfera, que a formação do professor e do pedagogo far-se-á em nível superior ou de pós-graduação, a partir de uma base nacional comum, que considere as diretrizes propostas. As universidades e institutos superiores terão flexibilidade e autonomia para se adequarem às normas gerais estabelecidas.

Considerando-se as mudanças ocorridas nos últimos anos, fica justificada a importância que a formação das professoras de Educação Infantil vem conquistando no cenário educacional brasileiro. A preocupação com a formação de seus educadores é um aspecto que deve ser considerado e já tem suscitado pesquisas no meio acadêmico.

Em decorrência desse contexto de forte destaque à formação das professoras de Educação Infantil, entendemos que o estudo da produção acadêmica poderá contribuir, no sentido de explicitar as tendências das pesquisas sobre esse tema.

Como campo de coleta do material para a pesquisa, optamos pelas universidades públicas da região sudeste, por possuírem o maior número de instituições<sup>21</sup> e o reconhecimento público em relação à legitimidade de suas

---

<sup>21</sup> Há na região sudeste 28 universidades; na região nordeste, 27; na região sul, 17; região norte, 12; e na região centro-oeste, 8. Disponível em: <[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista\\_ies.asp.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp.br)> 20/11/2006.

atribuições. São universidades que se caracterizam como instituições sociais e, como tais, expressam a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade, além de traduzirem com maior propriedade as políticas públicas. Consideramos, ainda, o fato de que é essa a região que recebe o maior investimento para pesquisa e pós-graduação das agências de fomento à pesquisa e dá sede ao maior grupo de pesquisa em pós-graduação, segundo a região geográfica<sup>22</sup>. O levantamento realizado por Rocha (2001) apontou que o maior número de pesquisas realizadas na área de Educação Infantil está localizado nessa região. As instituições que mais pesquisaram na área educacional foram a PUC de São Paulo, a USP e a Unicamp. Ao investigar a produção nacional sobre Educação Infantil apresentada em congressos científicos, a autora observou que a maior freqüência de trabalhos foi oriunda também da região sudeste.

#### **1.4 Tipo de Documento Pesquisado e Questão da Pesquisa**

O presente estudo é de natureza bibliográfico-documental. Os documentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa são, como já dissemos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre a formação continuada das professoras da Educação Infantil, defendidas nos Programas de Educação das universidades públicas da região sudeste, ento período de 1996 a 2004.

As questões que orientam a realização desta pesquisa são:

1. O que a produção acadêmica tem formulado sobre a formação continuada das professoras de Educação Infantil, no que se refere aos temas, às concepções de criança, ao referencial teórico e às perspectivas de formação continuada de professores da Educação Infantil que embasam suas análises.
2. Qual contexto político está relacionado com a ênfase que a formação de professores da Educação Infantil tem recebido nas pesquisas da área educacional?

---

<sup>22</sup> Na região sudeste, 52,5%; na região sul, 23,5%;na região nordeste, 14,2%; na região centro-oeste, 5,9%; e na região norte, 4,0%. Disponível em: <[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista\\_ies.asp.br](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp.br)> 20/11/2006.

As razões que justificam a pertinência de nossa pesquisa pautam-se pela necessidade de a professora de Educação Infantil ter uma formação continuada ao longo da sua vida profissional, a fim de contribuir efetivamente para o desenvolvimento de uma concepção pedagógica que conte com a finalidade dessa etapa da educação básica, preconizada no artigo 29 da LDB 9394/96, abaixo transcrita:

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

Dadas as especificidades que esse profissional deve ter para atender a essa faixa etária, buscamos nas pesquisas analisadas referências relacionadas às questões do sujeito relativas às peculiaridades dessa etapa da educação básica e à concepção de formação continuada, considerando-se as perspectivas tecnicista, reflexiva e crítico-reflexiva.

### **1.5 Procedimentos de Coleta de Dados**

Em primeiro lugar, realizamos um levantamento bibliográfico com o intuito de sistematizar dados sobre a concepção de Educação Infantil na formação continuada das professoras. Nossa objetivo com esse procedimento foi possibilitar melhor aprofundamento teórico sobre o tema de nossa pesquisa e, ao mesmo tempo, subsidiar as análises das dissertações e teses.

Em seguida, procedemos a busca de teses e dissertações sobre o tema, nas bibliotecas virtuais das universidades escolhidas. Algumas universidades não disponibilizavam esse recurso e, em apenas uma, houve a possibilidade de acessar o documento na íntegra, por meio do *download*.

Concomitantemente, recorremos ao banco<sup>23</sup> de teses e dissertações da CAPES. Acessamos o banco de teses por assunto, utilizando as seguintes palavras-chave: Educação Infantil, formação de professores, pré-escola, ensino

---

<sup>23</sup> O banco de teses e dissertações da CAPES disponibiliza os resumos de todas as pesquisas realizadas no Brasil: <<http://www.capes.gov.br>> 20/11/2006.

infantil, creche, formação, infância, professor de Educação Infantil, professor, educação, educação continuada e formação continuada.

Para cada palavra-chave ou expressão, surgia um grande número de pesquisas - aproximadamente, novecentos títulos. Desses trabalhos, selecionamos aqueles que atendiam aos objetivos da investigação, segundo dois critérios: a delimitação do período da defesa (entre 1996 e 2004), as pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação das universidades públicas da região sudeste.

O passo seguinte foi ler todos os resumos disponibilizados pela CAPES e fazer uma seleção, a partir do objeto a ser investigado, ou seja, a formação continuada das professoras de Educação Infantil. Essa etapa requereu um trabalho exaustivo e minucioso, pois, por numerosas vezes, o título da tese ou dissertação não estava explicitamente relacionado ao seu conteúdo, dificultando, ainda mais a busca. Vale a pena destacar que todas as pesquisas alusivas a professores alfabetizadores<sup>24</sup> estavam ligadas ao Ensino Fundamental e não à Educação Infantil.

As universidades UFMG, UFJF e UFRJ, dentre outras universidades públicas situadas na região sudeste, não possuíam dissertações e teses que estivessem de acordo com a nossa delimitação de pesquisa. Alguns trabalhos abordavam a formação de professores de Educação Infantil, mas na área da filosofia, ciências e psicologia. Outros trabalhos abordavam especificamente a formação inicial. Além desses fatores que limitaram o nosso campo de busca, o período cronológico também influenciou a seleção das pesquisas.

Todas as dissertações e teses que contemplavam o objeto de estudo foram localizadas na íntegra.

O quadro, a seguir, sintetiza a busca realizada nas universidades públicas nos Programas de Educação.

---

<sup>24</sup> A alfabetização pode ocorrer também na Educação Infantil.

**Quadro 1: Levantamento de dados da Pesquisa**

Universidade	Número de Pesquisas Existentes
UNESP/Marília	1 pesquisa
UNESP/ Presidente Prudente	1 pesquisa
UFSCar	3 pesquisas
USP	7 pesquisas
UNICAMP	2 pesquisas
UERJ	2 pesquisas
UFF	1 pesquisa
UFES	1 pesquisa

Após a leitura das sete pesquisas defendidas na USP sobre formação continuada dos professores de Educação Infantil, observamos que duas não contemplaram o tema aqui pesquisado. Uma, apesar de pesquisar sobre o processo de alfabetização e letramento, abordou somente as primeiras séries do Ensino Fundamental. É importante pontuarmos que esse tipo de recorte pode ocorrer também na Educação Infantil. A outra pesquisa não levou em consideração os professores de Educação Infantil, mesmo tendo como intenção investigativa a formação continuada do professor de Educação Infantil e das séries iniciais, procurando identificar representações a respeito da formação e a influência desta sobre a prática pedagógica dos sujeitos de pesquisa, que eram estritamente do ensino fundamental.

Uma das pesquisas da UNICAMP, previamente selecionada, também não contemplou nosso objeto de estudo, pois discutia exclusivamente a formação universitária da professora de Educação Infantil, a partir de um levantamento dos cursos de pedagogia das universidades públicas.

Considerando o número de produções acadêmicas selecionadas, ficamos impressionados com a escassez de teses e dissertações que abordavam a formação continuada das professoras de Educação Infantil, no âmbito do recorte definido por esta investigação.

Após essa etapa de busca, realizamos uma leitura minuciosa de todas as pesquisas. Construímos uma ficha de leitura para cada trabalho, contendo itens

como: título, autor, universidade, data da defesa, referencial teórico, metodologia e resultados<sup>25</sup>. Ao todo, quinze pesquisas foram analisadas neste trabalho.

---

<sup>25</sup> Disponibilizamos esses dados em um apêndice deste trabalho.

## Capítulo II

### Formação de Professores

*São as crianças que vêm as coisas – porque elas as vêm sempre pela primeira vez com espanto, com assombro de que elas sejam do jeito como são. Os adultos, de tanto vê-las, já não as vêm mais. As coisas – as mais maravilhosas – ficam banais. Ser adulto é ser cego.*

*Rubem Alves*

#### 1 Breve Histórico: Perspectivas da Formação do Professor

Realizaremos algumas reflexões em torno do processo de formação de professores, a partir da explicitação de determinadas concepções teóricas que consideramos primordiais para o entendimento da trajetória da profissionalização docente, sobretudo dos docentes da Educação Infantil. Tal exame pretende, fundamentado em autores como Oliveira (1977), Schön (2000), Contreras (2002) e Kuhlmann (2001) demonstrar que a formação docente foi, e é, construída social e historicamente, durante o percurso profissional do professor, de maneira geral, e do professor de Educação Infantil, de maneira particular.

Cabe dizer que essa formação está ligada, de maneira intrínseca, às teorias e às práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Com base nesse preceito, faremos neste capítulo um breve resgate da trajetória dos processos de formação de professores desde o início da profissionalização docente, até os modelos atuais de formação, considerando três concepções teóricas de formação do professor: a tecnicista, a reflexiva e a crítico-reflexiva.

Empreendendo uma análise sobre essas três concepções, Horikawa (2006) afirma que a formação técnica prioriza a transmissão de conhecimentos e busca desenvolver no professor a competência de aplicar a teoria e a técnica científica aos seus objetivos de trabalho. A concepção reflexiva, segundo a autora, procura instrumentalizar o professor para um exercício competente da docência,

por meio da reflexão sobre situações novas e inéditas do cotidiano da sala de aula e sobre formas que permitam a superação das situações problemáticas evidenciadas nesse processo. Já os defensores da formação crítico-reflexiva preconizam que o ato educativo deve se estender para além da sala de aula, devendo ter o professor uma compreensão maior acerca das condições sociais e institucionais do ato educativo, de maneira a entender a necessidade de se buscarem alternativas para viabilizar uma educação emancipatória.

Discorreremos, a seguir, sobre essas três orientações.

## 1.1 Formação Tecnicista

A formação tecnicista possui sua gênese nas teorias behavioristas de aprendizagem, configurando uma prática pedagógica que atribui ao docente a função de controle e direção, a partir de atividades mecânicas e programadas. O professor possui o papel de aplicador de atividades que se encontram descritas em manuais pré-elaborados, restringindo seu conhecimento e imaginação à técnica preconizada e contribuindo, assim, para a formação de indivíduos passivos que somente assimilam conteúdos elaborados de forma despótica, sem qualquer vínculo com sua vivência cotidiana.

Essa concepção reflete nossa herança cultural, relativa a uma formação escolar marcada pela racionalidade técnica e pelo pragmatismo. De acordo com Horikawa (2006), a pedagogia do controle, das normas rígidas disciplinares, em que os alunos eram colocados em espaços fechados e enfileirados e submetidos a um processo de transmissão de saberes, teve sua origem nos colégios jesuíticos. A seriação escolar e a hierarquização de saberes, conforme seus níveis de dificuldade, também se originaram nessas mesmas instâncias de formação. Considerando esse modelo de escola, a possibilidade da construção e do desenvolvimento da autonomia era nula. Por essa perspectiva, o professor é mero executor de programas educacionais elaborados por outros, os especialistas.

No intuito de ampliar a compreensão a respeito dessa formação, iremos tecer observações no que concernem aos seus pressupostos e diretrizes, por

considerarmos essa compreensão essencial para o debate sobre a formação docente, sobretudo da Educação Infantil.

Analizando a LDB 5692/71, podemos constatar, em seus artigos, incisos e parágrafos, uma inclinação ao modelo tecnicista, sobretudo no que se refere à formação especial do currículo de 1º e 2º graus, conjugada com a formação de professores e especialistas para o ensino:

Art. 5º

§ 2º

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos renovados.

§ 3º excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender à aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Art. 29º - A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

As diretrizes e os objetivos presentes nos artigos, incisos e parágrafos da LDB 5692/71 se fazem harmônicos ao modelo tecnicista, na medida em que inicia uma formação técnica do educando desde o 1º grau, sondando suas “disposições naturais” e permitindo assim aos professores e especialistas, formados de acordo com as propostas do grau para o qual se qualificaram, autonomia para fixarem os conteúdos e métodos no ensino, instruindo os educandos para uma determinada área de estudos.

Para o modelo tecnicista, a palavra instrução se configura como um termo de primeira grandeza, principalmente quando se refere ao professor. O professor é um instrutor. Oliveira (1977) comenta que, no início da instrução (grifo nosso), os objetivos do professor devem ser direcionados para as competências e habilidades finais do educando. O professor deve, por intermédio desses objetivos terminais, que são constituídos de proposições explícitas, estimular a aprendizagem do educando para que atinja uma performance de qualidade em sua aprendizagem.

Nesse sentido, Colotto (1978, p. 161) explica que é possível distinguir três fases na elaboração dos objetivos:

- a) especificar o comportamento desejado (freqüentemente denominado comportamento terminal) determinando o que o aluno deve fazer ou executar a fim de mostrar que atingiu o objetivo; b) especificar as condições nas quais o comportamento deve ocorrer (em outros termos, especificar a situação teste que permite determinar se a mudança de comportamento ocorreu) e c) especificar um nível aceitável de desempenho.

Esses objetivos terminais têm o propósito de orientar o educando em suas atividades de aprendizagem, em sua preparação para exames e nas variadas avaliações que se ministram no cotidiano escolar. Preconiza esse modelo que o educando, quando orientado de forma qualitativa, sobretudo por meio desses objetivos, poderá mostrar seus atributos e suas falhas, no que concerne ao saber adquirido em sua instrução (Oliveira, 1977, p. 60).

Conforme Ronca (1982), a orientação de estudos é um procedimento didático de responsabilidade do orientador educacional, professor que se propõe a encaminhar o aprendizado dos educandos, seja na escola, seja em suas residências, para promover a reflexão sobre suas ações estudantis e municiar-lhes com técnicas e habilidades que lhes permitam a organização e aprimoramento de seus estudos.

Segundo Castro (1978), essa orientação possibilita recursos para que o professor (instrutor) obtenha do educando a capacidade de articulação mental das atividades propostas e o aprendizado das técnicas requeridas para a manipulação de determinados instrumentos operacionais. Para concretização dessa dupla aprendizagem, o professor precisa realizar alguns procedimentos técnicos, tais como:

- a) Organizar um conjunto de ações, direcionadas conforme as especificidades do espaço a ser trabalhado, por intermédio, sobretudo, de manuais escritos;
- b) Motivar as tarefas a serem realizadas, promovendo a compreensão dos educandos quanto à importância e os objetivos;
- c) Estimular os educandos para a realização dos trabalhos, treinando-os e orientando-os nas técnicas e soluções existentes;

- d) Estabelecer tarefas a serem cumpridas sem a presença do professor, por meio principalmente de encaminhamentos escritos;
- e) Dividir a sala em grupos para utilização de compêndios mais aprofundados e manuais que atendam às diferenças individuais;
- f) Propiciar um ambiente de trabalho ajustado às condições necessárias para o desenvolvimento do aprendizado, com material didático previamente preparado pelo professor e de conhecimento dos educandos.

No que se refere às diferenças individuais citadas acima, consideramos importante sua explanação, sobretudo para entendermos a abordagem preconizada pelo modelo tecnicista. Oliveira (1977) afirma que essas individualidades podem ser classificadas em habilidades inatas ou habilidades prévias. Na primeira, que é intrínseca ao indivíduo, deve ocorrer a observação do instrutor durante todo o processo de aprendizagem. A segunda constitui-se por meio das habilidades adquiridas pelo educando no processo de aprendizagem e são prerrogativas para o acesso aos demais níveis educacionais existentes. O instrutor deve estar atento às competências e às habilidades adquiridas pelos indivíduos, a fim de determinar os estágios e os grupos mais adequados para suas aprendizagens. Também, ao ter claro essa classe de diferenças, o instrutor pode auxiliar os educandos nas indicações de atividades, antes de iniciar um novo nível.

Assim, constatamos que esse modelo forma e transforma o professor para apenas seguir modelos prontos e técnicos, burocratizando suas ações por intermédio de planos de aula pré-elaborados, conteúdos organizados metodicamente e de maneira seqüencial, de acordo com os níveis de aprendizado e de dificuldade do aluno.

Tal formação projeta a escola como emissora de saberes e o educando como receptor de instruções técnicas, fixas e programadas, que se traduzem em um conjunto de competências e habilidades presentes em manuais, verdadeiros guias instrucionais, que visam somente formar indivíduos para receberem ordens e executarem tarefas mecânicas, sem possibilidade de contestação ou capacidade de analisar criticamente os fatos.

## 1.2 Formação Reflexiva

Ninin (2002) afirma que uma das contribuições mais valiosas ao quadro que envolve a reflexão na educação se deve a Schön (2000), estudioso que discute a crise de confiança do profissional da modernidade e que busca uma nova epistemologia da prática de trabalho, considerando a relação entre teoria e prática e a temática da reflexão e da educação para a reflexão. O autor explicitou a natureza prática da atuação profissional, que implica um conhecimento na ação, a necessidade de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Analizando as situações de aprendizagem profissional, Schön constata que os profissionais aprendem a fazer agindo e refletindo sobre os problemas, analisando-os sob diferentes perspectivas, compartilhando idéias com um orientador mais experiente, verificando a validade das soluções construídas e suas implicações, pesquisando, etc. Nesse contexto de aprendizado, o autor denomina o orientador como instrutor que ajuda o estudante a perceber e atuar na realidade ou na situação-problema na qual está inserido. Ao instruir e confrontar o estudante, o instrutor possibilita novas formas de ver, compreender e solucionar problemas.

De acordo com Schön (2000), a racionalidade técnica não respondia mais às demandas da modernidade. Os profissionais técnicos solucionavam problemas instrumentais por meio de técnicas que variavam de acordo com propósitos pretendidos e bem definidos. Quando o profissional se deparava com uma situação única ou singular, tornava-se difícil lidar para ele administrá-la, tendo por base somente os seus saberes profissionais. Quando as situações de conflito giravam em torno de valores, ficava mais complexa ainda a seleção de técnicas para solucioná-las. Para o autor, o currículo profissional não contempla e nem prepara os educadores para a atuação em situações únicas e incertas. De acordo com Schön (2000, p. 23):

Nesses tipos de campos, um currículo profissional organizado em torno da preparação para competências supostamente genéricas de solução de problemas e tomada de decisões começa a parecer radicalmente incompleto.

O autor afirma que existem determinados campos profissionais como, por exemplo, a educação jurídica e a educação médica, nos quais o currículo pensado e organizado para competências genéricas de solução de problemas não atende às singularidades das situações-problemas inesperadas, com as quais os profissionais nunca se confrontaram.

Schön assinala os conceitos de reflexão e de experiência como determinantes na formação profissional. O fato é que, em muitas circunstâncias, os profissionais não seguem apenas as regras da investigação, mas, muitas vezes, respondem aos problemas, construindo novas regras no imediato; eles respondem ao que é inesperado, repensando seu processo de fazer na ação. Assim, a experiência transforma-se em situação de aprendizagem significativa, quando o indivíduo reflete sobre ela. Pode, ainda, oportunizar a construção de conhecimento sobre o vivido, se for seguida de reflexão. O autor abre também espaço à leitura e interpretação da ação, a partir dos referenciais do sujeito, de seus valores e de suas finalidades:

(...) o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer-na-ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos. (Schön, 2000, p.34).

A expressão conhecer-na-ação, cunhada por Schön, faz referência aos tipos de conhecimentos que são revelados em nossas ações inteligentes, durante sua execução. Trata-se de um processo tácito, que não se exprime por palavras. O autor cita como exemplo a situação em que o indivíduo anda de bicicleta. O ato de conhecer está na ação, o indivíduo em questão sabe andar de bicicleta, mas não consegue explicitar verbalmente como o faz. Por mais que tente verbalizar essa ação, as descrições serão sempre construções. Nesse sentido, Schön (2000, p. 31) afirma que “*o processo de se conhecer-na-ação é dinâmico, e os "fatos", os "procedimentos" e as "teorias" são estáticos*”.

O processo de conhecer-na-ação pode ser seguido pela reflexão-sobre-ação, Schön refere-se a ela como o ato de pensar sobre uma ação após ter sido realizada e constatar se o ato de conhecer-na-ação contribuiu ou não para o

resultado esperado. Essa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente, mas a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima ação. Ou seja, quando se refletimos sobre a ação passada e percebemos o que aconteceu durante a ação, podemos nos reorientar para solucionar as novas situações que virão.

Em relação a refletir-na-ação, Schön afirma que o processo tem uma função crítica, pois permite questionar a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Essa dinâmica de reflexão ocorre no decorrer da própria ação. Durante a ação, pensamos criticamente sobre o que nos levou a uma determinada situação e não à outra. Nesse processo, temos a possibilidade de reestruturar as estratégias de ação e perceber de outra maneira os problemas. O autor indica o elemento surpresa como fator chave para desencadear a reflexão-na-ação. Quando surge algo que não está conformado às nossas expectativas, surge um novo problema, que, por sua vez, desencadeia a reflexão-na-ação e a produção de experimentos de ações imediatas.

É importante destacar que a reflexão-na-ação não se limita apenas a fazer ver novos métodos de raciocínio, mas também a experimentar novas estratégias de ação. Para Schön, aprendemos com a reflexão-na-ação, primeiramente, a reconhecer e a aplicar regras, fatos e operações padrões, em seguida, a pensar a partir de regras gerais, até em casos problemáticos, e, finalmente, a desenvolver e a testar novas formas de compreensão da ação.

Em relação à reflexão sobre a reflexão-na-ação Schön acredita que ela pode redirecionar indiretamente a nossa ação futura. Quando pensamos na experiência passada, compreendemos a nossa própria atuação diante do problema ou construímos uma nova maneira de lidar com ele. A reflexão atual sobre a reflexão anterior propicia um pensar e um atuar mais adequados às situações e problemas futuros.

Schön destaca o papel do instrutor ou do orientador nesses processos reflexivos. É ele que assume a responsabilidade de desencadear o questionamento crítico de cada ação transcorrida. Nessa perspectiva do relacionamento professor-instrutor, o autor assinala dois modelos que visam descrever o comportamento

interpessoal, em situações que envolvem diretamente noções de poder ou de dificuldade.

O Modelo I refere-se a um esquema de controle unilateral, no qual os agentes fazem atribuições e colocações negativas aos outros, mas nunca se colocam publicamente ou com outra pessoa. Centra-se na construção de um universo comportamental no qual cada um percebe o outro e não a si mesmo. Para o autor, trata-se de um modelo de engano mútuo, pois inibe a reflexão e a aprendizagem em vários níveis. Cada indivíduo tenta persuadir o outro ou defender-se de seus ataques. Nenhuma das partes busca a compreensão ou a reflexão sobre os pressupostos de valor que subjazem a situação nem testa o que o outro entende e, muito menos, explicita as dificuldades que enfrenta.

O Modelo II, por sua vez, caracteriza-se pela explicitação de atribuições particulares para teste público, fornecendo informações diretamente testáveis para avaliação, revelando os dilemas com os quais os agentes estão lidando. Nesse movimento, o modelo permite a exploração das idéias do outro e o acolhimento da confrontação que o outro faz. A investigação sobre os pontos de vista e interesses do outro são estratégias que fazem parte da busca do entendimento e consenso entre as partes envolvidas. Ambas as partes compartilham informações, situações-problemas, questionamentos e possibilitam, assim, a reflexão aberta do que está sendo discutido e a busca do entendimento da situação.

Schön afirma ser fundamental a transição do Modelo I para o Modelo II. No Modelo I, inexiste a aprendizagem de "círculo duplo" sobre os valores e pressupostos que motivam nosso próprio comportamento ou o de outra pessoa. Já no Modelo II, o universo comportamental propicia a troca de informações válidas, mesmo tratando-se de questões difíceis e todas elas estão sujeitas a testes públicos, o que no Modelo I é inacessível e nunca posto em discussão. Schön (2000, p. 195) apresenta algumas proposições para o Modelo II:

\* Conecte a defesa de sua posição com uma investigação sobre as crenças do outro.

\* Declare a atribuição que está fazendo, diga como chegou a ela e peça a confirmação, ou não, do outro.

\* Se experimentar um dilema expresse-o publicamente.

Os estudos de Schön sobre o profissional prático reflexivo destacam a importância de os alunos serem envolvidos no processo de aprendizagem como co-pesquisadores e não como meros aprendizes. É possível alargar essa transposição para o contexto educacional, considerando que nele, ao modo de outros contextos profissionais, não existem soluções genéricas e que a racionalidade técnica não dá conta de todas as situações do cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a reflexão a partir de situações práticas reais torna-se imprescindível, pois levam o professor a pensar sobre os conhecimentos que mobiliza para resolver situações-problemas. As análises de Schön permitem concluir que a reflexão sobre a prática pedagógica e a problematização de situações emblemáticas da sala de aula constituem-se possibilidades transformadoras. As situações que os profissionais enfrentam na prática são, na maioria das vezes, complexas e podem ser transformadas em aprendizagem quando problematizadas.

A necessidade da reflexão como modelo de formação, defendida por Schön, abriu caminho para uma série de intervenções, tanto nas questões práticas quanto nas teóricas, que revelaram uma nova maneira de ver, perceber e atuar na formação de professores. Apesar das inúmeras críticas direcionadas aos seus estudos, não há como negar a contribuição desse autor para uma nova visão da formação docente, tendo como proposta a formação do professor reflexivo. Trata-se de uma formação que inclui a reflexão e suas variadas manifestações para que o profissional se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes com que se deparará na vida real e de tomar as decisões apropriadas nos momentos de indefinição.

Segundo Borges (2005), um dos limites da perspectiva de formação do professor reflexivo está no fato de que a reflexão sobre as práticas da sala de aula pode ser insuficiente para a compreensão teórica sobre os conceitos que constituem a prática do professor. Apesar dessas limitações, a teoria de Schön continua sendo uma referência nos cursos de formação inicial e continuada de professores, propiciando, inclusive na contraposição, novas abordagens de formação do professor, como veremos a seguir.

### 1.3 Formação Crítico-Reflexiva

A concepção de formação crítico-reflexiva, para Contreras (2002), relaciona-se com a superação de uma reflexão individual da prática para uma perspectiva pública de compromisso social das práticas escolares. O autor critica, assim, a concepção de professor reflexivo, pautada pelos estudos de Schön (2000). Conforme Contreras (2002, p. 140):

É verdade que os casos que analisa, em sua grande maioria, estão centrados na análise de processos muitos vinculados às transformações imediatas de atores individuais, mas isso não quer dizer que Schön não esteja consciente da limitação de sua análise.

Em consonância com essa crítica, Ghedin (2005) afirma que o conhecimento pode e vem muitas vezes da ação pedagógica, mas não há como situá-lo exclusivamente aí. Schön, em seus estudos sobre o profissional reflexivo, não releva preocupações com mudanças institucionais ou sociais, pois seu foco se centra nas práticas individuais. Por essa perspectiva, o professor restringe suas preocupações e possibilidades de análise aos problemas e situações ao espaço restrito da sala de aula.

Todavia, na concepção crítico-reflexiva, o professor deve refletir também sobre a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de seu trabalho. É necessário, portanto, que ele tenha uma compreensão dos problemas além da sala de aula, que se envolva com as questões institucionais, estruturais e sociais atinentes à prática pedagógica, desenvolvendo, assim, um trabalho intelectual que o leva a analisar a natureza do conhecimento socialmente construído e a criar possibilidades de transformação na sala de aula, na docência e nos contextos sociais mais amplos. Cabe ao professor, enfim, questionar a função da educação escolar e o seu papel como educador, investigando o contexto político, cultural e econômico no qual a escola está inserida, no sentido de verificar como esses valores colaboram e sugestionam os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

Para Contreras (2002), a escola, assim como a sociedade, não é uma instituição homogênea que representa valores e interesses internamente coerentes, mas sim um produto de sua própria constituição histórica, que nem sempre é compatível com a sua função de educar e ensinar. Segundo o autor, é necessário ao professor estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, visto que sua ação é concebida a partir das condições sociais em que realiza seu trabalho e sobre as quais não têm condição de exercer total controle. Nesses termos, o autor toma os professores como intelectuais transformadores, que assumem o papel de elaborar a crítica sobre as condições de seu trabalho e de propiciar aos seus alunos a capacidade de se colocarem criticamente diante das situações sociais. Esse professor deve assumir o compromisso de construir uma vida pública e privada na qual sejam levados em consideração valores éticos como justiça e solidariedade.

A reflexão crítica desenvolve-se quando o professor coloca-se no contexto de uma ação, toma postura e atitude diante dos problemas. Segundo Contreras (2002), a reflexão crítica é libertadora porque emancipa os agentes das visões acríticas sobre as questões sociais, que são, muitas vezes, sustentadas e mantidas por eles. Trata-se, enfim, de uma atividade pública e política que, na visão de Ghedin (2005), realiza a conexão entre a prática profissional e o contexto social mais amplo, que se transforma à medida que a primeira também é reformulada.

Com base nessas três abordagens teóricas em torno do processo de formação de professores, analisamos a seguir a trajetória das professoras de Educação Infantil, considerando sua formação e a construção de sua profissionalização.

## **2 Breve Histórico da Formação das Professoras de Educação Infantil e a Construção de sua Profissionalização**

Os estudos de Kuhlmann (2001), que realiza uma abordagem histórica da infância e da Educação Infantil, apontam para a desvalorização da Educação Infantil nas investigações científicas. Quando se fala da primeira infância, em geral, as pesquisas privilegiam outras áreas como, por exemplo, a psicologia. Segundo o

autor, as instituições de Educação Infantil, na sua origem, revelavam uma estreita relação com as políticas assistenciais, considerando-se que as crianças tinham que ser prioritariamente cuidadas, para depois serem educadas.

Apesar dessa orientação para o cuidado, a Educação Infantil, em sua história de mais de um século, sempre manifestou preocupações com a formação dos profissionais para atuarem com crianças pequenas. Nessa perspectiva histórica, Nosella (2002) relata que, em Ferrante Porti, na cidade de Cremona, Itália, em 1838, foi publicado o Manual de Educação e Treinamento para as escolas infantis, que possuía clara orientação instrucional. Constatase, com esse exemplo, que no final do século XIX, já se vislumbrava uma configuração mais específica para a formação de professores de Educação Infantil.

Kuhlmann (2001) faz uma breve referência às tradicionais escolas maternais francesas Pauline Kergomard, que, em 1875, já anunciam a preocupação com a seleção das diretoras das creches, enfatizando a necessidade de que essas profissionais tivessem noções básicas de higiene. Apesar dessa inclinação higienista, a Educação Infantil, nesse contexto, já apontava para a necessidade de formação específica dos adultos que iriam trabalhar com a infância. Vale a pena ressaltar que nesse mesmo período, os médicos-higienistas<sup>26</sup> passaram a ter uma participação marcante nas questões educacionais.

No contexto brasileiro, em 1896, foi inaugurado na cidade de São Paulo, anexo à escola Normal do estado, o Jardim de Infância Caetano de Campos. Em seguida, surgiu a Revista do Jardim de Infância, que tinha o objetivo de divulgar as experiências nessa área e aperfeiçoar as instituições voltadas para o ensino infantil. Registra-se, nessa época, uma publicação destinada à formação de professoras, na qual se divulgavam procedimentos pedagógicos, como rotinas e músicas infantis, e artigos teóricos de Friedrich Froebel. Esses periódicos repercutiram fortemente entre as professoras e influenciaram sua prática, sobretudo devido à expansão de escolas infantis públicas e particulares, que gerou a necessidade não só de instalação de políticas públicas específicas, mas também de uma orientação na formação dessas professoras.

---

<sup>26</sup> A partir de 1870, intensificaram-se os estudos médicos que associavam os microorganismos às doenças. O médico-higienista passou então a desempenhar um papel importante na área educacional, com, por exemplo, contribuições da puericultura, que passou a integrar os currículos das escolas normais.

Embora importante para a formação das professoras de Educação Infantil, essa revista apresentava uma orientação estritamente prescritiva em relação à atuação dessas profissionais, priorizando instruções a serem seguidas. De acordo com Kuhlmann (2001), essa publicação tendia a construir uma imagem infantilizada da professora, tanto pela sua apresentação gráfica, como pela linguagem.

Outra referência apontada pelo autor é o Liceu Feminino, criado em 1901, na cidade de São Paulo. A instituição destinava-se a preparar professoras para as escolas maternais.

Já, no Rio Grande do Sul, em 1934, em Novo Hamburgo, foi criado o primeiro curso de formação de professoras de Jardim de Infância da cidade.

Nesse breve trajeto histórico, é importante mencionar também que as professoras de Jardim de Infância foram a público, pela primeira vez, defender a sua profissão, em 1846, em um congresso organizado por Fridrich Froebel, em Rudolstadt, Alemanha. A experiência demonstra que a luta pelo reconhecimento das profissionais de Educação Infantil é antiga e remonta ao século XIX e não ao século XX, como muitos pensam.

Essas experiências iniciais de publicação, de instalação de instituições de Educação Infantil e de luta pelo reconhecimento profissional das professoras apontam para a necessidade de se desenvolver uma formação profissional que não se restrinja somente à formação inicial, mas também abranja a formação continuada.

Devido à sua intensa disseminação, os Jardins de Infância e as Escolas Maternais tornaram-se importantes centros para educar crianças e, ao mesmo tempo, uma via para a formação e profissionalização das educadoras que trabalhavam com essa etapa da educação básica. No Brasil, desde 1970<sup>27</sup>, as creches e pré-escolas têm vivenciado um processo de expansão. A expressão *Educação Infantil* foi adotada nas disposições legais expressas na constituição de 1988.

A partir do reconhecimento das instituições de Educação Infantil como legítimas e aptas a oferecer educação e formação a crianças pequenas, surgem os

---

<sup>27</sup> A promulgação da Lei 5.962/71 trouxe pela primeira vez na história da legislação educacional brasileira uma preocupação oficial com a educação da criança na faixa etária de zero a seis anos, ao incluir um artigo que trata especificamente dessa questão.

debates atuais sobre a formação necessária dos profissionais que lidam com essa faixa etária.

Numa tentativa de concretizar as propostas da LDB 9394/96, o MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil) vem promovendo discussões desde 1999, em torno de uma política educacional coerente, da destinação de recursos específicos e de um plano adequado à formação de professoras de Educação Infantil. Esse movimento tem representação de quase todos os estados do Brasil. De acordo com Machado (2002, p. 12), o MEIB assim expõe a sua tarefa:

(...) reivindicar a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos torna-se tarefa permanente, garantindo a efetiva integração das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos aos sistemas de ensino, pelo direcionamento efetivo e transparente de aportes financeiros, pelo respeito às normas de funcionamento dessas instituições, pelo compromisso de supervisão e, sobretudo, pela exigência de formação adequada dos profissionais de educação infantil com o devido e consistente embasamento conceitual.

Ao longo de sua trajetória, o Movimento vem legitimando a mobilização e a articulação nacional de agentes que atuam no campo da Educação Infantil, conjuntamente com os representantes do plano nacional. Trata-se de uma instância que tem se configurado como um importante meio de discussão sobre essa etapa da educação, e principalmente, sobre a formação de seus profissionais, tendo uma atuação transformadora nas políticas de educação das crianças pequenas.

Outros movimentos também colocaram em debate a formação das professoras de Educação Infantil. Mencionamos o I e II COPEDI<sup>28</sup>, que teve seu principal eixo temático direcionado para essas profissionais e sua formação. A Educação Infantil conquistou espaço também na ANPED, com a criação do G.T. 07, tornando-se um importante espaço de debate e incentivo à pesquisa.

O quadro acima exposto permite-nos constatar que a formação continuada das professoras de Educação Infantil tem conquistado espaço nas atuais

---

<sup>28</sup> O I COPEDI foi realizado em 1998 e o II, em 2004.

discussões no campo da educação. Torna-se pertinente entender como essas discussões estão sendo encaminhadas no meio acadêmico. Nesse sentido, justifica-se a realização desta pesquisa, considerando-se a necessidade de analisar o que as produções acadêmicas, dissertações e teses, vêm produzindo sobre a formação dessas profissionais.

Quando nos referimos à profissionalização docente, sabemos das dificuldades de se associarem os conceitos da profissionalização e da docência, na medida em que a atividade professoral foi, freqüentemente, assumida como um dom, um sacerdócio, uma vocação, uma missão destinada a determinados indivíduos que possuiriam condições intrínsecas para a tarefa do ensino. A carreira do magistério, principalmente entre as mulheres, era concebida como extensão e aperfeiçoamento do instinto materno e, consequentemente, como aumento da presença feminina na vida social.

Dadas essas dificuldades, procuraremos apresentar algumas análises, realizadas por autores como Popkewitz (1997), Lüdke (1986) e Contreras (2002), no que concernem ao conceito de profissão e à constituição da profissionalização professoral.

Contrapondo-nos à concepção histórica que enfatiza a vocação e o dom na execução da atividade docente, alinhamo-nos com Popkewitz (1997), na afirmação de que a formação inicial e continuada do professor está relacionada ao processo de sua profissionalização. Para esse autor, o conceito de profissão não se define claramente, tampouco possui um entendimento amplo, na medida em que se constituiu por meio de um processo histórico que se altera de acordo com as situações cotidianas existentes nos mais diversos espaços sociais. Grosso modo, o termo profissão permite identificar um determinado segmento que, ao se especializar em uma determinada área, detém o conhecimento formal para a aplicabilidade competente de seus saberes, obtendo, assim, o reconhecimento público. Porém, a designação de profissional a um grupo se projeta além desse reconhecimento, configurando-se, principalmente, como uma concessão de privilégios.

No que diz respeito à profissionalização dos professores, observa-se um uso eminentemente ideológico, sobretudo por parte do Estado, para inserir a

racionalização empresarial no campo educacional e tornar mecânica, programada e burocratizante a prática docente. Segundo Popkewitz, o professor perde, assim, a autonomia e a visão crítica, essenciais à educação. O autor explica que a formação desse profissional está associada diretamente ao processo de institucionalização do ensino: à medida que a educação escolar se desenvolveu, no sentido de preparar as crianças para a sociedade, constituiu-se um segmento que teria a função de planejar o cotidiano escolar. Algumas associações foram criadas por esse grupo a fim de explicarem os fundamentos do ensino. Assim, legitimou-se um rol de critérios simbólicos para a formação docente.

Por outro lado, Lüdke (1986) comenta que as dificuldades para planejar a formação do professor assentam-se sobre as contradições que se estabelecem no campo professoral desde, a antiguidade até os dias atuais, em que os tipos ideais de professor e a realidade se imiscuem e entram em conflito.

Contreras (2002) afirma que o profissionalismo não é ingênuo e se constitui num campo de interesses ambíguos. Torna-se necessária, portanto, uma análise das relações complexas que a sociedade estabelece. O autor defende a tese de que será alcançada a autonomia profissional à medida que se consolidar a autonomia social. Mas, ao mesmo tempo, assinala que o trabalho docente teve uma perda significativa de atributos, levando os professores à perda do controle e do sentido sobre seu próprio trabalho e, consequentemente, à perda da sua autonomia. De acordo com Contreras, trata-se de um processo de proletarização da docência (2002, p. 33):

(...) a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Os professores perderam o poder de decisão e de intervenção no planejamento de ensino e passaram a ser meros executores de tarefas. Em outras palavras, o professor teve a sua função reduzida ao cumprimento de programas e de currículos elaborados por outros profissionais, perdendo assim a visão de todo o processo e a autonomia sobre a sua função.

Para o professor conquistar a autonomia, Contreras (2002) afirma que a simples reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente, pois a ação educativa não se dá isoladamente na sala de aula. Há, portanto, a necessidade de se fomentar uma reflexão que não se reduza à prática imediata e que, sobretudo, estabeleça um compromisso ético e político com a formação dos cidadãos, permitindo alterar não somente a sala de aula, mas ultrapassar os seus limites e atingir a escola, a comunidade e as estruturas sociais mais amplas.

Contreras (2002) explica que a conquista da profissionalização dos professores por meio de um processo de lutas sociais não se torna inteligível, se a relacionarmos com a ideologização presente nas práticas docentes, o que as torna especializadas, técnicas, e, principalmente, despolitizadas.

Assim, segundo Almeida (2005), ao reivindicarem atribuição profissional para sua função, à medida que o Estado estabelece critérios para o exercício de suas atividades, os docentes, indiretamente, auxiliam e encobrem os propósitos ideológicos estatais de controle e de alienação dos professores, construídos por meio de falácia que simulam reconhecer sua profissionalização. O autor afirma que o controle exercido pelo Estado em relação ao processo de ensino-aprendizagem e aos professores pressiona esses últimos a se aprimorarem tecnicamente a fim de adquirirem “competência técnica”, fundada no conhecimento científico. Conclui-se, com essa análise que a profissionalização, tão requerida pelos docentes por intermédio de movimentos em prol de autonomia e reconhecimento pela sociedade, projeta-se como um mecanismo de pressão e de por parte do Estado, uma vez que, debaixo do véu dessa conquista, configura-se um controle cada vez mais rígido da prática professoral, sobretudo da formação docente.

No contexto específico da Educação Infantil, as professoras foram construindo as suas referências sobre o trabalho com crianças pequenas, ao mesmo tempo em que as instituições de Educação Infantil foram reconhecidas pela LDB 9394/96. Ainda que destaquemos o avanço da legislação, uma questão importante a ser considerada relaciona-se ao perfil das profissionais da Educação Infantil que a LDB indica. De acordo com Nascimento (2003), profissionais como monitoras, crecheiras, pajens, recreacionistas entre outras, ficam à margem do

parâmetro legal que a LDB propõe. O profissional que passa a ser privilegiado é aquele com perfil de professor, com nível médio ou superior.

Acreditamos que a formação para o trabalho em instituições de Educação Infantil envolve uma série de questões relacionadas à própria definição da identidade da profissional que nelas atua. O trabalho que os profissionais irão desenvolver com as crianças pequenas deve estar respaldado pela construção de concepções fundamentais que nortearão o fazer docente. É fundamental que sejam concepções direcionadas ao próprio contexto da Educação Infantil, tais como educação, educação Infantil, criança, trabalho docente, desenvolvimento infantil.

Conforme Angotti (2004), é importante buscar a coerência entre o ideal de formação que se quer alcançar e os procedimentos assumidos pela professora de Educação Infantil como ser individual, social, profissional e político na efetivação de seus objetivos, valores e ideais, para que possamos almejar uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É legítimo que a professora de Educação Infantil se aproprie do seu fazer docente, das responsabilidades inerentes ao seu trabalho, recuperando a essência da sua profissionalidade, por meio da percepção do seu fazer, do seu dever de realização e de transformação. A professora de Educação Infantil se constrói como profissional e cidadã responsável também pelos seus atos, suas concepções e, principalmente, pela sua voz como intelectual.

## CAPÍTULO III

### O Desafio da Descoberta - Análise das Dissertações e Teses: Diálogo com os documentos

“Vocês dizem: Cansa-nos ter de relacionar com crianças. Tem razão. Vocês dizem ainda: cansa-nos, porque precisamos descer ao nível de compreensão. Descer, rebaixar-se, inclinar-se, ficar curvado. Estão equivocados. Não é isso que nos cansa, e sim o fato de termos de elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão para não machucá-las.”

Janusz Korczak

A análise das dissertações e teses possibilitou-nos uma compreensão ampliada das questões referentes aos processos de formação continuada das professoras de Educação Infantil. Esses documentos refletem o pensamento acadêmico sobre a formação dessas profissionais, a intencionalidade, os objetivos e as concepções de infância e de educador que subjazem suas práticas educativas. Dessa forma, as pesquisas apontam as perspectivas e conquistas nesse campo da educação.

Compreendemos essas pesquisas como documentos que orientam a discussão acadêmica sobre a Educação Infantil. Propusemo-nos a analisá-las com o objetivo de investigar as razões pelas quais a formação continuada das professoras de Educação Infantil tem estimulado investigações científicas e o que a produção acadêmica tem formulado sobre essa formação, conforme já indicamos no capítulo I. Analisamos as pesquisas com base em concepções teóricas sobre formação de professores, consideradas as perspectivas tecnicista, reflexiva crítico-reflexiva. É nosso interesse identificar e compreender as formas de articulação que a produção acadêmica tem proposto entre os conhecimentos necessários a uma prática docente e as especificidades dessa etapa da educação.

Das análises que foram realizadas durante nossa pesquisa, emergiram alguns aspectos comuns abordadas nos diferentes trabalhos pesquisados. Assim identificamos para análise de dados, relativamente à Educação Infantil:

- Temas
- A Concepção de criança
- Referenciais teóricos, características e tendências
- O espaço destinado à formação continuada: conteúdos, práticas e resultados da formação
- Abordagens de formação continuada de professor

Iniciamos nossa análise pelos temas que foram priorizadas nas pesquisas que compuseram nosso corpus.

## **1 Temas Privilegiados nas Pesquisas**

As teses e dissertações que abordaram a política de formação continuada para professoras de Educação Infantil foram as de Lanter (1999) e de Rangel (2003), que analisaram o tema a partir das concepções de formação docente, expressas nos documentos oficiais de órgãos ligados ao MEC.

Tanto para Lanter (1999) quanto para Rangel (2003), existe uma estreita relação entre as problemáticas da formação continuada de professores da Educação Infantil e as questões relativas às políticas públicas estabelecidas para essa formação. O quadro de problemáticas recorrente nessas pesquisas inclui a política clara de formação continuada e articulação entre as demais políticas educacionais do Sistema, uma política salarial e uma oferta de formação que atenda a todos os professores.

Entre os temas mais pesquisados constam a prática docente e a análise de experiências de formação continuada.

No enfoque sobre a análise de experiências de formação continuada, configuram as dissertações de Leite (1998), de Gonsales Filho (2003), de Santos (2004) e de Santanna (2000). O primeiro trabalho relata uma experiência de

formação de professores-leigos que atuam com crianças em creches mantidas por entidades sociais. Gonsales Filho (2003) descreve uma proposta de assessoria, elaborada pelo próprio autor, e sua implementação durante a gestão do Partido dos Trabalhadores, nas escolas de Educação Infantil no município de Diadema, São Paulo, no período de 1993 a 1996. A dissertação de Santos (2004) discute as contribuições que o Programa de Formação Contínua em Serviço (PFCS) oferece para a construção da identidade profissional das educadoras do Centro de Convivência Infantil Chalezinho da Alegria, da UNESP de Presidente Prudente. Santanna (2000), por sua vez, aborda uma experiência de formação continuada, realizada com todos os educadores e profissionais que atuavam nas Unidades de Educação Infantil (UEI), da rede pública municipal de Niterói, Rio de Janeiro.

Quanto ao enfoque sobre a prática docente, estão as dissertações de Octaviani (2003) e de Proença. O primeiro autor caracteriza as concepções de educar, que foram norteadoras das práticas das profissionais de uma creche municipal de São Carlos, São Paulo, a fim de tomá-las como ponto de partida para a implementação de propostas para formação continuada. Proença (2003) discute o registro reflexivo na formação do educador como potencializador para a construção da autoria. Mencionamos também as teses de Angotti (1998) e de Cota (1997). A primeira descreve a construção da prática pedagógica do professor iniciante no magistério pré-escolar, enquanto a segunda aborda a formação de professores, a partir da construção e reconstrução das referências do fazer docente que os participantes da pesquisa levam para o trabalho quando se tornam professores.

Duas teses abordam a identidade e o desenvolvimento profissional. A tese de Silva (2003) assinala as formas pelas quais os professores da Educação Infantil vivem e se inter-relacionam com o sistema de ensino e entre si, a maneira como essas formas interferem na qualidade do trabalho. Interessa também à autora analisar até que ponto a visão e o sentimento que cada professora tem sobre sua profissão constroem uma representação comum, que influência a ação de cada uma em sala de aula. O trabalho de Araújo (2003) destaca o processo de aprendizagem docente na dimensão do desenvolvimento profissional.

Nos estudos sobre formação continuada dos professores de Educação Infantil no âmbito do Curso Normal Superior, foram encontradas duas pesquisas. A dissertação de Rodrigues (2003) trata das políticas de formação dos profissionais de Educação Infantil no contexto histórico e sócio-econômico atual e, mais precisamente, de que modelo de formação política hegemoniza a proposta atual para os cursos de Pedagogia e Normal Superior. A dissertação de Rosa (2004) investigou os primeiros formandos do Curso Normal Superior do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e os profissionais da creche Ruth Niskier, buscando compreender a articulação das expectativas desses dois grupos e suas avaliações sobre seus espaços de formação e atuação.

Há ainda a tese de Guimarães (2000), que faz um estudo sobre as representações sociais, analisando a visão de mundo que os grupos ou indivíduos têm e utilizam para agir e tomar posição e os mecanismos que definem e condicionam as opções por determinadas práticas e ações exercidas.

Apresentamos, a seguir, um quadro que expõe a origem institucional das pesquisas, ou seja, a universidade na qual foram desenvolvidas, o título do trabalho, o referencial teórico e o nível da pós-graduação, se mestrado ou doutorado.

## Quadro Indicativo da Análise

**Quadro 2: Documentos de Análise: Dissertações e Teses**

Universidade Autor/a	Nível	Ano	Título	Referencial teórico *
UFES Iguatemi Santos Rangel	M	2003	A formação continuada de professores da Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um Confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores	Alarcão (1999), Alves (2000), Nôvoa (1998) Kramer (2002), Carvalho e Simões (2002), entre outros.
UFSCar 1 Maria Célia Cota	D	1997	Formação de professores: um estudo sobre construção e reconstrução de referências do fazer docente	Vazquez (1968), Kosik (1976), Barthes (1971), Gramsci (1991), Lyotard (1971), Mascarello (1991), Freire (1974), Schön (1992), entre outros.
UFSCar 2 Maristela Angotti	D	1998	Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar.	Gimeno (1988; 1991), Marin (1996) e Huberman (1992), entre outros.
UFSCar 3 Maria Inês Crnkovic Octaviani	D	2003	As concepções de “Educar” das profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural.	Vygotsky (1987; 1991; 1993; 1995; 1996; 1999; 2001), Leontiev (1978a; 1978b; 1988a; 1988b), Petrovsky (1985), Elkonin (1960;1987;1998), entre outros.
USP 1 Regina Lúcia Scarpa Leite	M	1998	Formação do professor leigo de creches como educador reflexivo: análise de uma experiência.	Donald A. Schön (1983;1987e1992), Shulman (1987) e Antônio Nôvoa (1995).

USP 2 José Gonsales Filho	M	2003	Formação permanente de professores: uma prática transformadora para a Educação Infantil.	Paulo Freire (1980;1983;1987;1996;1997 e 2000), Demétrio Delizoicov (1982) e José Angotti (1991).
USP 3 Elaine Sampaio de Araújo	D	2003	Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.	Leontiev (1983;1988), Vygotsky (1977;1991;1998) e Davidov (1982;2002), entre outros.
USP 4 Lucéia Maria Ferreira da Silva	D	2003	O professor entre o sonho e a frustração: a realidade possível.	Edgar Morin (1975), Gilbert Durand (1997) e Michel Maffesoli (1985,1985,1986,1996,1998a e 1998b)
USP 5 Maria Alice de Rezende Proença	M	2003	O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção de autoria “AMACORD”...	Antonio Nóvoa (1992;1996), Antoni Zabala (1998), Miguel Angel Zabalza Beraza (1994), Isabel Alarcão (1996), Donald Schön (2000), Phillippe Perrenoud (1993;1999;2000), Kenneth Zeichner (1993), Dewey (1989), Paulo Freire (1992;1993;1997), Madalena Freire (1992;1993;1997), Ivani C. Fazenda (1987;1991;1993;1995;1997), Elsa Garrido (2000), Selma Garrido Pimenta (1999), Cecília Warschauer (2000) e Alicia Fernández (2001).

UNESP- Marília Célia Maria Guimarães	D	2000	Representações sociais e formação de professor pré-escolar.	Gilly (1994), Pagotto (1998), Souto (1993), Sá (1993), Gama e Jesus (1994), Rangel (1999 e 1994), Moysés (1995), Verlotta (1996), Arena (1998), Madeira (1998), Shimizu (1998), Pinheiro (1998), Rocha e Silva (1998), Aguiar e Pedrosa (1998), Maia, Nogueira e Souza (1998), Gadelha (1998), Azevedo e Grispun (1998), Ramalho, Nuñez e Botar (1998), Nascimento (1998), Maciel e Carvalho (1998), Torres (1998), entre outros.
UNESP- Pres. Prudente Marisa Oliveira Vicente dos Santos	M	2004	Contribuições da formação contínua em serviço para a construção da identidade do profissional de Educação Infantil.	Kuhlmann (1998), Kramer (1984), Nóvoa (1991), Fusari e Rios (1995), Schön (1995), entre outros.
UNICAMP Verônica Marques Rodrigues	M	2003	A formação política do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal.	Aristóteles (1998), Gramsci (1992;1998 e 2000) e Marx (1989 e 1992).
UERJ 1 Ana Paula Santos Lima Lanter	M	1999	O profissional de Educação Infantil e as políticas públicas: o projeto de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.	Barreto (1994 e 1997), Kramer (1982; 1985; 1989; 1992; 1993; 1994; 1995 e 1996), entre outros.

UERJ 2 Leonor Cardoso Rosa	M	2004	Educação Infantil e seus professores: estudantes e profissionais do ISERJ (Curso Normal Superior e Creche Ruth Niskier).	Giddens (1991), Geertz (1989), Bourdie (1998), Santos (1995), entre outros.
UFF Andréa do Nascimento Sant'anna	M	2000	Repensando a formação do profissional de Educação Infantil em Niterói.	Vasconcellos & Valsiner (1994).

## 2 A Estrutura Teórica e Metodológica dos Trabalhos Analisados

### 2.1 Concepção de Criança nos Documentos Analisados

Verificamos, nas teses e dissertações, diferentes modos de olhar e de pensar a criança pequena e a Educação Infantil. São olhares e pensamentos que vão afetando e transformando educandos e educadores em suas práticas cotidianas das instituições de ensino. Essas percepções sobre a criança vão se fortalecendo nos espaços específicos de atuação e sendo praticadas, legitimadas e se constituindo naquilo que pode e deve ser feito com relação à criança e sua educação.

Muitos autores (e.g. Oliveira, 2005; Formosinho e Kishimoto, 2002; Moss, 2002, entre outros), concordando com os preceitos expostos na LDB 9394/96, ressaltam a importância de, já na primeira infância, criar um ambiente democrático e crítico para que a criança possa se desenvolver como cidadã de direitos e de maneira integral. Em vista dessa necessidade, é fundamental conhecer as concepções de criança que podem transformar o olhar do educador sobre a criança e sobre suas próprias concepções e teorias, na direção do que preceituam os autores. Nesse sentido, apresentamos no quadro abaixo, as concepções de criança que embasam as pesquisas por nós analisadas:

**Quadro 3: Concepção de criança**

<b>Universidade Autor/a</b>	<b>Tema</b>	<b>Concepção de Criança</b>
UFES Iguatemi Santos Rangel	Formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião de professores.	Apesar de não estar explícita a concepção de criança na pesquisa, percebemos que a autora concebe a criança na perspectiva histórico-cultural.
UFSCar 1 Maria Célia Cota	Formação de professores: um estudo sobre construção e reconstrução de referências do fazer docente.	No texto não foi identificada, claramente a concepção de criança. Mas entendemos que a autora tem como referência a criança como sujeito histórico-cultural.
UFSCar 2 Maristela Angotti	Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar.	A criança é concebida a partir de seus processos de desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor e social.
UFSCar 3 Maria Inês Crnkovic Octaviani	As concepções de “Educar” das profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural.	A criança é um sujeito histórico e, portanto, produtora e produto do conhecimento historicamente elaborado. É na interação que a criança se desenvolve (concepção histórico-cultural)
USP 1 Regina Lúcia Scarpa Leite	Formação do professor leigo de creches como educador reflexivo: análise de uma experiência	A criança é concebida prioritariamente como cidadã de direitos e de políticas igualitárias, como o acesso à escola. Também é compreendida a partir das especificidades de sua faixa etária, no caso de creche de 0 a 3 anos. A autora rompe com a visão assistencialista da primeira infância e pontua o cuidar e o educar na primeira infância.
USP 2 José Gonsales Filho	Formação permanente de professores: uma prática transformadora para	A criança é concebida em perspectiva construtivista, priorizando-se a construção do sujeito autônomo.

	a Educação Infantil.	
USP 3 Elaine Sampaio de Araújo	Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.	A criança é concebida em perspectiva histórico-cultural.
USP 4 Lucéia Maria Ferreira da Silva	O professor entre o sonho e a frustração: a realidade possível.	A criança é concebida a partir de seus processos de desenvolvimento afetivo, cognitivo, psicomotor e social.
USP 5 Maria Alice de Rezende Proença	O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria “AMACORD”...	A criança é concebida em perspectiva construtivista, priorizando-se a construção do sujeito autônomo.
UNESP- Marília Célia Maria Guimarães	Representações sociais e formação de professor pré-escolar	A criança é concebida como sujeito social-histórico, cidadã de direitos.
UNESP- Pres. Prudente Marisa Oliveira Vicente dos Santos	Contribuições da formação contínua em serviço para a construção da identidade do profissional de Educação Infantil.	A criança é um sujeito histórico e, portanto, produtora e produto do conhecimento historicamente elaborado. É na interação que a criança se desenvolve.
UNICAMP Verônica Marques Rodrigues	A formação política do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal.	A criança é concebida como um ser social, um pequeno cidadão que traz consigo uma história de vida, sonhos, expectativas e experiências, conhecimentos produzidos a partir de relações estabelecidas no seu contexto sócio-cultural.
UERJ 1 Ana Santos Paula Lima Lanter	O profissional de Educação Infantil e as políticas públicas: o projeto de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.	A criança é concebida de maneira integral, considerando-se os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. A autora rompe com visão assistencialista da infância, afirmando que o cuidar e o educar são indissociáveis.
UERJ 2	Educação Infantil e	A criança é concebida de maneira

Leonor Cardoso Rosa	seus professores: estudantes e profissionais do ISERJ (Curso Normal Superior e Creche Ruth Niskier).	integral, considerando-se os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. É concebida também como cidadã de direitos.
UFF Andréa do Nascimento Sant'anna	Repensando a formação do profissional de Educação Infantil em Niterói.	A criança é concebida em perspectiva construtivista, priorizando-se a construção do sujeito autônomo.

Esse quadro aponta para a conclusão de que as concepções de criança abordadas nas pesquisas aqui analisadas consideram a criança como: 1. sujeito histórico; 2. como cidadã de direitos; e 3. como sujeito psicológico, afetivo e cognitivo.

Embora as pesquisas façam essa discussão, é importante pontuar que as características das diferentes concepções de crianças não são excludentes. Procuramos organizar, a seguir, essas concepções, considerando as características preponderantes em cada uma delas.

#### a. **Concepção de criança como sujeito histórico – um ser de relações**

Duas dissertações e duas teses assumem explicitamente a concepção de criança como sujeito histórico, social e cultural. Tanto na dissertação de Rodrigues (2003), quanto na de Santos (2004), concebe-se a criança como um ser social, cujo aprendizado está vinculado às relações que estabelece com o outro, ambos influenciados por um determinado contexto sócio-cultural. Vejamos o que dizem as duas autores a esse respeito:

Para não mascarar o significado da infância em nossa sociedade, é preciso levar em conta os diferentes graus de valorização para o adulto, a partir de suas condições sociais, culturais e econômicas, assim como, que papel exercem na sua comunidade (Rodrigues, 2003, p.90).

A criança interagindo com as pessoas e com o mundo vai atribuindo significados a tudo que está a sua volta. Assim participa de uma experiência cultural característica de seu grupo social, (...). (Santos, 2004, p.76)

Essa também é a base do trabalho de Araújo (2003). Para essa autora, a aprendizagem da criança ocorre nas relações com os fenômenos sociais e na mediação do adulto em processo de comunicação. A criança, portanto, age e percebe o mundo e o outro com base nos elementos que configuram o contexto cultural no qual ela está inserida. É nesse sentido que Araújo (2003, p. 49) enfatiza a noção de mediação:

Perceber-se como um profissional da educação, no caso da infância, significa compreender a relevância que tem a sua profissão para o desenvolvimento infantil. Em outras palavras, implica a compreensão de que a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos vinculam-se estreitamente à qualidade das mediações culturais e consequentes intervenções pedagógicas realizadas pelos professores.

Em sua tese, Octaviani (2003) defende que o primeiro aspecto que pode garantir a qualidade de atendimento nas instituições de Educação Infantil refere-se à compreensão de que a criança é elemento central e ponto de partida para a organização da ação educativa. Essa acepção demonstra que a autora, ao modo das demais, considera a criança como um sujeito concreto, social e histórico. Para ela, a criança, ao mudar de lugar nas relações sociais, também interpreta essas relações e lhes atribui sentido na medida em que se torna consciente delas. Nesse sentido, a autora também destaca termos como interação e mediação:

(...) aquele pertencente a uma classe social determinada, a uma família particular, passível de necessidades concretas em função, inclusive, da faixa etária em que se encontra – que se desenvolve por meio da interação com o mundo e especialmente por meio da mediação dos adultos. (Octaviani, 2003, p. 26)

As pesquisas de Rangel (2003) e de Cota (1997) não expõe explicitamente a concepção de criança que embasa suas análises, pois seu interesse em relação à formação do professor de Educação Infantil diz respeito à preparação profissional, na relação com a melhoria das condições de trabalho, com salário e carreira. Ou seja, a preocupação de ambas as autoras centra-se na questão da profissionalidade e não nas concepções filosóficas e pedagógicas sobre a criança. Nessas pesquisas, a formação continuada é concebida como uma forma de ascensão na carreira, resultando em reconhecimento profissional e maior remuneração para o professor. Quando as autoras mencionam aspectos relativos ao trabalho com a criança, é possível inferir que a concepção valorizada de criança está fundamentada na perspectiva histórico-cultural.

### **b. Concepção de criança como indivíduo – aspectos afetivos, cognitivos e psicológicos**

As teses e dissertações que abordaram a educação da criança pequena nas suas dimensões afetiva, cognitiva, física, psicológica e intelectual foram aquelas produzidas por Silva (2003) e Lanter (1999).

De acordo com Silva (2003), considerar o desenvolvimento integral do aluno significa resistir à racionalização pragmática, que assinala uma visão utilitarista de educação e desconsidera o que não seria “útil” aos alunos, como por exemplo, o lúdico, para assumir que a criança deve ser valorizada em todos os aspectos. Conforme a autora:

Essa valorização de todos os aspectos da criança, social, cognitivo e afetivo, mantém-se em um estado que não chega ser de latência, mas de emergência, como um submarino à flor d’água, cujo periscópio está sendo sempre apontado para o que se faz, e influencia grandemente não apenas o discurso do professor, mas sua busca concreta por uma educação de qualidade. (Silva, 2003, p.145)

Lanfer (1999, p. 3) afina-se com essa abordagem sobre a criança, defendendo que ela deve, no nível da Educação Infantil, vivenciar atividades que enfoquem diferenciadas formas de expressão:

A educação Infantil, contudo, sem desprezar a importância e a necessidade dos cuidados básicos, higiene, alimentação e outros mais, contribui, ao mesmo tempo, para que a criança tenha também a oportunidade de se inserir em um espaço de formação, de legitimação da sua cultura e de contato com novas formas de expressão – as artes plásticas, a música, a dança, o teatro e outras mais.

### **c. Concepção de criança inserida no coletivo – cidadã de direitos e autônoma**

A LDB 9394/96 demonstrou forte impacto nos processos de formação de professores, ao propor uma ruptura com a concepção assistencialista das crianças de zero a seis anos de idade. Os trabalhos de Angotti (1998), Leite (1998), Guimarães (2000), Sant'Anna (2000), Gonsales Filho (2003), Proença (2003) e Rosa (2004) são claramente influenciados por essa nova concepção. Para esses autores, a criança deve ser assumida, no contexto da Educação Infantil, como cidadã e, portanto, detentora de direitos sociais assegurados por lei.

Angotti (1998, p. 5), para quem a Educação Infantil deve favorecer a apropriação crítica do mundo por parte da criança, assinala em sua pesquisa que:

(...) diferentes elementos propiciadores e veiculadores de conhecimento, precisam ser oferecidos às crianças, para que elas possam melhor proceder às leituras, interpretações e entendimentos do mundo que as cerca e para o qual deverão ser preparadas para nele futuramente intervirem enquanto cidadãos.

Para Leite (1998), a visão assistencialista da primeira infância deve ser superada para que ela possa tomar contato, no âmbito da Educação Infantil, dos

elementos que fazem parte de sua cultura. É nesse sentido que a formação continuada dos professores deve ser orientada. Conforme a autora:

Foi prioritária a formação no que diz respeito às características do desenvolvimento infantil em seus diversos percursos de aproximações sucessivas com os elementos da cultura, em função da necessidade de aprofundar o conhecimento acerca da aprendizagem das crianças, o que permitiria de fato compreendê-las para melhor intervir e ajudá-las (Leite, 1998, p. 37).

Guimarães (2000, p. 122), por sua vez, assinala a tendência histórica de se considerar a criança como cidadã que atua socialmente, produzindo conhecimentos:

Mais recentemente, a partir da década de 90, ela passou a ser considerada ser social-histórico, cidadã, com direitos, participante de uma comunidade/sociedade/cultura próprias, ser em desenvolvimento, capaz de elaborar conhecimentos e que precisa de cuidados aliados à sua educação.

Proença (2003, p. 56), ao conceber a criança como cidadã, destaca a importância de se propiciarem, na escola, atividades que lhe permitam construir-se como sujeito social, apropriando-se de práticas e idéias valorizadas por sua cultura. Nessa perspectiva, defende que a Educação Infantil deve assegurar à criança uma formação para a autonomia.

Na escola, tem a oportunidade de aprender a brincar com crianças da sua idade, exercitar a capacidade de imaginar, de criar e dar vazão à fantasia, pois enquanto ser simbólico vivencia o mundo mágico do faz-de-conta e, brincando, internaliza e expressa práticas culturais que observou no mundo real que a cerca. A imitação do outro é a forma através da qual ela aprende, ao conhecer e se apropriar inicialmente do próprio corpo e, mais tarde do mundo das idéias. Enquanto sujeito psicológico tem a oportunidade de tornar-se cada vez mais independente, segura, capaz de tomar iniciativas pertinentes à sua idade e construir, gradativamente, a sua autonomia.

Mesmo concordando com essa concepção de criança, Sant'Anna (2003, p. 28) adverte para o risco de se considerarem as práticas culturais como homogêneas e, consequentemente, os sujeitos da mesma forma:

Não se pode, porém, esquecer que dentro de um mesmo grupo social não existem duas pessoas iguais, que cada uma possui experiências individuais e um desenvolvimento único de personalidade.

Rosa (2004, p. 62) acredita que a Educação Infantil, que é contemplada na legislação em vigor como parte integrante da Educação Básica, deve conceber a criança como cidadã e oferecer uma educação integral. Ela pontua que:

(...) tal inserção redimensiona a Educação Infantil, atribuindo-lhe um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária à que toda pessoa tem direito para o exercício da cidadania, recebendo conhecimentos básicos. Isto leva à necessidade de os sistemas de ensino tratarem a educação das crianças de forma integrada (...).

A pesquisa de Filho Gonsales (2003) diferencia-se de todas as outras, por propor uma formação continuada para os professores de Educação Infantil especificamente no ensino de Ciências.

## **2.2 Referencial Teórico das Teses e Dissertações analisadas**

As pesquisas analisadas apontam a formação continuada como espaço de discussões políticas e pedagógicas. Procuramos, com o quadro abaixo, demonstrar essa assertiva, expondo os referenciais teóricos, as características concebidas pelos pesquisadores e as tendências por eles indicadas no que se refere à formação continuada de professores da Educação Infantil.

**Quadro 4: Referenciais teóricos, características e tendências apontadas nas pesquisas analisadas**

Universidade Autor/a	Tema	Referenciais Teóricos, Características e Tendências
UFES  Iguatemi Santos Rangel	Formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião de professores	<p>Com base nos pressupostos da perspectiva critico-reflexiva, o autor afirma:</p> <p>(...) compreender que sua formação é apenas um dos aspectos importantes no desenvolvimento dos sistemas educacionais, mas não é o único, nem o mais importante, e que sua formação continuada estabelece relações íntimas com questões de cunho político-econômico que precisam ser compreendidas para que ele possa ter a consciência de que sua prática pedagógica é também uma prática política, que sua ação com os alunos não pode acontecer desvinculada de uma intenção, e que, mesmo que seja limitada ao contexto de sua atuação profissional, ela representa uma possibilidade de garantir a inserção desse aluno na sociedade com consciência de sua condição social. (Rangel 2003, p.15).</p> <p>O trabalho aponta possibilidades de: 1. se construírem políticas de formação que atendam às demandas, de dimensões pedagógica e política, das próprias professoras; 2. se criarem oportunidades concretas que permitam a construção da profissionalidade docente, tendo em vista condições de trabalho e salários compatíveis.</p>
UFSCar 1  Maria Cota Celia	Formação professores: estudo de um sobre construção e de reconstrução referências do fazer docente	<p>A pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre o intercruzamento da formação pessoal e profissional, em perspectiva teórica e da epistemologia da prática. Conforme a autora:</p> <p>Há situações em que os conhecimentos recebidos durante a formação não possibilitam a interpretação da realidade, insistem as participantes do presente estudo. Isso deixa as professoras, ao se tornarem profissionais de ensino, sem condições de fazer uma leitura correta da realidade, lamentam elas, restando-lhes tentar ajustá-la</p>

		<p>às suas referências teóricas. Esse fato levava a afirmar com freqüência que o aprendido durante o curso de formação não se aplica na docência. (Cota 1997,p.159).</p> <p>Esse trabalho sinaliza como possibilidade a criação de uma política nacional de professores que implemente propostas de melhoria da formação básica e da formação prática profissional. A pesquisadora sugere também a organização de projetos de construção e reconstrução da formação de professores, que tenham a participação de todos aqueles que nele estão engajados como professores e formadores. Evidencia a importância da integração da escola, comunidade e universidade, visando um diálogo no qual se exponham as expectativas, interesses e necessidades dos professores. Nesse contexto, essa pesquisa prioriza os processos formativos do fazer docente.</p>
UFSCar 2 Maristela Angotti	Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar	<p>O trabalho pauta-se pela investigação da epistemologia da prática, com base na perspectiva de formação do professor reflexivo. De acordo com a autora:</p> <p>Um dos eixos centrais a serem desvendados no trabalho docente, segundo Schön, são as situações pouco determinadas da prática, aquelas que estão envoltas numa zona de incerteza, de singularidade e de conflito de valores, que podem (re)definir o exercício profissional e o papel da profissão docente na sociedade. Portanto, é inegável o reconhecimento da experiência prática enquanto elemento básico da grade curricular dos cursos de formação de professores. (Angotti 1998, p.20).</p> <p>A pesquisa afirma a importância de se preparam os profissionais dos quadros de coordenação pedagógica como formadoras, para darem continuidade ao projeto de formação. A formação continuada das professoras envolvidas deve ter a mesma continuidade</p>

		garantida, mesmo após o término e as ações da pesquisadora em questão. Existe também a necessidade de uma articulação maior entre as áreas de Saúde e Gerenciamento e Educação.
UFSCar 3  Maria Inês Crnkovic Otaviani	As concepções de "Educar" das profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural	<p>Com base nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural de educação, a autora afirma:</p> <p style="padding-left: 40px;">Na medida em que são as relações sociais – específicas de cada momento histórico – que determinam os conteúdos da atividade principal em cada etapa, a característica que permite evidenciar a passagem de uma etapa a outra é, portanto, a mudança de lugar ocupado pelo indivíduo nesse sistema de relações humanas. Essa mudança de lugar (e, portanto, a mudança de atividade principal e de etapa) se dá na medida em que se ampliam para o sujeito as possibilidades de participação nas relações sociais, produzindo novas necessidades para esse indivíduo. (Octaviani, 2003, p.42).</p> <p>Essa pesquisa evidenciou que, na instituição investigada, as atividades realizadas com o grupo de crianças de um a três anos de idade, são predominantemente ligadas ao cuidado, menosprezando outras atividades como, por exemplo, as atividades lúdicas, importantes também nessa faixa etária. Quanto às crianças de quatro a seis anos de idade, percebe-se um trabalho com caráter escolarizante. A autora acredita que para assegurar o atendimento de qualidade nas instituições de Educação Infantil, é necessário, principalmente, tomar a criança como elemento central para organização desse nível de ensino, como também o professor que a educa. Essa pesquisa aponta que as práticas dessas professoras, muitas vezes, refletem a sua história de vida e que, para elas, trabalhar em creche não foi uma opção e sim uma oportunidade de trabalho.</p>

USP 1- Regina Lúcia Scarpa Leite	Formação professor leigo de creches como educador reflexivo: análise de uma experiência	<p>A autora, fundamentada no referencial teórico do professor-reflexivo, assinala:</p> <p>(...) em nosso modo de ver, a formação permanente deve estar articulada com a renovação do projeto pedagógico da escola ou instituição, ter como objetivo principal aproximar de forma significativa o universo cotidiano das crianças, o universo das pesquisas em educação e os conhecimentos produzidos pelo educador a partir da análise e reflexão de sua prática concreta. Dessa forma o papel do profissional que se responsabiliza pela formação dos professores é o de fazer a ponte entre os conhecimentos oferecidos pelos pesquisadores e os problemas práticos com os quais se deparam os professores (Leite 1998, p.25).</p> <p>A pesquisa apontou a formação em serviço das professoras leigas. Procurou mostrar a sua luta pela constituição de uma identidade profissional, já que elas exercem a função docente, mas possui um nível de escolaridade inferior e recebe um salário mais baixo, comparativamente aos das professoras com habilitação em magistério. O trabalho indica que determinadas estratégias formativas são fundamentais para as professoras assumirem a autoria de suas práticas, abrindo dessa maneira possibilidades para uma formação em serviço de profissionais reflexivas.</p>
USP 2- José Gonsales Filho	Formação permanente professores: prática transformadora para a Educação Infantil	<p>O referencial teórico dessa pesquisa fundamenta-se na concepção libertadora de ensino, na perspectiva freireana. Conforme o autor:</p> <p>(...) a ação educativa deve acontecer como consequência do ser político. O professor deve definir seus objetivos a partir do que acredita e defende, a partir de suas crenças, enfim, do que gostaria de ver transformado na humanidade e na sociedade. (Gonsales Filho, 2003, p. 28).</p> <p>O trabalho defende a tese de que o ensino de ciências na Educação Infantil</p>

		ganhará maior qualidade, se se previrem discussões e reflexões acerca do cotidiano. Dessa maneira, o curso permanente de ciências oferecido pelo município constitui-se em um espaço de transformação para uma educação libertadora para o ensino de ciências.
USP 3  Elaine Sampaio Araújo	Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.	<p>Com base na abordagem histórico-cultural da educação, a autora afirma:</p> <p>(...) supõe pensar que um programa de formação deve assentar-se nas dimensões pessoal, sócio-cultural, política e epistemológica. Desse modo, a concepção do professor se dá como um sujeito historicamente constituído, com aprendizagens anteriores resultantes da pertença a um determinado contexto sócio-cultural, como um sujeito permeado por projetos pessoais e por outros que se lhe afiguram no âmbito político-institucional e, também, como um sujeito com capacidades cognitivas de aprender sobre, na e para a profissão. (Araújo, 2003, p15)</p> <p>Para a autora, a formação continuada das professoras de Educação Infantil está diretamente ligada à organização e à gestão escolar e, principalmente, à qualidade das relações estabelecidas nesse espaço social. As aprendizagens docentes são favorecidas por relações baseadas na “cultura da coletividade” como também pela autoria e consecução de projetos.</p>
USP 4  Lucéia Maria Ferreira da Silva	O professor entre o sonho e a frustração: a realidade possível.	<p>Fundamentada na abordagem sócio-antropológica de educação, a autora esclarece:</p> <p>(...) optei por uma abordagem dentro deste novo paradigma que se anuncia, o <i>paradigma holonômico</i>, que não exclui nem a razão nem a imaginação, sempre tendo o simbólico como mediador, uma abordagem, segundo Maffesoli, que englobe a paixão e a poesia, o sonho ou o imaginário, como indicador da dinâmica do real. (Silva 2003, p. 15).</p>

		<p>Considera-se importante, nesse trabalho, conhecer as professoras e o grupo ao qual pertencem. Para a autora, as professoras utilizam vários artifícios, como o silêncio, a duplicidade, a solidariedade, entre outros, para lidarem com as determinações da hierarquia institucional e de órgãos superiores de ensino. O grupo é que define as práticas pedagógicas cotidianas. Os modelos de formação continuada não levam em consideração o fazer dessas profissionais. Silva preconiza que é no grupo e na interação entre os professores que as suas representações são construídas e podem ser modificadas.</p>
USP 5  Maria Alice de Rezende Proença	O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria “AMACORD” <sup>29</sup> ...	<p>O trabalho fundamenta-se no referencial teórico do professor-reflexivo. A autora pontua:</p> <p>(...) destaca os conceitos de reflexão e experiência como determinantes na formação profissional, considerando-os como um conjunto de assimilações e incorporações advindas das interações que provocam modificações mútuas, se o indivíduo refletir sobre ela: a experiência é uma situação de aprendizagem significativa e, se for seguida de reflexão, oportuniza a construção de conhecimentos sobre o vivido. Schön abre espaço à interpretação e leitura da ação a partir dos referenciais do sujeito, de seus valores e finalidades, destacando a análise e a problematização da prática pedagógica como possibilidades transformadoras. . (Proença, 2003, p. 34).</p> <p>Para a autora, o professor, ao escrever sobre a sua prática, aprende por meio de seu relato e, quando desafiado pela coordenação, argumenta sobre o seu fazer. Dessa forma, o professor torna-se autor de sua teoria, reconstruindo o seu nível de pensamento, como também a</p>

<sup>29</sup> De acordo com a autora, AMACORD significa “eu me lembro”, termo que utiliza para se referir às lembranças armazenadas pelo coração na trajetória da própria história. Essa expressão foi extraída do texto de Mario Sergio Cortella, para o jornal Folha de São Paulo (FSP, caderno Folha Equilíbrio, 14/02/02, p.12).

		<p>análise de sua atuação profissional, considerando acertos e erros. O registro é uma alternativa de formação, porque permite ao professor refletir sobre sua prática. É importante que ele se sinta acompanhado pela coordenação, envolvido e tenha autonomia para atuar.</p>
UNESP- Marília Célia Maria Guimarães	Representações sociais e formação de professor pré-escolar.	<p>Fundamentada no referencial teórico das representações sociais, a autora afirma:</p> <p>(...) a importância da teoria da representação social para a compreensão dos fatos, pois orienta a atenção sobre o papel de organização das significações sociais dentro do processo educativo. Identificar, portanto, qual é a "visão de mundo" que os grupos ou indivíduos têm e utilizam para agir e tomar posição, permite o conhecimento do que dinamiza suas interações sociais. Possibilita, também, saber o que determina e condiciona as opções por determinadas práticas e ações exercidas. (Guimarães, 2000, p.35).</p> <p>A autora pontua em seus estudos que se se almejam transformações significativas nos indivíduos, torna-se fundamental compreender os sistemas de referências utilizados por eles. Se há a pretensão de transformar práticas educativas assistencialistas, não se pode perder de vista as exigências da criança contemporânea, da instituição responsável por seus cuidados e educação e da própria sociedade.</p>
UNESP- Pres. Prudente Marisa Oliveira Vicente dos Santos	Contribuições da formação contínua em serviço para a construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil.	<p>A pesquisa fundamenta-se no referencial teórico do professor reflexivo-crítico. Conforme a autora:</p> <p>É necessário sair da situação de não profissional ou de profissional de menor status do educador infantil, em direção a um perfil de intelectual crítico e reflexivo. Muito há que se estudar e fazer para tal construção identitária que exige métodos de trabalho, com o professor, que enfatizem e possibilitem a análise crítica constante da prática (Santos, 2004, p. 83).</p>

		<p>É necessário, segundo a autora, construir um perfil profissional que considere a reflexão sobre a prática cotidiana, a investigação do saber específico, a co-construção do conhecimento das crianças e do seu próprio conhecimento, a criação de ambientes e situações desafiadoras, o questionamento sobre a própria concepção de criança, de aprendizagem infantil e de atividades que são próprias da criança, a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento por meio de jogos. É fundamental também que a formação continuada seja permanente e que sempre busque a re-significação do papel do profissional de Educação Infantil, sendo dessa maneira um caminho para a construção da sua identidade profissional.</p>
UNICAMP Verônica Marques Rodrigues	A formação política do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal.	<p>Com base no materialismo histórico, a autora assim relaciona a teoria e a prática:</p> <p>Conforme a concepção materialista histórica, entendemos que o conhecimento se realiza na e pela práxis. Nela se expressa a unidade indissolúvel entre as duas dimensões distintas do processo de conhecimento: a teoria e a ação. (Rodrigues, 2003, p.16)</p> <p>Rodrigues afirma que a escola é um local privilegiado de produção de conhecimento e este é carregado de significados históricos e sociais. É imprescindível a busca da formação continuada de professores que considere a articulação entre teoria e prática, entre pensar e fazer, transpondo a consciência ingênua para a consciência crítica, passando pelo processo histórico e cultural de constituição de homem e de sociedade. Mesmo propondo um novo modelo de formação continuada, a autora defende a idéia de que a formação inicial, no âmbito do curso Normal Superior,</p>

		<p>deveria romper com a forma aligeirada com que trata os aspectos da Educação Infantil e propor seu aprofundamento, no sentido de enfocar valores universais de igualdade real, solidariedade e participação democrática. Para tanto, é necessário um projeto que se fundamente em uma teoria consistente.</p>
UERJ 1	Ana Santos Lanter Paula Lima	<p>O profissional de Educação Infantil e as políticas públicas: o projeto de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.</p> <p>O trabalho recorre, para análise do tema da formação continuada do professor de Educação Infantil, aos pressupostos da perspectiva critico-reflexiva de formação. Conforme a autora:</p> <p>Kramer (1995), numa defesa do saber escolar além do saber científico, afirma que para pensar o professor como construtor do saber é necessário o respeito às suas experiências como sujeito da história dentro e fora da escola, seu enraizamento cultural e a sua prática. A idéia do professor como <i>prático reflexivo</i> defendida por (Zeichner, 1993) reforça nossa discussão, valorizando a riqueza e a preciosidade da experiência que está na prática dos bons professores. (Lanter 1994, p.132)</p> <p>A autora indica, em sua pesquisa, que a qualidade de atendimento a crianças de zero a seis anos de idade, passa fundamentalmente pela qualidade de projetos de formação continuada oferecida a esses profissionais pelas secretarias de educação. A maneira de conceber a Educação Infantil e seu educador não se configura como um movimento restrito ao MEC; trata-se de um movimento de mudança de mentalidade da própria sociedade, dos órgãos públicos e de alguns governantes, com relação à infância e ao seu direito à educação.</p>
UERJ 2	Leonor Cardoso Rosa	<p>Educação Infantil e seus professores: estudantes e profissionais do ISERJ (Curso Normal Superior e Creche)</p> <p>A autora afirma em sua pesquisa:</p> <p>Como características de nossa abordagem, temos o referencial da realidade, que precisa ser analisada para que nela possamos atuar mais contextualizadamente. Vivemos uma realidade em que, com certeza, a</p>

	Ruth Niskier).	<p>conscientização sobre a importância da formação do professor e de sua atuação político-social é crescente. No que diz respeito à Educação Infantil, percebemos mudanças tanto no cenário de sua formação quanto de sua atuação (Rosa, 2004, p. 20).</p> <p>A pesquisa investigou alguns aspectos relacionados a jovens que buscam formação para atuação em Educação Infantil e contrapôs aos dados obtidos com profissionais que atuam na mesma instituição com Educação Infantil. A autora indicou a necessidade de continuidade nas pesquisas sobre Educação Infantil para que as conquistas nessa área sejam asseguradas e consolidadas.</p>
UFF Andréa do Nascimento Sant'anna	Repensando formação profissional a do de de Educação Infantil em Niterói.	<p>A autora, assumindo como referencial teórico a perspectiva construtivista, assinala:</p> <p>Assumimos como referencial teórico para a nossa pesquisa, a perspectiva construtivista (Vasconcellos &amp; Valsiner, 1994), onde pesquisador e pesquisado se tornam parceiros na construção de um conhecimento (saber) acerca daquela realidade imediata (Rodrigues, 2003, p.16).</p> <p>Os estudos desenvolvidos pela pesquisadora apontam para a importância da atuação direta dos educadores na organização e elaboração do curso de extensão, a necessidade da criação de um curso de profissionalização em Educação Infantil que possa ser reconhecido e aceito pelos termos da LDB e a elaboração de cursos de formação centrados na experiência e na reflexão em torno da prática dos educadores.</p>

Predominaram, nos documentos analisados, os modelos de formação continuada, calcados na perspectiva do professor reflexivo e do professor crítico reflexivo.

Além dessas perspectivas de formação, constataram-se também, mas com menor ênfase, pesquisas que adotavam os referenciais sócio-antropológico, das representações sociais e do materialismo-histórico.

### **2.3 Concepções de Formação Continuada nos Trabalhos Analisados**

Além de enfocarem-se as concepções de formação continuada de professores adotadas pelas pesquisas que formam o corpus desta pesquisa, é importante, a nosso ver, proceder um levantamento das formas como os processos de formação foram desenvolvidos pelos pesquisadores, dos conteúdos abordados, das práticas educativas enfocadas e dos resultados que as pesquisas atingiram. É disso que trata o quadro que segue:

**Quadro 5: Espaço destinado à formação continuada: conteúdos, práticas e resultados da formação**

<b>Universidade</b>	<b>Tema</b>	<b>Espaço de formação: Conteúdos, Práticas e Resultados</b>
UFES Iguatemi Santos Rangel	Formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião de professores	A formação continuada foi desenvolvida no interior das instituições escolares, no horário de trabalho dos professores. Para isso foi necessária uma flexibilização dos tempos e espaços escolares. O processo previu a organização de grupos de estudo, no coletivo e priorizou a importância da incorporação dos conhecimentos produzidos na prática e pela prática no cotidiano escolar. O autor constatou que a formação continuada não é fácil de ser encaminhada, tampouco simples de ser compreendida. Mesmo, entre os professores há controvérsias quanto a melhor maneira de se efetivar uma política de formação continuada. É

		necessário o estabelecimento de uma política de formação continuada em que sejam levadas em conta a vontade e a inventividade do professor.
UFScar 1  Maria Cota	Formação professores: estudo construção reconstrução referências do fazer docente	A pesquisadora organizou um “Petit Comitê”, constituído por professoras de diferentes níveis de ensino, em número de três a oito participantes cada um. As professoras investigadas definiram que os encontros ocorreriam quinzenalmente às sextas-feiras, meia hora antes do início das aulas. As questões que orientavam a discussão e traduzia o trabalho da pesquisadora foram: o que fazer para reduzir o descompasso entre o que é falado, pensado, ensinado na universidade, nos cursos de formação e o que é possível de ser realizado na escola?; como você tem colocado em prática o que aprendeu em sua formação inicial ou mesmo nos cursos que você tem freqüentado?  Após cada encontro, a pesquisadora fazia uma síntese oral, destacando os pontos considerados mais importantes e enfatizava os que seriam discutidos novamente. Os dados revelados durante os encontros dão conta de que a construção e a reconstrução de referências do fazer docente se dão no início, durante e nos diversos percursos da profissão docente, e em diferentes contextos e momentos. As professoras que participaram dessa pesquisa apontaram como impedimento de aplicação dos conceitos originados das novas propostas curriculares a falta de recursos materiais, classes superlotadas, baixos salários e as condições dos cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino. Essas professoras reconheceram a importância dos cursos de formação continuada para a reconstrução das referências do fazer docente.

UFSCar 2 Maristela Angotti	Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério escolar pré-	<p>Houve a observação participante da pesquisadora na sala de aula das professoras, por aproximadamente 360 horas. Os encontros foram realizados dentro da creche, no horário de trabalho das educadoras. Foi realizado um primeiro encontro, no qual as professoras responderam a um único questionário, em que foram abordadas questões referentes ao perfil profissional. Houve a observação participante e as professoras elaboraram um diário no qual relatavam as suas ações pedagógicas. Houve também encontros com todo o grupo de professoras para a discussão dos diários. A partir do estudo das entrevistas, dos questionários e da discussão dos diários, foi constatado que as primeiras experiências dessas profissionais foram marcadas prioritariamente pelo fazer e pela apropriação de situações vivenciadas e não por meio de um percurso metodológico rigoroso. Observou-se também que, a partir dos encontros, as professoras avançaram em suas idéias sobre as imagens fragmentadas que tinham sobre a criança. A autora chegou à conclusão de que para haver melhoria na qualidade do atendimento educacional infantil, é necessário investimento na formação continuada de seus profissionais.</p>
UFSCar 3 Maria Inês Crnkovic Octaviani	As concepções de “Educar” das profissionais de Educação Infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural	<p>As entrevistas foram realizadas na própria creche e foram iniciadas às nove horas, após o horário estabelecido para o “café” das crianças e das profissionais responsáveis pelo seu atendimento. As datas foram estabelecidas semanalmente, de acordo com a disponibilidade das funcionárias. A autora realizou uma análise das concepções subjacentes nos relatos e nas entrevistas das profissionais, nos quais foram abordados aspectos como o seu ambiente de trabalho e seu perfil, considerando-se, portanto, a história</p>

		pessoal e profissional das professoras. Foram observadas, em relação ao ambiente de trabalho, diversas inadequações, relativas ao espaço físico, ao grande número de crianças, à falta de ventilação, entre outras, que comprometem a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças. Mais condições de trabalho atinentes aos baixos salários, à falta de reconhecimento profissional, entre outros fatores, também afetam essa qualidade. A autora assinala que poucos profissionais conseguiram identificar dificuldades na execução de seu trabalho na instituição e sugerir temas que gostariam de aprofundar nos espaços de formação continuada. A pesquisa infere que esse fato é consequência do baixo nível de escolaridade dessas profissionais. Das dez profissionais investigadas, apenas uma possui o curso superior. Existe a necessidade de que essas professoras se conscientizem a respeito do papel que desenvolvem com a criança. No entanto, a autora lembra que essa conscientização só ocorrerá com a efetivação de projetos de formação continuada.
USP 1 Regina Lúcia Scarpa Leite	Formação do professor leigo de creches como educador reflexivo: análise de uma experiência	Essa experiência contou com uma equipe multidisciplinar, composta de técnicos das áreas de saúde, educação e gerenciamento de equipamentos. A formação aconteceu dentro da creche, no horário de trabalho das educadoras, em quatro horas mensais, durante dois anos. Foram realizados pelas formadoras encontros mensais, observação das aulas, discussão em grupo com todas as profissionais participantes e acompanhamento individual. De acordo com a autora, as creches desenvolveram um processo de autogestão, alcançaram a autonomia para encaminhar propostas pedagógicas, passaram a valorizar o trabalho em equipe e a ter melhor

		percepção da necessidade de formação.
USP 2 Jose Gonsales Filho	Formação permanente professores: prática transformadora para a Educação Infantil.	<p>A experiência que o autor relata diz respeito a um curso de formação permanente em ciências para as educadoras de Educação Infantil, realizado em oito encontros semanais, com a duração de quatro horas, ao longo de um ano. Esse curso foi realizado fora do período de trabalho das educadoras. Todas as professoras da região de Diadema participaram dos encontros.</p> <p>Os cursos de formação permanente tiveram as suas atividades organizadas tendo em vista a resolução de problemas do cotidiano vivenciados por alunos e professores. As discussões foram orientadas para o estudo da realidade, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento. Esse curso de formação continuada foi capaz de produzir transformações nas posturas e atitudes dos professores em suas ações em sala de aula. Favoreceu também a construção de uma forma mais crítica, social e política do ensino de ciências.</p>
USP 3 Elaine Sampaio Araújo	Da formação e do formar-se. A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.	<p>Os encontros de formação continuada, nos quais foi desenvolvido o projeto <i>Quando brincar é aprender...matemática</i>, foram realizados semanalmente com quinze professoras da escola investigada, participantes da Jornada Especial Integral (JEI), por um período de dois anos. As ações que foram estabelecidas eram relativas à definição dos conceitos básicos em educação e em matemática, à reflexão e (re)conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a prática de sala de aula, à produção de um referencial curricular de matemática para Educação Infantil. Essas ações foram desencadeadoras de outras como: reflexões das atividades de ensino, interação com as unidades didáticas, participação nos seminários,</p>

		encontros com acadêmicos, retrospectiva do projeto, reflexão da prática, entre outras. A qualidade dessas ações esteve ligada à sua finalidade educativa, à sintonia com o projeto de formação continuada que a escola ofereceu. Essa formação está relacionada diretamente com os modos de organização e com gestão das escolas e, principalmente, com a qualidade das relações estabelecidas nesse espaço social.
USP 4  Lucéia Maria Ferreira da Silva	O professor entre o sonho e a frustração: a realidade possível.	Essa pesquisa foi realizada por meio de observações feitas pela formadora, que era também professora da instituição pesquisada, em momentos em que o grupo se encontrava reunido: em reuniões pedagógicas, em momentos dedicados à formação continuada e ao planejamento, a entrevistas e a testes. A observação buscou apreender a micro-estrutura do cotidiano, como os afetos, as revoltas, o riso e o choro, entre outros. Foi constatado pela pesquisa que um projeto de qualidade pode ser construído quando a interação dos professores, há circulação dos afetos e paixões e as representações imaginárias desses professores são modificadas.
USP 5  Maria Alice de Rezende Proença	O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria “AMACORD”...	A formadora, que era também coordenadora das professoras que fizeram parte dessa investigação, realizou a leitura quinzenal de todos os cadernos das professoras dos Maternais e Infantil I e resgatou as histórias de vida dessas professoras, por meio de entrevistas individuais em que foi discutido o cotidiano, as rodas de conversa com professoras que trabalhavam com crianças da mesma faixa etária, as reuniões pedagógicas, leituras e debates sobre textos instigantes, exercícios de escrita, participação em congressos e trocas de experiências entre profissionais de outras instituições. Durante essa formação, foram enfocados os seguintes

		<p>aspectos: a escrita como meio de reflexão, registro para planejar e (re)planejar, conquista da autoria, construída na análise sistemática da própria prática, teorizando-a e ressignificando continuamente e avaliar para (re)planejar os passos seguintes. Foi constatado pela pesquisadora um avanço qualitativo profissional e pessoal nessas professoras. Por exemplo, desenvolveu-se em algumas professoras a necessidade de aperfeiçoamento de estudos e de participação dos grupos de estudo (opcionais), constituídos na própria escola. Além disso, duas professoras ingressaram em cursos universitários de especialização. Houve também o fortalecimento do vínculo entre professora e coordenadora, integração e melhoria da qualidade de ensino.</p>
UNESP- Marília  Célia Maria Guimarães	Representações sociais e formação de professor pré-escolar.	<p>Essa pesquisa de intervenção foi realizada no município de Marília, SP, e contou com a participação de 197 profissionais da rede municipal de ensino e com alunas da UNESP. Os encontros ocorreram durante um ano. Neles foram aplicados alguns procedimentos, como entrevista aberta a partir de um roteiro, questionários, técnica projetiva de associações livres de palavras e técnica da observação sistemática. A pesquisadora buscou provocar nas participantes da pesquisa a reflexão, a análise sobre suas crenças e convicções. Buscou também verificar o valor simbólico e o poder de associatividade das possíveis representações sociais anteriormente demonstradas e chegar a determinar o núcleo central e os elementos periféricos delas.</p>
UNESP- Pres. Prudente  Marisa Oliveira Vicente dos	Contribuições da formação contínua em serviço para a construção da identidade do professor	<p>A pesquisadora trabalhava na instituição investigada como supervisora e assumiu também o papel de formadora. A formação aconteceu semanalmente durante uma hora. Os encontros semanais foram caracterizados pelo</p>

Santos	Educação Infantil.	diálogo sobre a prática e dificuldades cotidianas das educadoras, da supervisora, da equipe, pelo desenvolvimento profissional e por assuntos relacionados à instituição. A partir dessa formação, as professoras envolvidas passaram a ter o sentimento de pertença ao coletivo que vai além da instituição, conheceram outros campus da UNESP, bem como os seus Centros de Convivência Infantil. Tiveram a oportunidade de apresentar trabalhos em seminários e congressos e encontros com profissionais de outras escolas.
UNICAMP Verônica Marques Rodrigues	A formação política do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal.	Essa pesquisa, de caráter bibliográfico/documental, realizou a análise de vários documentos oficiais, não assumindo, portanto, uma proposta de formação continuada, ou mesmo seu estudo.
UERJ 1 Ana Santos Lanter	O profissional de Educação Infantil e as políticas públicas: o projeto de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.	De acordo com a autora, a formação em serviço dos profissionais da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, no período de 1995 a 1998, foi realizada por meio de seminários, palestras, cursos, oficinas, encontros e jornadas de Educação Infantil que tratavam de temas relacionados ao processo de desenvolvimento da criança em sintonia com o projeto pedagógico curricular de Educação Infantil e Alfabetização. Os conteúdos desenvolvidos nessas propostas de formação referiam-se à reflexão, ao aprofundamento nos estudos de Celéstin Freinet e às temáticas sobre a importância do ato de brincar na infância, especificamente no espaço da Brinquedoteca. A autora conclui que a proposta de formação continuada que a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro oferece tem sido um ponto de partida para recuperar a articulação entre o cuidar e o brincar.
UERJ 2	Educação Infantil e seus professores:	A pesquisadora participou de um Centro de Estudos na própria instituição, para o

Leonor Cardoso Rosa	estudantes e profissionais do ISERJ (Curso Normal Superior e Creche Ruth Niskier).	qual todo o grupo foi convidado e a quem ela apresentou o seu projeto, que consistia na aplicação de questionários, em entrevistas e devolutiva ao grupo investigado. Toda a equipe, no ano de 2003, participou de quatro encontros denominados de “Centrões” e a cada quinze dias eram realizados encontros por turno de trabalho. As temáticas apontadas na formação continuada dessas profissionais giravam em torno do cotidiano da creche. A pesquisadora constatou a necessidade de uma articulação entre teoria e prática que deve permear todas as ações de formação.
UFF	Repensando a formação profissional a de Educação Infantil em Niterói.	A formação continuada das professoras de Educação Infantil de Niterói foi iniciada a partir do convênio entre a Fundação Pública Municipal de Niterói, FME, e a Universidade Federal Fluminense. Cada unidade de Educação Infantil contava com uma Professora Orientadora, PO, que participava periodicamente de reuniões com a FME para assumir a função de multiplicadora da proposta pedagógica em sua unidade de ensino. As PO(s) realizavam, semanalmente, um acompanhamento do trabalho das educadoras dentro da instituição de ensino, por um período de 20 horas. A FME ofereceu cursos sobre temas relacionados à Educação Infantil para educadoras de toda a rede pública. As professoras orientadoras participavam de reuniões para a organização desses cursos. Para a pesquisadora, a participação de representantes de cada Unidade de Educação Infantil, as PO(s), nas propostas de formação, contribuiu para o resultado positivo, tendo em vista que os temas escolhidos estavam relacionados com a realidade da instituição, permitindo fazer dessa formação um espaço de questionamento, discussão e mudança.

Verificamos, nas pesquisas analisadas, que o espaço destinado à formação continuada das professoras de Educação Infantil tem sido uma conquista, resultante das lutas empreendidas por essas profissionais pela constituição de uma identidade própria. Não se refere, pois, a um direito plenamente formalizado e assegurado.

As pesquisas revelaram que a formação continuada acontece dentro do espaço escolar e durante a jornada de trabalho das educadoras. Das quinze pesquisas analisadas, dez tiveram a pesquisadora como formadora, que assumia a tarefa de propiciar às professoras momentos de reflexão, discussão e formação. Algumas dessas investigadoras eram professoras ou coordenadoras da instituição investigada. Além disso, alguns autores apresentaram uma proposta de formação em serviço, elaborada inicialmente para a sua pesquisa. Algumas escolas não tinham nenhum modelo de formação estabelecido e sistematizado.

Quanto aos conteúdos e práticas privilegiadas na formação continuada, as pesquisas indicam a relevância dos aspectos particulares das profissionais, tais como a vida pessoal, histórico familiar, infância, escolaridade, o processo de ingresso na profissão e seus vínculos pessoais com ela e aspirações para o futuro. Alguns autores buscaram fazer seus estudos a partir da reflexão e análise de diários elaborados pelas educadoras envolvidas. Todos esses aspectos contribuíram para os pesquisadores compreenderem como eram construídas as concepções de criança e de educação infantil a partir das quais os sujeitos de pesquisa embasavam a sua prática.

Encontramos algumas pesquisas de caráter documental, que adotaram como fonte de investigação documentos, relatórios, textos e projetos. Esses trabalhos buscaram analisar o papel da formação política e sua contribuição para subsidiar uma análise da sociedade e do papel que a educação exerce num determinado contexto sócio-político, assumindo a tarefa de reproduzir ou de, criticamente, transformar a ordem social vigente. Outro aspecto que as pesquisas revelaram foi o papel político da formação continuada de professores da Educação Infantil expressa nos documentos oficiais.

## Considerações finais

### **Quando chegamos, descobrimos que é um novo recomeço**

“A Canção de Maia. Eu tenho o direito de falar e de ser ouvido. Eu tenho o direito de saber, o direito de querer. Eu sou pequeno, como tudo o que cresce. Eu sou frágil, como tudo o que vive levado por uma extrema vontade de viver. Eu tenho o direito de rir, o direito de cantar. Eu tenho o direito de escolher, o direito de amar. Eu sou pequeno, como tudo o que cresce. Eu sou frágil como tudo o que vive, levado por uma extrema vontade de viver.”

Zarina Khan e Pascale Collange

A formação das professoras da Educação Infantil vem conquistando espaço na área educacional e no meio acadêmico, impulsionada não só pelas normativas da legislação atual, como também pelo fato de a Educação Infantil abrigar as profissionais que trabalham diretamente com a primeira experiência escolar do ser humano. O desenvolvimento profissional dessas professoras reflete a ação pedagógica e política que realizam com a criança pequena. Nossa investigação constata que o meio acadêmico vem se preocupando com essa realidade, no sentido de compreender como se configura a formação continuada dessas profissionais. Trata-se de um movimento que, sem dúvida, contribui para a formulação de projetos de formação continuada de professores da Educação Infantil, adequados às especificidades desse nível de ensino, na medida em que aponta os acertos e os equívocos das experiências já implementadas.

A região Sudeste é um espaço fértil no que concerne à pesquisa na área da Educação Infantil, assim como concentradora do maior número de dissertações e teses defendidas nesse campo de conhecimento. Verificamos, no entanto, que são poucas as pesquisas que investigam especificamente a formação continuada das professoras de Educação Infantil, se comparadas com as pesquisas desenvolvidas nos outros níveis de ensino. Sobre esse fato, cabe às instituições de pesquisa refletir sobre formas de divulgação da

produção que até agora tem sido formalizada e de estímulo aos pesquisadores para que se dediquem a esse tema, que ainda é bastante profícuo em termos de possibilidades de análise.

No decorrer deste trabalho, procuramos demonstrar, mas principalmente, dialogar com as pesquisas sobre formação continuada dos professores da Educação Infantil, por intermédio das dissertações e teses. Nesse contexto, procuramos elucidar por que a formação continuada das professoras de Educação Infantil tem suscitado pesquisas na área educacional e o que a produção acadêmica tem formulado sobre a formação continuada dessas professoras. Nesse sentido, observamos que, embora haja diferentes perspectivas que instigam os autores a pesquisarem sobre o tema, é inegável que a promulgação da nova LDB constituiu-se um marco na realização dessas pesquisas. Isso demonstra a importância de os organismos públicos deliberarem sobre os rumos da educação deste país, não no sentido de imporem às unidades de ensino projetos pré-concebidos a serem apenas executados pelos professores. Cabe ao Estado colocar-se como parceiros desses profissionais, na direção de: 1. incentivar políticas de formação, ajustadas às realidades específicas de cada comunidade; 2. assegurar o direito a uma formação inicial e continuada de qualidade, que leve em conta não só as dimensões políticas da educação, mas também as problemáticas cotidianas enfrentadas pelos professores; e 3. definir diretrizes de ação desses profissionais, no sentido da formação para a cidadania e para a autonomia das crianças.

É importante destacar, também, que nossa investigação constatou uma tendência intervencionista dos pesquisadores nos processos de formação continuada das professoras, visto que eles assumiam, em seus locais de pesquisa, o papel de formadores e não apenas de observadores de dinâmicas já instaladas. Das quinze pesquisas analisadas, dez possuíam caráter intervencionista; três eram de caráter documental; e duas pesquisas denotavam caráter exploratório. Cabem, a respeito dessa tendência intervencionista, algumas observações. Inicialmente, ressaltamos a importância de os pesquisadores abandonarem a perspectiva tradicional de pesquisa de

mera observação e se engajarem no cotidiano do contexto pesquisado, promovendo reflexões sobre a prática desenvolvida pelos professores. Por outro lado, há que se considerar, no caso de nossa pesquisa, que o papel de formador deve se estender para além dos interesses dos pesquisadores, na direção de colaborarem na formação de profissionais autônomos, que sejam capazes de conceber e de desenvolver projetos coletivos de formação continuada. Se isso não for considerado, corre-se o risco da tutela e de abandono das atividades de formação, quando o pesquisador já não estiver mais presente no local de pesquisa. Além disso, há que se mencionar que grande parte dos pesquisadores que empreenderam os trabalhos aqui analisados desenvolveu projetos de formação em unidades em que se verificava a ausência desse tipo de atividade. Esse quadro ressalta a importância de se instalarem nas unidades escolares processos permanentes de formação continuada de professores, numa tentativa de inibir o caráter de militância que por ora têm se destacado e de se desenvolverem processos sistematicamente organizados.

Outro aspecto a ser ressaltado nessas considerações finais diz respeito ao referencial teórico que foi de primordial importância para nossas análises. O estudo sobre as concepções de formação de professores, tendo em vista as perspectivas tecnicista, reflexiva e crítico-reflexiva, permitiu um olhar mais apurado sobre os processos desenvolvidos nos contextos das pesquisas por nós investigadas. Constatamos que as discussões sobre o tema têm norteado a elaboração de projetos de formação, evitando propostas de cunho mais espontaneísta, que não prevêem sistematização desse processo. Verificamos que a maioria das pesquisas tem como referencial de formação o modelo do professor reflexivo. Percebemos também uma tendência de se inserirem, nos processos de formação continuada, novos recursos de análise da prática pedagógica, como por exemplo, a filmagem de aulas e a elaboração de diários, cujos conteúdos são discutidos coletivamente.

As análises realizadas revelam a existência de elementos indicativos para a composição de tendências dos estudos sobre formação continuada de professoras de Educação Infantil. Os estudos realizados direcionam-se para

problemáticas existentes no campo educacional, tais como a delimitação do perfil do profissional de Educação Infantil, a definição de políticas públicas que contemplam esta etapa da educação e de uma concepção de criança que abranja todas as especificidades dessa faixa etária.

Não pretendemos generalizar os resultados desta pesquisa, mas sim indicar que é possível, a partir deste trabalho, ampliar a visão sobre a necessidade de uma formação continuada para as professoras de Educação Infantil.

De qualquer maneira, acreditamos que as teses e dissertações analisadas constituem um importante material de consulta para os investigadores que se interessem em pesquisar sobre essa formação, sua importância e a responsabilidade que é educar crianças pequenas, menores de seis anos de idade.

Considerando a escassez de pesquisas sobre a formação continuada das professoras de Educação Infantil, muitas questões ainda merecem ser investigadas e aprofundadas. Destacamos a construção da identidade dessa professora, o perfil do profissional que ingressa na Educação Infantil e o que permanece nela, a questão de gênero e os avanços e retrocessos das legislações vigentes que afetam diretamente a Educação Infantil. Esperamos, com o nosso trabalho, ter estimulado o interesse de alguns pesquisadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### 1 – Livros e Artigos

ALVES, Rubens. **Presente: Frases, idéias, sensações.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli (org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Realização: Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, nº6).

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU/EDUSP, 1986.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família.* Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1981.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 1998.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** 3<sup>a</sup> ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escritura. IN: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito.** 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CASTRO, Amélia Domingues de. O Trabalho Dirigido. IN: PARRA, Nélio (coord.). **Didática para a escola de 1º e 2º graus.** 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

COLOTTO, Clara Alterman. O processo de avaliação. IN: PARRA, Nélio (coord.). **Didática para a escola de 1º e 2º graus.** 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Pioneira, 1978.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação Infantil entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez. 2002. Coleção Questões da Nossa Época. V.98.

\_\_\_\_\_ A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil primeiras aproximações. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós LDB: Rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados; UFScar;UFSC,2000.

CONTRERAS, Domingo J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ, Júlio Emílio. **Formação de Professores pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. A formação de professores para a Educação Infantil: perspectivas atuais. IN: MOVIMENTO DE INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. *Educação Infantil – Construindo o presente.* Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

\_\_\_\_\_ Educação Infantil: identidade em construção. IN: MOVIMENTO DE INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. **Educação Infantil – Construindo o presente.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

\_\_\_\_\_ A formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil. IN: MOVIMENTO DE INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. **Educação Infantil – Construindo o presente.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2<sup>a</sup> ed. Brasília: Líber, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor**

**reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito.** 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KAHN, Z. & COLLANGE, P. **Os direitos da criança.** São Paulo: Augustus, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. IN: Machado, Maria Lúcia de A. (org.).

**Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança.** São Paulo: Summus, 1981.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. IN: Machado, Maria Lúcia de A. (org.).

**Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

Machado, Maria Lúcia de A. *O Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB: Construindo o Presente.* IN: **Educação Infantil – Construindo o presente.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2002.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. IN: Machado, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu. Os profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart, PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós-LBD: Rumos e desafios.** 4<sup>a</sup> ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62)

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. IN: FREITAS, Marcos Cezar de, KUHLMANN JR, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, J. Batista Araújo e. *Tecnologia Educacional: teorias da instrução*. 5<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Educação)

PALHARES, Marina Silveira, MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil Pós LDB: Rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; UFScar;UFSC,2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, Adélia. *Quero minha mãe*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ROCHA, Eloísa Acires Candal (org.). *Educação Infantil (1983-1996)*. Realização: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências da Educação (CED), Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE0A6). Brasília, DF: MEC/Inep/Comped,2001. (Série Estado do Conhecimento, nº2).

RONCA, Paulo Afonso Caruso. *O estudo dirigido: uma técnica operatória de ensino-aprendizagem*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1982.

SAVIANI, Demeval. *A Nova Lei da Educação: LDB trajetória, limites e perspectivas*. 2<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

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

SILVA, Isabel de Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. IN: Machado, Maria Lúcia de A. (org.). ***Encontros e desencontros em Educação Infantil.*** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. ***Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidade.*** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez. 2003. Coleção Questões da Nossa Época. V.85.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. IN: FREITAS, Marcos Cesar de, KUHLMANN JR, Moysés (orgs.). ***Os intelectuais na história da infância.*** São Paulo: Cortez, 2002.

## 2 – Teses e Dissertações

ALMEIDA, Patrícia Helena Ferreira de. ***Formando os formadores: uma análise dos programas de formação continuada dos especialistas em educação do município de São Paulo (1989-1996).*** São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Centro Universitário Nove de Julho.

HORIKAWA, Alice Yoko. ***Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: Uma análise enunciativa.*** São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Lingüística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NININ, Maria Otília Guimarães. ***Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador.*** São

Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Lingüística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PICELLI, Lucyelena Amaral. ***Produção Científica sobre Educação Infantil nos Mestrados e Doutorados em Educação Física no Brasil.*** Uberlândia, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

ROSSETTO, Adriano José Jr. ***Jogos e brincadeiras na Educação Infantil: um balanço das dissertações e teses, defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação.*** São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ***As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.*** São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

### **3 – Teses e dissertações: Fontes da pesquisa**

ANGOTTI, Maristela. ***Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar.*** São Carlos, 1998. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. ***Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.*** São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

COTA, Maria Célia. ***Formação de professores: um estudo sobre construção e reconstrução de referências do fazer docente.*** São Carlos,

1997. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

GONSALES FILHO, José. *Formação Permanente de professores: uma prática transformadora para a Educação Infantil*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

GUIMARÃES, Célia Maria. *Representações sociais e formação do professor pré-escolar*. Marília, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília.

LANTER, Ana Paula Santos Lima. *O profissional de Educação Infantil e as políticas públicas: o projeto de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do estado do Rio de Janeiro.

LEITE, Regina Lúcia Scarpa. *Formação do professor leigo de creches como educador reflexivo: análise de uma experiência*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

OCTAVIANI, Maria Inês Crnkovic. *As concepções de “educar” das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural*. São Carlos, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. *O registro reflexivo na formação contínua de educadores: tessituras da memória na construção da autoria “AMACORD”*. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

RANGEL, Iguatemi Santos. *Formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião de professores*. Vitória, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

RODRIGUES, Verônica Marques. *A formação política do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal*. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

ROSA, Leonor Cardoso. *Educação Infantil e seus professores: estudantes e profissionais do ISERJ (Curso Normal Superior e Creche Ruth Niskier)*. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

SANT'ANNA, Andréa do Nascimento. *Repensando a formação do profissional de Educação Infantil em Niterói*. Niterói, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

SANTOS, Marisa de Oliveira Vicente. *Contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade do profissional de educação Infantil*. Presidente prudente, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente.

SILVA, Lucéia Maria Ferreira. *O professor entre o sonho e a frustração: a realidade possível*. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

## APÊNDICES

### Apêndice I<sup>30</sup> – Resumos parciais da documentação

**1-Título:** Formação do Professor Leigo de Creches como Educador Reflexivo: Análise de uma Experiência

**Autora:** Regina Lúcia Scarpa Leite

**USP-** Universidade de São Paulo - Data da defesa: 1998

#### Referencial Teórico

O objeto de estudo delimitado pela pesquisadora foi a análise de uma experiência de formação de professores leigos, que trabalham com crianças em Creches mantidas por entidades sociais na cidade de São Paulo, participantes do Projeto Capacitar. Para fundamentar a análise desse objeto a autora fundamenta-se nos seguintes autores: Donald A. Schön (1983, 1987, 1992), Shulman L. (1987), Zeichner (1993) e Antônio Nôvoa (1995). Esses autores destacam o valor da prática como elemento de análise e reflexão do educador, vendo-o como um profissional crítico e reflexivo.

#### Metodologia

A pesquisa avaliou uma experiência de formação de professores leigos de três creches mantidas por entidades filantrópicas e conveniadas com o poder municipal. Duas delas estão situadas em núcleos favelados da cidade de São Paulo e a terceira ligada a Igreja Católica, localizada em um bairro de classe média baixa da mesma cidade. A autora trabalhou dentro dos parâmetros da investigação qualitativa a partir de abordagens extensivas e dinâmicas. O Processo de investigação constou de:

- 1- Análise de vídeos gravados em diferentes momentos do processo de formação das educadoras.
- 2- Questionários individuais
- 3- Protocolos de observação
- 4- Relatórios e depoimentos
- 5- Aprofundamento teórico a partir de levantamento bibliográfico

Durante toda a pesquisa houve tarefas que envolveram a observação, descrição e análise.

#### Resultados

A pesquisa apontou, como um grande desafio, o objetivo de formar educadoras reflexivas e autoras de suas práticas, construindo conjuntamente novas concepções quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, respeitando, ao mesmo tempo os conhecimentos prévios das professoras. Muitas vezes as expectativas das educadoras quanto à aprendizagem das crianças estavam intrinsecamente ligadas à discriminação por parte das professoras quanto à raça, gênero, condições socioeconômicas, entre outros. A pesquisa mostrou que é indispensável trabalhar com as educadoras as questões relativas a valores e atitudes, preconceitos e estereótipos, que intervêm na relação com as crianças, com os pais e com a comunidade. Aos poucos, foram construídos vínculos positivos entre as creches e a comunidade. As professoras desenvolveram habilidades que proporcionaram um trabalho significativo com os pais. As creches adquiriram um rico acervo de materiais. Contavam com livros infantis, de artes, e uma bibliografia diversificada para os estudos das educadoras. Fizeram, também, vários convênios com instituições como museus, galerias de arte, entre outras. Essas parcerias, realmente, contribuíram para a ampliação do universo cultural das educadoras. A forma como foram incentivadas a escrita, a leitura e o estudo, de maneira geral, acabaram contribuindo para a melhoria dos conhecimentos das profissionais envolvidas e, em muitos casos, o retorno aos estudos regulares. O período de formação em serviço forneceu às

<sup>30</sup> Os apêndices compõem-se dos resumos das dissertações e teses, objetos desta investigação, construídos pela autora deste trabalho.

educadoras incentivo, tempo, espaço e recursos para um estudo periódico de suas próprias práticas. As educadoras leigas passaram de executoras de planejamentos elaborados por terceiros para autoras de práticas educacionais planejadas por elas. O trabalho demonstra que as educadoras leigas, por não terem, ainda práticas cristalizadas, estão mais abertas a mudanças. Uma preocupação apontada pela pesquisa foi a de preparar os profissionais dos quadros de coordenação pedagógica, como formadoras das educadoras e multiplicadoras da experiência, dando continuidade ao projeto, após ele ter sido concluído formalmente. As coordenadoras das creches relataram estar bem mais próximas das educadoras e dos trabalhos que elas desenvolviam com as crianças. A autora afirma em sua pesquisa a importância do formador partilhar a sua análise e as suas idéias com outros participantes do projeto. Desde o início, deve ser apontada a relevância do trabalho conjunto e da discussão coletiva, a partir dos questionamentos e das visitas às creches. Pode-se, assim, começar a ter acesso aos modos de pensar das educadoras e às suas práticas com as crianças. Uma outra conquista foi a construção de uma cultura colaborativa entre as creches. As educadoras passaram a se sentir menos isoladas em suas escolas. A autora pontua que existe a necessidade de uma maior articulação entre as áreas de Saúde, Gerenciamento e Educação. Durante o projeto houve pouca interação entre tais áreas.

Nas considerações finais, a autora sinaliza uma possível estratégia de formação para trabalhos futuros: a reflexão do próprio formador. Em um processo de formação, o formador também aprende se estiver disposto a rever a sua prática constantemente, de maneira fundamentada e crítica.

**2-Título:** Formação Permanente de Professores: Uma Prática transformadora para a Educação Infantil

**Autor:** José Gonsales Filho

**USP-** Universidade de São Paulo - Data da defesa: 2003

#### **Referencial Teórico**

O objeto de estudo delimitado pelo pesquisador foi a descrição da proposta de assessoria elaborada pelo autor e sua implementação durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), de 1993-96, junto às escolas de Educação Infantil no município de Diadema, São Paulo. O autor optou por uma metodologia pautada na concepção libertadora de ensino (Paulo Freire), fundamentando-se na teoria freireana. Para essa discussão, utilizou os estudos de Demétrio Delizoicov (1982) e José Angotti (1991) dentre outros, que propõem um ensino de Ciências que problematize a realidade social e política para pensar o cotidiano e transformá-lo.

#### **Metodologia**

O trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa elaborada a partir de um estudo sobre um curso de formação permanente em Ciências para professores de Educação Infantil, na cidade de Diadema, no ano de 1996, sobre suas repercussões no transcorrer dos anos até os dias de hoje. O autor realizou o percurso metodológico por meio de:

- 1- Análise de documentos e textos produzidos pela SECEL.
- 2- Entrevistas semi-estruturadas a professores, realizadas em 1996.
- 3- Questionários a professores, realizadas em 1996.

#### **Resultados**

A pesquisa relatou que os encontros com os professores de Educação Infantil foram significativos no sentido de terem dado subsídios teóricos para que eles repensassem e ressignificassem as suas aulas de Ciências. A partir da análise dos conteúdos de Ciências, do trabalho coletivo, do estudo do cotidiano dos alunos e da reflexão da prática, começaram a ocorrer transformações na postura dos professores e a aquisição de uma nova conscientização. Desta forma a pesquisa constatou que os professores envolvidos na pesquisa avançaram em seus níveis de consciência alterando suas posturas e suas práticas. Nas entrevistas os professores verbalizaram a mudança de concepção do ensino de Ciências em

suas aulas. Assim os professores buscaram alternativas para encontrar caminhos que possibilitem trabalhar na área de Ciências as questões que envolvam o cotidiano da escola e de seu entorno. Nessa pesquisa cabe ressaltar que esse caminho para o ensino de Ciências em uma perspectiva libertadora na educação Infantil teve alguns entraves. Vale a pena destacar: como lidar com o cotidiano dos alunos e da escola e ao mesmo tempo ensinar Ciências? Os entraves encontrados motivaram a reflexão e a organização de um curso de formação permanente que trabalhasse de maneira consciente e crítica a concepção libertadora de educação. A Educação Infantil, em Diadema, se encontrava marcada por processos educativos ainda presos a modelos bancários de educação. Os dados dessa pesquisa mostram a necessidade de se refletir, redefinir e transformar o modelo técnico-científico a partir da realidade das professoras que lidam com o ensino de Ciências na Educação Infantil. Para tanto, é preciso considerar a concepção freireana de ensino e aplicá-la na área de Ciências, uma proposta de ensino de Ciências para a Educação Infantil que rompa com o modelo mecanicista, na qual o ensino de Ciências venha ao encontro da realidade do aluno e do professor, de maneira contextualizada, política e socialmente. De acordo com o autor, discutir as perspectivas freireanas para o ensino de ciências é: discutir meios de ampliar a consciência dos indivíduos e construir um ensino político e socialmente contextualizado, que faça com que professores e alunos avancem em suas práticas e reflexões. A pesquisa aponta que no curso de formação permanente, a proposta pedagógica deva ser discutida com o intuito de reorganizar o ensino de Ciências em torno de uma educação realmente libertadora. Nesse caminho que busca uma maior apropriação de um ensino de Ciências, que exija uma análise do cotidiano, os professores foram à procura de novos conteúdos, novas discussões, além de um tempo maior para a reflexão. Essas práticas fizeram avançar para o nível de consciência máxima, como é denominada por Paulo Freire, e fez com que as professoras mudassem a prática da aula de Ciências em suas escolas. Nas considerações finais, o autor reafirma a importância de uma formação permanente, na área de Ciências, para professores da Educação Infantil, pautada em um referencial teórico e nos pressupostos de uma educação libertadora. Dessa forma, sugere que os cursos de formação permanente, em Ciências, tenham os seguintes princípios: as atividades sejam organizadas visando à resolução de problemas práticos do cotidiano da escola e que sejam significativas para os alunos e professores; os estudos do cotidiano devem seguir os pressupostos da educação libertadora, a partir da obra de Paulo Freire, refletidos por Delizoicov e Angotti, propiciando constante reflexão e pesquisa sobre essa concepção e suas possibilidades de inserção no ensino de ciências. Enfim, o autor não exclui a possibilidade de outros estudos sugerirem outras formas de pensar a formação continuada no ensino de Ciências para a Educação Infantil, o que poderá remetê-lo a novas buscas.

**3-Título:** Da Formação e do Formar-se: A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública.

**Autora:** Elaine Sampaio de Araújo

**USP – Universidade de São Paulo - Data da defesa:** 2003

#### **Referencial Teórico**

Essa pesquisa teve como objeto de investigação o processo de aprendizagem docente na dimensão do desenvolvimento profissional. As questões que deram inicio ao estudo dessa pesquisa de acordo com a autora foram: Quem são essas professoras cuja aprendizagem elegemos como objeto de estudo? O que fazem? O que querem? Em que acreditam? Que conhecimentos têm? Que escola é essa em que trabalham? Quem são seus alunos? Como é a comunidade na qual estão inseridas? A autora fundamentou sua pesquisa nos referenciais teóricos da abordagem histórico-cultural, mais precisamente nos estudos de Leontiev (1983;1988), Vygotsky (1977;1991;1998) e Davidov (1982;2002), entre outros.

#### **Metodologia**

A autora define a sua pesquisa como pautada na metodologia dialética. Trabalha com a abordagem qualitativa de pesquisa na perspectiva da pesquisa-ação. A pesquisa foi realizada

na Escola Municipal de Educação Infantil Dolores Duran. Participaram dessa investigação a pesquisadora e quinze professoras. A pesquisa fez uso dos seguintes instrumentos:

- 1- Entrevistas abertas;
- 2- Análise de documentos oficiais;
- 3- Gravação em vídeo em sala de aula e em momentos de trabalho coletivo, envolvendo reflexão na, sobre e para a prática e reflexão sobre a reflexão;
- 4- Encontros com o grupo de professores participantes da pesquisa;
- 5 - Registro dos encontros;
- 6- Reflexão crítica sobre o material produzido e leitura dialógica com o projeto;

## Resultados

Essa pesquisa investigou o processo de aprendizagem docente na dimensão do desenvolvimento profissional. A autora direcionou a pesquisa na tentativa de compreender como o professor realizava as suas aprendizagens docentes ao participar de atividades de formação. Para ela, a formação continuada é um processo de aprendizagem no qual o formador desempenha o papel de mediador e o professor exerce um papel ativo havendo uma interação entre os sujeitos envolvidos. Dessa maneira, existe a necessidade do formador que assume a formação de professores, pensar como ele aprende, constrói e reconstrói seus conhecimentos a partir do seu repertório prático de sala de aula. A autora afirma que a formação continuada deve ser intencional, coletiva e sustentada pelas interações do professor com o seu trabalho, ou seja, por suas práticas de ensino. Ela busca pensar a organização do ensino abordando o que, como e quando trabalhar a matemática com intencionalidade educativa na Educação Infantil. A autora relatou que ao perguntar às professoras de Educação Infantil envolvidas nessa pesquisa como era trabalhada a matemática, as respostas eram: em tudo, no cotidiano, nas musiquinhas, no calendário, entre outras. Mas ao responder à pesquisadora, as professoras apresentaram insegurança e insatisfação nas suas respostas, demonstrando fragilidade do trabalho com a matemática nessa faixa etária. Dessa forma, a autora verificou a necessidade que as professoras tinham de trabalhar a partir de uma proposta de matemática e que a mesma não se restringisse ao trabalho com jogos. A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo desenvolve, desde a década de oitenta, a Oficina Pedagógica de Matemática (OPM), realizando um trabalho conjunto com professores da rede pública de diferentes municípios de São Paulo. De acordo com a demanda dessas professoras, a pesquisadora apresentou um projeto dessa área do conhecimento, como um elemento desencadeador para promover e articular as mudanças necessárias para o trabalho com a matemática. A OPM tem, como proposta, a elaboração, reflexão e reelaboração de atividades de ensino de matemática na dimensão lógica e histórica. A autora toma como referência a proposta da OPM e enfatiza que o conhecimento matemático é uma construção cultural, um produto cultural, colocando a criança como um sujeito que é capaz de construir, teorizar, confrontar e estabelecer relações. Pensando nesse sentido, o professor tem a possibilidade de perceber sua prática pedagógica e redimensioná-la para a construção de um projeto de matemática. O primeiro passo para a construção de um projeto de matemática, de acordo com a autora, foi conhecer as professoras, seus anseios, angústias, saberes, dúvidas e, principalmente, onde e com quais crianças trabalhavam. Foi estabelecida uma cumplicidade nesse grupo de professoras e um sentimento de pertença, favorecendo a socialização e a reflexão sobre suas práticas no ensino de matemática. Portanto, com o grupo fortalecido e confiante, a autora, que foi também a formadora, acompanhou o projeto "Quando Brincar é aprender matemática", que teve o apoio financeiro da Fundação Abrinq pelos Direitos das Crianças. Dentre os objetivos propostos no projeto destacava-se a produção de um referencial para a matemática, nomeado pelas professoras de "Projeto Chico Bento". Esse projeto buscou instrumentalizar as professoras e suas ações enfocando a definição de conceitos básicos em matemática a reflexão e o reconhecimento de pressupostos teórico-metodológicos que sustentam ou não a prática de sala de aula e a produção de um referencial curricular de matemática para a Educação Infantil que tivesse uma intencionalidade educativa. A formadora, no caso a própria autora, organizou diversas ações em conjunto com as professoras tais como: estudo de conteúdos matemáticos; referenciais metodológicos e pedagógicos; reflexão para/nas e sobre a prática; reflexão sobre a reflexão; construção de atividades e discussão sobre as mesmas. Dentro desse contexto, a reflexão e a ação conjunta dessas professoras foi

ultrapassando barreiras como o medo de se exporem em grupo, a insegurança de partilharem suas práticas. Em face disso, a autora pontua como fator decisivo para a construção do coletivo que foi construído, o comprometimento e a abertura que essas professoras demonstraram em aprender com os outros. As atividades de sala de aula foram gravadas e discutidas em grupo, sendo que as professoras sinalizavam não adiantar saber apenas matemática, mas também sobre matemática. Essas profissionais realizando o movimento de reflexão, problematização e reelaboração de suas práticas; foram, também conquistando a autonomia e a autoria de suas práticas docentes. Conforme afirma a autora, a construção do Projeto Chico Bento possibilitou uma atividade orientadora para a aprendizagem das professoras, caracterizada pelo movimento de reflexão-ação-reflexão, a partir do pensar sobre, discutir sobre, reeleborar e legitimar. Nas considerações finais a autora relata: "Os projetos da escola são sustentados pelos projetos das professoras e estes projetos são sustentados pelo da escola, numa relação dialética. A EMEI Dolores Duran teve um projeto: ter projetos". Relata também que a formação continuada das professoras está relacionada diretamente com os modos de organização e gestão das escolas e, principalmente, com a qualidade das relações estabelecidas nesse espaço social. A formação se constrói entre os pares e para os pares, no coletivo, tendo significado intelectual relacionado à ação docente, visando também, ao desenvolvimento profissional, pessoal e até mesmo institucional.

**4-Título:** O professor entre o sonho e a frustração: a realidade possível

**Autora:** Lucéia Maria Ferreira da Silva

**USP – Universidade Estadual de São Paulo – Data da defesa:** 2003

### **Referencial Teórico**

Essa pesquisa busca compreender como os professores de uma escola pública de Educação Infantil vivem e se inter-relacionam com o sistema de ensino e entre si, e a forma como isso interfere na qualidade do trabalho. A questão central dessa pesquisa foi: até que ponto a visão, o sentimento que cada professora tem sobre sua profissão constrói uma representação comum, que influência a ação de cada uma em sala de aula? Para fundamentar a sua pesquisa a autora utilizou os estudos dos seguintes autores: Edgar Morin (1975), Gilbert Durand (1997) e Michel Maffesoli (1984,1985,1986,1996,1998a e 1998b). A autora optou pela abordagem sócio-antropológica. De acordo com a autora: "...optei por uma abordagem dentro deste novo paradigma que se anuncia, o *paradigma holonômico*, que não exclui nem a razão nem a imaginação, sempre tendo o simbólico como mediador, uma abordagem, segundo Maffesoli, que englobe a paixão e a poesia, o sonho ou o imaginário, como indicador da dinâmica do real.(Silva,2003, p.15).

### **Metodologia**

Os dados foram coletados na EMEI, Escola Municipal de Educação Infantil Machado de Assis. Participaram dessa pesquisa as professoras de educação Infantil dessa escola, entre elas a própria pesquisadora. Foram utilizados como procedimentos metodológicos:

- 1-Observação participante
- 2-Entrevistas
- 3-Questionários
- 4-Aplicação de testes

### **Resultados**

Essa pesquisa busca compreender como os professores de uma escola pública de educação infantil vivem e se inter-relacionam com o sistema de ensino e entre si, e a forma como isso interfere na qualidade do trabalho. A autora procurou compreender as professoras em profundidade na dimensão humana, e para isso tentou levantar a tendência imagética subjacente ao grupo que elas pertencem, ou seja, o grupo de professoras da EMEI, Machado de Assis. Ela acredita ser importante conhecer quem são as professoras, o que as motiva, o

que as impulsiona e o que desejam. A autora aponta como uma ruptura no grupo constituído por essas profissionais, a chegada da concepção construtivista na escola. Foi percebido que a maioria acatou a determinação dos órgãos superiores de educação, mas, ao mesmo tempo continuavam com práticas de ensino tradicionais, ou seja, proferiam uma coisa e faziam outra. Por um lado essa situação de acordo com a autora abalou emocionalmente o grupo, já que essa escola carregava o estigma de ser ruim. Essa EMEI, vinha sofrendo com a má fama junto a comunidade educativa e a própria NAE. Contribuiu também para que as professoras se sentissem menosprezadas com os seus saberes e a suas experiências profissionais. Por outro lado, nesse grupo o afetivo conta mais do que as concepções de educação, e são nas conversas e nas trocas que esse grupo vai crescendo profissionalmente. Para a autora, falta nos projetos de formação continuada o respeito às crenças do professor, uma vez que nesses projetos há a desvalorização do fazer dessas professoras. A autora afirma que todo grupo tem estabelecido uma luta entre o bem e o mal e nesse grupo investigado não é diferente. Em outras palavras, existem aquelas professoras que vêm a possibilidade de se desenvolverem mais, e aquelas que não. As crenças dessas professoras e as conversas ajudam o grupo a se fortalecer apesar das lutas internas. Um exemplo que a autora relata é o crescimento do grupo a partir de resoluções de problemas no individual, que contagia o grupo abrindo novas possibilidades aos seus pares e servindo muitas vezes de inspiração. Dessa forma, a pesquisadora nos fornece outro exemplo: o projeto de artes que foi desenvolvido por todas as professoras. Mesmo tendo temas diferentes, todas as professoras colaboraram trazendo materiais para suas colegas, havendo uma colaboração de todas as partes. Ela pontua que esse fato aconteceu porque esse projeto pertencia ao grupo, foi escolhido, desenvolvido pelo grupo e é o mesmo que o aprecia. O projeto de Artes foi sem dúvida de acordo com a autora, um ponto de fortalecimento do grupo, tornando-o motivo de orgulho para todas. Outro ponto sinalizado foi à importância desse projeto não carregar nenhum rótulo seja ele tradicional ou construtivista. Possibilitou também as professoras conceberem o espaço escolar da EMEI de uma maneira mais concreta, real, e não como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. A autora ainda pontua que por meio do trabalho desenvolvido no projeto de Artes, a escola Machado de Assis conquistou a credibilidade de ser uma boa escola, chegando até mesmo ser referência entre as EMEIs da região. Quanto à formação dos professores a autora afirma que os programas de formação continuada carregam a idéia de incompetência do professor que são disseminadas pela mídia e internalizadas pelos próprios professores. Ela afirma também que muitas vezes o professor se encontra sobre forte pressão: de um lado os teóricos inferiorizando suas práticas e do outro, os pais e toda a comunidade educativa que consideram bom professor aquele que dá muita lição. Para a autora, uma maneira de o professor romper com essa pressão que vem sofrendo, é ter cursos de formação que trabalhe também as questões filosóficas e não somente as metodológicas. Nas suas considerações finais a autora relata que é no grupo, na interação entre os professores e na troca da afetividade que as representações dos professores são construídas e podem ser modificadas e um projeto de qualidade pode ser desenvolvido como foi o caso do projeto de Artes. Dessa forma, concluiu a pesquisadora que a realidade possível está entre o sonho e a frustração.

**5-Título:** O Registro Reflexivo na Formação Contínua de Educadores: tessituras da memória na construção da autoria “AMACORD”...

**Autora:** Maria Alice de Rezende Proença

**USP – Universidade de São Paulo - Data da defesa:** 2003

**Referencial Teórico**

Essa pesquisa teve como objeto de estudo o registro reflexivo na formação do educador. As questões que orientaram essa pesquisa foram: Escrever para pensar ou pensar para escrever? O ato de registrar potencializa a construção da autoria? Quais as relações entre a construção

da autoria e as tessituras da memória? A autora baseou seus estudos no referencial sobre o pensamento reflexivo, que é abordado a partir dos seguintes autores: Antonio Nóvoa (1992;1996), Antoni Zabala (1998), Miguel Angel Zabalza Beraza (1994), Isabel Alarcão (1996), Donald Schön (2000), Philippe Perrenoud (1993;1999;2000), Kenneth Zeichner (1993), Dewey (1989), Paulo Freire (1992;1993;1997), Madalena Freire (1992;1993;1997), Ivani C. Fazenda (1987;1991;1993;1995;2000), Elsa Garrido (2000), Selma Garrido Pimenta (1999), Cecília Warschauer (2000) e Alicia Fernández (2001). Todos esses autores discutem o processo de reflexão na formação de professores.

### **Metodologia**

A metodologia usada pela pesquisadora foi a pesquisa-ação colaborativa. A pesquisa foi realizada na Escola Nova Lourenço Castanho, sendo analisados os registros escritos de três professoras do Maternal e duas do Infantil I. A autora centrou sua investigação na prática, no conhecimento e na produção de novos conhecimentos. Para tanto, ela usou como procedimentos metodológicos:

- 1- Planejamento com objetivos e estratégias de trabalho;
- 2- Reflexão permanente;
- 3- Registro diário;
- 4- Avaliação de cada etapa;
- 5- Observação com pauta;
- 6- Leituras compartilhadas com outros pesquisadores;
- 7- Triangulação dos dados obtidos;
- 8- Devolução do material de investigação para o professor-autor fazer a leitura e os comentários sobre o próprio texto.

### **Resultados**

Essa pesquisa investigou o registro escrito como fonte de reflexão dos fazeres e saberes pedagógicos dos educadores. A autora considera o registro como uma forma de apropriação da prática pedagógica cotidiana, que possibilita a construção da autoria, da memória e da identidade do professor. Considera também, como um movimento de expressão e comunicação de idéias construídas a partir das concepções pedagógicas pessoais e culturais construídas pelo sujeito, que se posiciona, argumenta e assume o seu ponto de vista, a sua visão do mundo e do humano. Para a autora, o processo reflexivo é impulsionado a partir das dúvidas, da falta de certezas, da falta de respostas, tornando-se imprescindível o ato de perguntar-se, questionar-se, interrogar-se e transformar-se. Nesse sentido o registro e a narrativa tornam-se uma forma de pensamento por meio do qual se conta algo a alguém, ressignificando os fatos. A autora ainda pontua que o processo de criação e estruturação no qual um autor constrói o texto, ordena seu pensamento, articula e seleciona as palavras, assume os seus pontos de vistas e posicionamentos, revela uma experiência autobiográfica ao narrar a própria prática pedagógica do seu cotidiano da sala de aula. Para caracterizar a autoria, a autora dessa pesquisa utiliza o termo “espelho”, acreditando que cada autor vê na sua produção o seu reflexo que lhe possibilita associar o prazer da criação, da identidade, do pertencer a um determinado contexto no qual se vê incluído, legitimando sua autoria e não meramente sendo reproduutor de textos. Dessa maneira, o educador, ao registrar a sua prática pedagógica, atribuindo sentido ao próprio fazer, rompe com o padrão pré-estabelecido da reprodução de planejamentos traçados por outros, soltos e muitas vezes descontextualizados. “Tessitura” e “Amacord” foram termos utilizados pela autora. No primeiro, ela realiza a conexão com a autoria do sujeito; em outras palavras, “tessitura”, de acordo com ela traduz algo que está ligado estreitamente ao sujeito, a um grupo, a um determinado contexto, que reflete a singularidade e a especificidade de uma pessoa. No segundo, Amacord, ela faz referência ao registro da memória, da lembrança e da recordação. Para a pesquisadora, um aspecto importante no uso dos registros é o diálogo que o educador possui com ele mesmo, com a coordenação, com os seus colegas professores por meio da leitura, reflexão e socialização dos registros de sua prática. Dessa maneira, o professor vê a validade e importância desse registro como um ponto de partida da reflexão da sua prática, considerando as situações inesperadas que ocorrem na sala de aula, e não como uma imposição ou avaliação do seu trabalho docente. Apesar das contribuições que o registro possui, a autora afirma haver três problemas

pontuais. O primeiro problema é o fato do registro requerer um grande esforço por parte do professor, que inicialmente considera como “algo a mais para fazer”, fora da sala de aula, ou seja, fora de seu horário de trabalho. O segundo problema apontado é a freqüência na construção dos registros. Para ser validado têm que ser uma ação constante do professor, realmente coerentes com a sua ação pedagógica, não tendo discrepancia entre o seu fazer e o que escreve em seus textos. O terceiro problema se encontra na socialização dos registros, levando-se em conta que é um recurso pessoal, que carrega a identidade do professor. Assim sendo, o registro, numa concepção reflexiva, é considerado um instrumento metodológico documental, facilitador da formação contínua do professor, como uma alternativa organizada de pensar sobre a própria prática. A autora também pontua o papel da coordenação pedagógica como facilitador da apropriação da autoria, tendo uma parceria com o grupo de professores, compartilhando responsabilidades, acertos, conflitos e um re-planejamento das ações pedagógicas. Explicita também os instrumentos metodológicos imprescindíveis ao educador reflexivo: a observação, o registro, o planejamento, a reflexão e a avaliação, nos quais o professor busca o ser-saber-fazer com qualidade, autonomia e comprometimento com a realidade a que pertence. A autora realizou entrevistas individuais com as professoras investigadas a fim de definir as diretrizes dos projetos, o acompanhamento das crianças e a tomada de consciência compartilhada por meio do diálogo. Houve encontros em grupos com essas professoras, nos quais foram socializados e compartilhados os seus registros. Inicialmente, ao ler e reler os registros das professoras, a pesquisadora constatou uma repetição de temas e histórias nos registros, mas, ao longo da investigação houve um salto qualitativo e um avanço profissional e pessoal dessas professoras de Educação Infantil. Nas conclusões, a autora afirma que o registro reflexivo possui caráter documental, auxiliando as professoras na tomada de decisões quanto às intervenções e atitudes a serem tomadas junto ao grupo de crianças com as quais trabalham. Afirma, também, que o registro reflexivo é uma fonte de consulta e de “auto-referência”, de teorização da prática e um instrumento de autonomia intelectual. Além disso, aponta o registro como um instrumento de comunicação, integração e melhoria na qualidade do ensino. Constitui-se como uma declaração explícita de intenções e do modo como o professor planeja concretizá-las. Esse movimento de registrar configura-se como um dos caminhos de mudanças reais, que concretiza intenções e diretrizes do que é, de fato, produzido pelos docentes. Apresenta, também, de acordo com a autora, um compromisso do educador, assumindo com envolvimento alunos, coordenação e instituição, revelando o seu papel político e social como cidadão e agente de mudanças atuante na comunidade na qual está inserido, com a sua missão educativa. Por fim, a autora destaca a necessidade de investimento permanente na formação do professor, e a importância do papel do coordenador como facilitador dessa formação. Para ela é importante também que o professor sinta-se acompanhado e envolvido e que sinta-se parte integrante, pertencente, autorizado e respaldado para atuar na sala de aula.

**6-Título:** A Formação Política do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal

**Autora:** Verônica Marques Rodrigues

**UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Data da defesa:** 2003

#### **Referencial Teórico**

Essa pesquisa teve como objetivo estudar a partir da perspectiva filosófica, as políticas de formação dos profissionais de Educação Infantil, no contexto histórico e socioeconômico atual e mais precisamente, que modelo de formação política hegemoniza a proposta atual para os cursos de Pedagogia e Normal Superior. A Autora apoiou-se nos estudos dos seguintes autores: Aristóteles (1998), Gramsci (1992,1998 e 2000) e Marx (1989 e 1992).

#### **Metodologia**

A autora realizou uma análise filosófica, da linha materialista histórica. A pesquisa foi de caráter bibliográfico/documental. Foram analisados:

- 1-Parecer do CNE – Conselho Nacional de Educação.
- 2 -Boletim da ANFOPE
- 3- Resolução do CNE
- 4 -Resolução do CEB

### **Resultados**

Essa pesquisa fez um recorte sobre os aspectos formativos que contribuem ou não, para ampliar a concepção crítica dos professores de Educação Infantil sobre a sociedade. A autora buscou analisar o papel da formação política e sua contribuição para subsidiar uma análise sobre a sociedade e o papel que a educação desenvolve, enquanto agente reprodutor ou crítico transformador da ordem social vigente. A autora afirma que a escola é um local privilegiado de produção de conhecimento e esse conhecimento não é neutro, e sim carregado de significados históricos sociais. Contudo essa produção de conhecimento não se faz sem reflexão, podendo esta ser crítica ou não. Afirma também que a apropriação desses conhecimentos pela classe dominada, contribui para ampliar sua ação transformadora, podendo mudar o discurso hegemônico na sociedade, de forma a expressar o pensamento e idéias daqueles que estão subjugados pela ordem social e econômica vigente. Para autora a educação carrega em si tanto o papel transformador quanto conservador da consciência. Em outras palavras, o papel político pode contribuir para manter a hegemonia como pode também colaborar para uma contra-hegemonia. Torna-se então importante analisar quais são as concepções nas quais se sustenta o nosso modelo educacional e qual concepção de professor que esse modelo preconiza. Para ela é importante pontuar que não está nas mãos do professor toda a responsabilidade pela transformação das condições atuais das escolas e da educação. Segundo a autora, o discurso predominante nos documentos oficiais do governo neoliberal, é a valorização da prática sobre a teoria, do trabalho material sobre o trabalho intelectual, como se um se opusesse ao outro, ou pudesse ser realizados independentemente. A formação de professores segundo a autora deve ser organizada visando a teoria e a prática, o pensar e o fazer, superando a consciência ingênua pela consciência crítica, tendo uma compreensão do contexto histórico-cultural e o papel da escola nesse processo. A escola não deve se restringir apenas a dimensão técnica formativa, mas também ser um instrumental para pensar a si mesmo e a sociedade da qual se faz parte. A autora ainda pontua que o Estado deve ter um comprometimento ético com a maioria excluída, por meio de implementação de políticas públicas que atendam efetivamente essa população menos favorecida. Uma das possibilidades sugeridas é a criação de uma política de promoção da cidadania crítica, participativa e transformadora. Ela sinaliza que na nossa sociedade a idéia de educação está vinculada a idéia de transformação e mudança. Qual o papel que a escola e os seus profissionais desempenham deve ser considerado, levando-se em conta que a sociedade encontra-se num período de reorganização das forças econômicas e produtivas, impondo mudanças ou reformas culturais à escola e ao processo educacional. Nesse contexto o projeto profissional do professor sofre algumas mudanças que lhes são impostas para atender a um novo modelo de educação. A formação implica dois movimentos contraditórios envolvidos nesse processo: o primeiro é o movimento dos educadores em sua trajetória histórica pela reconstrução e ressignificação dos cursos de formação dos professores e outros profissionais da educação, e o segundo movimento diz respeito ao processo estatal de definição de políticas no campo da educação. Dentro de uma perspectiva marxista, a autora traça uma análise da relação entre o sistema produtivo e as transformações impostas ao sistema educacional, demonstrando a divisão da educação e de aligeiramento da formação profissional dos trabalhadores, em especial dos profissionais da educação. Ela traça também um panorama e discute o processo de constituição da Educação Infantil enquanto espaço educacional e os desafios postos aos seus profissionais na procura da construção de uma identidade e de valorização da sua formação, enquanto agente sócio-político. Na sua análise a autora sinaliza que a situação da infância sempre esteve presente nos discursos do Estado, mas sempre como causa e não como consequência dos problemas sociais. O problema sempre foi centralizado na criança e na sua família, nunca na estrutura da sociedade de classes. Porém ela reconhece que aconteceram ganhos reais nos últimos trinta anos, houve uma ampliação no número de crianças atendidas em instituições de Educação Infantil. Um desses ganhos encontra-se a inclusão da Educação Infantil na Educação básica, tornando-se um nível de ensino. Essa

conquista trouxe consequências para o perfil do profissional que atua neste campo, sendo uma delas a ampliação do debate sobre a melhoria de atendimento em creches e pré-escolas e uma melhor formação de seus professores. De acordo com autora a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil trouxe algumas polêmicas para a área na qual seus profissionais vinham construindo através de um processo de discussão uma linha própria para a sua formação, definindo o seu perfil dentro do sistema educacional. Esses profissionais tiveram a preocupação de garantir as especificidades da Educação Infantil como um nível de ensino e não como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Após a análise do contexto pesquisado , a autora acredita ser necessário repensar a formação desses professores superando o descompasso entre a produção teórica sobre a pedagogia da infância e o trabalho realizado por esses profissionais com os pequenos no cotidiano. Nas suas considerações finais a autora propõe que se atue com valores universais que priorizem a igualdade real, solidariedade e participação democrática. Coloca como desafio no âmbito ético-político tornar senso comum as contradições do sistema capitalista no qual está expressa a atual crise financeira. Reafirma ser necessário o fortalecimento da capacidade de elaboração crítica dos professores de Educação Infantil, ampliando sua concepção sobre a educação e sua relação com a organização da sociedade e do mundo do trabalho. Sinaliza também a necessidade de pesquisar no mundo do trabalho elementos que contribuam para a compreensão do processo de humanização e que levem a qualificação da teoria pedagógica. Cabe ao professor de Educação Infantil o papel de realizar um trabalho que se paute por uma concepção política de sociedade, tendo na sua práxis princípios como: gestão democrática, inclusão radical e participação ativa na sociedade. A autora acredita que estamos avançando na discussão sobre a importância da formação política do professor de Educação Infantil.

**7-Título:** Representações sociais e formação do professor pré-escolar**Autora:** Célia Maria Guimarães**UNESP/Marília -** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho /Marília –

Data de defesa: 2000

**Referencial Teórico**

Essa pesquisa teve como objetivo o estudo da atividade de intervenção proposta ao grupo de alunas da UNESP e o grupo de professores da rede pública de Marília no qual foi realizado a partir das representações sociais de cada grupo. A autora fundamentou a sua pesquisa nos seguintes autores: Gilly (1994), Pagotto (1998), Souto (1993), Sá (1993), Gama e Jesus (1994), Rangel (1999 e 1994), Moysés (1995), Verlotta (1996), Arena (1998), Madeira (1998), Shimizu (1998), Pinheiro (1998), Rocha e Silva (1998), Aguiar e Pedrosa (1998), Maia, Nogueira e Souza (1998), Gadelha (1998), Azevedo e Grispun (1998), Ramalho, Nuñez e Botar (1998), Nascimento (1998), Maciel e Carvalho (1998), Torres (1998), entre outros.

**Metodologia**

A autora realizou a sua pesquisa com as professoras de Educação Infantil da rede pública de ensino de Presidente Prudente e um grupo de alunas da UNESP. A metodologia utilizada possui uma abordagem qualitativa de pesquisa.

Foram utilizados pela autora os seguintes instrumentos metodológicos:

- 1- Técnicas verbais: entrevista aberta a partir de um roteiro – no início e ao final do ano;
- 2- Técnicas não verbais: questionários – no início e ao final do ano;
- 3- Técnica projetiva de associações livres de palavras – no início e ao final do ano;
- 4- Técnica da observação sistemática – no início e ao final do ano.

**Resultados**

Essa pesquisa investigou qual a “visão de mundo” que os grupos ou indivíduos têm e utilizam para agir e tomar posição por meio da teoria das representações sociais. Os grupos investigados foram: um grupo de alunas da UNESP (em formação inicial), e um grupo de

professoras de Educação Infantil da rede pública de Presidente Prudente. As atividades de intervenções propostas aos dois grupos tiveram o objetivo de provocar e (trans) formar suas representações sociais a partir de seu ponto inicial, por meio da proposta de formação inicial e a formação em serviço delineado para essa pesquisa. A autora afirma que a perspectiva das representações sociais permite saber o que determina e condiciona as opções por determinadas práticas e ações exercidas por determinados grupos. O propósito desse estudo é a compreensão dos sistemas de referência utilizados pelos indivíduos para que ocorram mudanças significativas em suas ações. Também pretende transformar práticas educativas assistencialistas em práticas que respeitem os conhecimentos e a experiência das crianças de 0 a 6 anos de idade. Segundo a autora as representações sociais preexistentes entre os participantes do seu estudo e co base nesse conhecimento, busca imprimir condições provocadoras de transformações e mudanças nas representações sociais dos indivíduos, acreditando serem elas as condicionantes das consequências das ações dos educadores infantis. A autora pontua que as representações sociais são elaboradas e compartilhadas socialmente e influenciam sobremaneira a forma como os grupos sociais e os indivíduos vêem a realidade, se comunicam e agem. Dessa maneira, a autora afirma que as representações sociais dos participantes desse estudo e do seu grupo de pertença a respeito da função da educação pré-escolar, da função do professor pré-escolar, da criança pré-escolar, orientam sua confrontação com novos conhecimentos, ações e interferem em suas relações, conversações e atuação docente. Para a autora os conhecimentos sistematizados e científicos veiculados nos cursos formadores e mesmo nos eventos que visam a formação em serviço de profissionais de educação infantil são apreendidas pelos sujeitos segundo seu sistema de interpretação da realidade. Este sistema irá reger as relações que os sujeitos estabelecem com os formadores, com os conteúdos de ensino e com práticas às quais são expostas durante sua formação inicial e ou continuada em serviço. As representações sociais são estruturas que compreendem simultaneamente e de forma interligada, a cognição, o afeto e a ação. Conhecer qualquer coisa em qualquer situação é um ato de criação significativo. Não é mero ato de processar informação. Envolve sujeitos sociais em ação, movidos por paixão, afetividade, entre outras coisas. Nas suas considerações finais a autora sinaliza que o grupo de professoras da UNESP apresentaram idéias e conhecimentos sobre a criança pré-escolar mais coerentes com a criança real, existente nas pré-escolas, diferentemente do grupo de pertença ou seja, do grupo de professoras em serviço. Nas suas considerações finais a autora sinaliza a importância de conhecer as representações sociais das professoras investigadas, pois permitiu compreender qual a visão de mundo que possuem e utilizam para agir e tomar posição, o que determina e condiciona as suas práticas e o sentido que atribuem a um objeto e ao processo desta atribuição. Dessa maneira, a pesquisadora pode optar por métodos, conteúdos, formas de avaliação e por propostas de ação em sala de aula mais adequadas.

**8-Título:** Contribuições da Formação Contínua em Serviço para a construção da Identidade do Profissional de Educação Infantil

**Autora:** Marisa Oliveira Vicente dos Santos

**UNESP/ Presidente Prudente** – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho /Presidente Prudente - Data da defesa: 2004

#### **Referencial Teórico**

Essa pesquisa teve como objeto de estudo a contribuição que o Programa de Formação Contínua em Serviço (PFCS) tem oferecido para a construção da identidade profissional das dez educadoras do Centro de Convivência Infantil Chalezinho da Alegria, da UNESP de Presidente Prudente. As questões que orientaram essa pesquisa foram: Quais elementos, presentes na Formação Contínua em Serviço (FCS), têm contribuído para a construção da identidade profissional das “educadoras” do Centro de Convivência Infantil (CCI) Chalezinho da Alegria da UNESP de Presidente Prudente? De que forma esses elementos constituem-se como contribuidores? Para fundamentar a pesquisa a autora utilizou os estudos dos seguintes

autores: Kuhlmann (1998), Kramer(1984), Növoa (1991), Fusari e Rios (1995), Schön (1995), entre outros.

### **Metodologia**

A autora fundamenta sua pesquisa no paradigma materialista-dilético. Trabalha na abordagem qualitativa, por meio de pesquisa-ação. Utiliza como procedimentos metodológicos:

- 1- Pesquisa documental;
- 2- Pesquisa bibliográfica;
- 3- Pesquisa de campo exploratório-descritiva;
- 4- Observação participante natural;
- 5- Entrevista estruturada individual;
- 6- Relato escrito.

### **Resultados**

Essa pesquisa investigou o Programa de Formação Contínua em Serviço, oferecido às educadoras do centro de Convivência Infantil Chalezinho da Alegria e suas contribuições para a construção da identidade do Profissional de Educação Infantil. O desenvolvimento profissional das educadoras era uma das condições fundamentais para que esse Centro de Convivência Infantil concretizasse um trabalho com intencionalidade educativa. Uma das primeiras iniciativas foi problematizar o modo como as educadoras eram chamadas. Eram as “tias”. Nomeá-las como educadoras constituiu-se, dentro do projeto, numa estratégia para a revisão da identidade profissional dessas pessoas. Outra iniciativa foi a de incentivar, no Centro de Convivência Infantil a promoção de eventos para divulgar o trabalho e propiciar a troca de experiências com outros profissionais. Esses encontros contribuíram para a formação profissional de cada um, na medida em que propiciavam o confronto de diferentes pontos de vista, a articulação de idéias e a avaliação da ação coletiva. A autora revelou que o contexto institucional e o momento histórico de definição da especificidade da Educação Infantil e do perfil do profissional que atua nessa área também contribuíram para uma sistematização da formação continuada em serviço. O objetivo principal foi dar continuidade à formação das educadoras e dos outros profissionais, ou seja, formar continuamente, em serviço, e possibilitar a construção da identidade profissional. Dessa maneira, todos os profissionais puderam aprender e se desenvolver, construindo um saber baseado na experiência e na interação com o conhecimento sistematizado, referente à sua profissão. Apesar de ser discutida a importância da continuidade no trabalho de formação do professor após a conclusão do curso que o habilita legalmente para exercer a docência, ainda existem muitos profissionais que assumem o papel de professores sem ter cursado uma habilitação específica para o magistério. Torna-se importante não confundir a formação inicial com o processo posterior de formação continuada que se dá após o curso de formação inicial ou depois que o profissional passa a exercer a docência, mesmo sem uma habilitação específica. Em relação a isso, no momento histórico em que o trabalho foi desenvolvido existia a exigência legal e institucional de uma nova construção de identidade para o profissional de educação infantil. Essa construção passava pela necessidade de processos formais e institucionais de formação inicial, por processos experenciais contextualizados em situações educacionais e, ainda, por processos pessoais internos de escolha e adesão a uma profissão e a todas as exigências requeridas por ela. Como condição indispensável à sociedade e como espaço de “descoberta do mundo”, as escolas de educação infantil podem cumprir sua função social e educacional. Para tanto, é fundamental a presença de profissionais que estejam construindo uma identidade coerente com sua profissão e com a função da instituição na qual trabalham. Segundo a autora, o investimento na formação do professor se faz pressupondo a construção de uma identidade profissional reflexiva, ou seja, aquela que permite que a própria atuação do grupo a que pertence seja um objeto de reflexão. Dessa forma, conclui a pesquisadora a escola de Educação Infantil constitui-se como um espaço de construção e consolidação da identidade profissional de seus trabalhadores/funcionários. É importante ressaltar que quem constrói a identidade profissional a partir da formação em serviço não são somente os leigos, mas todos os professores. Existem diferentes momentos na vida profissional, mas em todos eles a identificação com a profissão está em desenvolvimento. Nas considerações finais, a pesquisadora afirma a necessidade da formação continuada em serviço e a busca permanente

de re-significação do papel do profissional de Educação Infantil acompanhando a re-significação da infância e da imagem da criança.

**9-Título:** Formação de professores: um estudo sobre construção e reconstrução de referências do fazer docente

**Autora:** Maria Célia Cota

**UFScar – Universidade Federal de São Carlos – Data da defesa:** 1997

### **Referencial Teórico**

A pesquisa da autora tem como propósito compreender a formação de professores, a partir da construção e reconstrução das referências do fazer docente que levam para o trabalho quando se tornam professores. Tive como questão de pesquisa: o que da formação teórica e da formação prática dos professores chega ao fazer docente? Para responder essa pergunta a autora apoiou-se nos estudos dos seguintes autores: Vasquez (1968), Kosik (1976), Barthes (1971), Gramsci (1991), Lyotard (1971), Mascarello (1991), Freire (1974), Schön (1992), entre outros, cujas concepções ofereceram elementos que ajudaram a chegar a um entendimento sobre teoria e prática e seu papel na construção do conhecimento.

### **Metodologia**

A pesquisa realizada de acordo com a autora foi de “caráter comprensivo e descritivo”, a partir dos dados obtidos nos encontros com três grupos de professores: dois grupos constituídos por professoras atuantes nas primeiras séries do 1º Grau e um outro, por professoras de Pré-escola. Participaram da pesquisa 15 professoras

Como procedimento metodológico de coleta de dados, a autora organizou três grupos, gravou em fita cassete esses encontros e, além disso, fez registros em um diário de campo.

Os dados foram agrupados em quatro dimensões: embates entre conhecimento e aplicação de conhecimentos; confronto entre o que conhecem e o que desconhecem; teoria e prática no entendimento das professoras; e liberdade adquirida, concedida e negada.

### **Resultados**

Essa pesquisa sinaliza que a segmentação da estrutura da grade curricular dos cursos de formação de professores tem se constituído num dos fatores responsáveis pela dicotomia entre teoria e a prática. No que se refere à disciplina Prática de Ensino, verifica-se muitas vezes que essa disciplina se limita exclusivamente à docência enquanto reprodutrora e transmissora de conhecimento. A pesquisa e o trabalho enquanto fazer docente contribuem para a construção e aplicação de conhecimentos. A autora afirma que na formação inicial do docente existe a fragmentação entre a teoria e a prática, surgindo assim a necessidade das atividades de construção e aplicação de conhecimentos fazerem parte dessa formação inicial. Essa dicotomia perdura na prática profissional, pois as experiências da prática docente por si só não têm possibilitado aos professores superar tais dicotomias. A autora ressalta que no contexto da formação de professores existem cursos que estão buscando algumas alternativas para superar tais dicotomias, tentando garantir a unidade entre a teoria e a prática. Ao mesmo tempo em que as referências do fazer docente vão sendo construídas, consolidadas e reconstruídas, a identidade pessoal vai assumindo características próprias da identidade profissional. As referências pessoais são historicamente construídas em um processo coletivo, em uma cultura, resultando na identidade profissional e pessoal. A autora relata que o ser humano não sobrevive no isolamento, que a necessidade de convivência durante a existência não se esgota. Dessa maneira, a ação de conviver e a ação de ouvir, na relação entre o professor e seus alunos, se constitui na primeira entre as demais competências requeridas pelo ato pedagógico. A formação das pessoas como seres humanos e como profissionais tem suas raízes nos diferentes espaços em que se desenvolvem, ao interagirem umas com as outras. Dessa forma, o trabalho, ou seja, o ato de ensinar se constitui em um espaço em que as raízes

da formação de qualquer ser humano têm origem principalmente enquanto profissional. Particularmente no exercício do magistério, o trabalho se constitui em um espaço de formação dos futuros professores, pois, se ignorado ou relegado ao segundo plano, a formação processar-se-á desenraizada, alienada. De acordo com a autora, o termo “formação” significa aquisição de um conjunto de características próprias de cada um, mais ou menos idênticas entre participantes de um mesmo grupo, originadas da cultura e da sociedade. A formação possibilita efetiva participação das pessoas na cultura e na sociedade, tanto como pessoa humana quanto profissional. Nesse sentido, a formação se dá no ato em que as pessoas vão se constituindo como profissionais. Uma das características fundamentais da formação é tornar a pessoa um ser que pensa, sente e age, ou seja, que tem condições de ultrapassar as barreiras naturais. De qualquer maneira, implica um investimento pessoal, necessitando, assim, de um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas a uma identidade pessoal que também é uma identidade profissional. A autora conceitua também os termos teoria e prática. Aponta a teoria como fruto do trabalho intelectual, no qual sistematiza interpretações da realidade observada, vivida, e serve como roteiro nas novas tentativas que fazemos para conhecer, compreender o mundo que nos rodeia. Quanto à prática, diz respeito aplicação, situações concretas, a interpretações feitas, ordenadas, articuladas pelo exercício intelectual; diz respeito também à execução de procedimentos indicados pela teoria. A partir do exposto, a pesquisadora realizou encontros com o grupo de professoras investigadas, tendo como as perguntas norteadoras: “O que fazer para reduzir o descompasso entre o que é falado, pensado, ensinado na universidade nos cursos de formação e o que é possível de ser realizado na escola?” “Como tomo conhecimento da realidade de meus alunos?” Nesses encontros foi observado pela pesquisadora que algumas professoras falavam mais do que outras. Em geral, as que lideravam as conversas sempre eram as que lecionavam há mais tempo. Os participantes da pesquisa foram organizados em três grupos, sendo o primeiro constituído por professoras que lecionavam na Pré-escola, o segundo com professoras que lecionavam nas quatro primeiras séries do 1º Grau e o terceiro com professores das séries iniciais e da 5ª série do 1º Grau. Após a análise das interações nos grupos a pesquisadora concluiu que as professoras construíam referências do fazer docente em diferentes situações de confronto. Uma delas foi confronto entre as teorias a elas apresentadas enquanto se preparavam para o magistério ou mesmo quando o exerciam e a realidade com a qual trabalhavam, realidade essa entendida como as situações com as quais as professoras lidavam no dia-a-dia de seu trabalho. Outro confronto que se estabeleceu foi entre o que as professoras sabiam, o que sabiam fazer e o que desconheciam, ou seja, o que não sabiam fazer. O último confronto presentificou-se na relação desconfiada, tencionada, às vezes cheia de preconceitos, entre professoras iniciantes e professoras veteranas, entre professoras e alunos e entre professoras e representantes das instâncias superiores da administração do sistema escolar. Os dados revelaram também que a construção e a reconstrução de referências do fazer docente se dão no início, durante e nos diversos percursos da profissão docente, em diferentes momentos e contextos. As referências do fazer docente, quando construídas na formação inicial de maneira fragilizada e fragmentada, não oferecem condições para que as professoras as internalizem. Em outras palavras, as professoras não conseguem usar os conhecimentos, até porque eles podem não ter sido construídos. As professoras que participaram da pesquisa salientaram que as lacunas existentes nos cursos que as prepararam para a docência contribuíram para que se sentissem inseguras na “prática de sala de aula”. Muitas criticavam as colegas pelo limitado domínio que possuíam sobre os dos conteúdos curriculares e relatavam até mesmo casos em que buscavam apoio nos alunos mais adiantados da classe. A insegurança a respeito do conhecimento dos conteúdos, de acordo com essas professoras, despertava a desconfiança por parte dos alunos, apesar de reconhecerem que as professoras não estavam “isentas de falhas”. As experiências relatadas pelas professoras entrevistadas apontaram que assim como há alunos com dificuldade de aprender, há também professores com dificuldade de ensinar, fato que acontece entre iniciantes e também entre veteranos. Essas professoras sinalizaram também que o diálogo com os alunos constitui-se em estratégia para conhecê-los melhor. Afirmaram ser importante as situações ou trocas espontâneas com os alunos, possibilitar compreender melhor a realidade na qual eles se encontram. As professoras revelaram, em seus depoimentos, que constroem referências também a partir de seus alunos, ou seja, dando a palavra ao aluno e tendo disposição de ouvi-los. Para elas, através do diálogo com os alunos, são construídas também referências do fazer docente, pois,

nessa oportunidade os alunos oferecem às professoras uma gama de informações, a partir das quais buscam trabalhar, podendo entendê-las melhor. A sala de aula é um espaço em que professoras e alunos aprendem e ensinam, declararam as participantes da pesquisa. De acordo com a autora, na interação com os seus alunos, as professoras aplicam e formam outros conhecimentos. Afirmam, também que essa situação se torna presente no ato de ensinar independentemente do nível de ensino em que os alunos se encontram. Quanto ao ato de avaliar na escola, as professoras participantes da pesquisa fizeram poucas referências, embora reconhecessem sua importância e o considerassem como ponto de partida para a própria avaliação de seu fazer docente. Os dados da pesquisa revelaram, ainda, que as professoras constroem referências do fazer docente avaliando o seu próprio trabalho, buscando reconstruir seus erros, recuperando e avaliando sistematicamente a aprendizagem de seus alunos. Em relação às orientações recebidas de seus superiores em qualquer instância, as professoras não se sentem preparadas para compreender as novas propostas curriculares que estão em constantes mudanças. As professoras dizem receber tais orientações via coordenação pedagógica e formadores que ministram cursos para o esclarecimento dessas mudanças e para viabilização de sua aplicação. As resistências das professoras para com os conceitos originados das novas propostas curriculares são as mais variadas. Entre elas destacam-se: condições de trabalho, como por exemplo, a estrutura física da escola em que lecionam; falta de recursos materiais, como equipamentos; classes superlotadas; baixos salários que recebem; além das precárias condições dos cursos oferecidos pela Delegacia de Ensino, no caso dos de curta duração e do número pequeno de vagas. Apesar de as professoras das séries iniciais e da Pré-escola perceberem as limitações dos cursos a elas oferecidos, não os dispensam. Os dados revelaram que as professoras constroem referências do fazer docente participando de um campo de relações de poder que se caracteriza como liberdade adquirida, liberdade negada e liberdade concedida. Nas considerações finais a autora pontua que mesmo que as referências tenham sido construídas distorcidas, fragmentadas, contraditórias e equivocadamente, se o professor tiver uma postura aberta a outras possibilidades, a outros conhecimentos, as lacunas das referências iniciais serão esclarecidas e superadas, e, a partir de então, o professor passa a construir sólidas referências do fazer docente.

**10-Título:** Aprendizagem Profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar

**Autora:** Maristela Angotti

**UFScar - Universidade Federal de São Carlos - Data da defesa:** 1998

### **Referencial Teórico**

O objeto de estudo delimitado pela pesquisadora foi: a construção da prática pedagógica do professor iniciante no magistério pré-escolar. A autora busca responder algumas questões referentes à aprendizagem da profissão: como esse professor aprende a ensinar? Como ele aprende a tornar-se professor durante o início do seu efetivo exercício? Como se prenuncia o processo do seu desenvolvimento profissional?

A autora fundamenta-se nos seguintes autores: Gimeno (1988; 1991) a partir do conceito de esquema prático de ação, Marin (1996) conceito elaborado referente ao trabalho docente, Huberman (1992) no qual faz a análise e caracteriza o ciclo de vida profissional dos professores, dentre outros.

### **Metodologia**

A autora optou pela abordagem de investigação qualitativa no qual enfatiza a descrição, indução, a teoria fundamentada e os estudos das percepções pessoais de acordo com os estudos de Bodgan e Biklen (1994). A autora utilizou como procedimentos metodológicos:

1- Observação participante;

2-Entrevistas individuais;

3- A análise dos diários elaborados pelas professoras;

4- Exame de materiais escritos (documentos oficiais, os pessoais e os questionários);

## Resultados

A pesquisa investigou sobre como ocorreu o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional em professoras debutantes no magistério pré-escolar, ou seja, como essas profissionais iniciaram sua trajetória docente na Educação Infantil. O trabalho revelou que o início da carreira profissional das professoras foi marcado por uma atenção maior sobre seu fazer, uma apropriação da situação vivida como, por exemplo, a construção de diários no qual relatavam suas experiências docentes. Os diários possibilitaram uma análise das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras facilitando o contato com as situações reais vivenciadas por essas profissionais. Questões como o sentimento de pertença a uma classe profissional, a satisfação em realizar ações pedagógicas e a obtenção de um salário constituíram-se como fundamentais para a satisfação e incentivo para a superação das dificuldades do início da carreira. Foi sinalizada na pesquisa que a inserção na carreira docente foi decorrente de necessidades pessoais e não necessariamente pelo interesse específico pelo magistério. Durante o processo de formação houve um descontentamento por parte das educadoras em relação à hierarquia institucional especificamente entre o corpo técnico administrativo e as docentes. Essa situação fortaleceu a relação entre as professoras, porém a confiança nas representantes da autoridade institucional foi conquistada durante o desenvolvimento da formação. A aprendizagem profissional pautou-se no papel da criança e da relação com ela mantida pela professora e o significado assumido pela prática pedagógica. As professoras tiveram a oportunidade de construir as suas práticas em um exercício de laboratório no qual saberes foram construídos. Essa prática garantiu uma ação efetiva das profissionais com as crianças. As rotinas estabelecidas foram criadas a partir de atividades nas quais as crianças demonstravam empenho, interesse e prazer. As salas de aula constituíram-se em espaços destinados ao desenvolvimento das atividades de ensino que pudessem propiciar aprendizagens para as crianças. A pesquisadora constatou que existem fortes indícios que as contribuições oferecidas pela habilitação do magistério se restringiam a "pastas de atividades", ou seja, datas comemorativas, atividades de coordenação motora, músicas entre outras. Não foram identificadas nas análises realizadas qualquer referencial teórico ou teorias nas práticas realizadas pelas professoras que orientassem o fazer docente. Dessa maneira, o ensino de conteúdos curriculares foi descaracterizado no processo de construção da prática pedagógica dessas professoras iniciantes por falta de um embasamento teórico e ausência de domínio de conhecimentos necessários para ter uma prática pedagógica com as crianças. Nas suas considerações finais, a autora sinaliza a sua preocupação com o processo de formação de professores de Educação Infantil. A formação dessas profissionais tem a concepção de atuação dessas profissionais definida pelo caráter assistencialista, distanciando-se da formação de profissionais para este nível de ensino. É Sinalizada também a necessidade de ter novos estudos sobre a formação, aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professoras de Educação Infantil.

**11-Título:** As concepções de “educar” das profissionais de educação infantil: um ponto de partida para a formação continuada na perspectiva histórico-cultural

**Autora:** Maria Inês Crnkovic Octaviani

**UFScar - Universidade Federal de São Carlos - Data da defesa:** 2003

## Referencial Teórico

A pesquisa tem como objetivo caracterizar as concepções de “educar” norteadoras das práticas das profissionais de uma creche municipal de São Carlos, para tomá-las como ponto de partida para a implementação de propostas para formação continuada. As questões que conduziram essa pesquisa foram: Até que ponto as profissionais têm consciência da importância de seu papel junto às crianças? Que conhecimentos elas têm sobre os processos de desenvolvimento psíquico infantil? Quais aspectos vêm recaindo na intencionalidade de suas ações? A autora baseou seus estudos no referencial histórico-cultural, mais precisamente nos estudos de

Vygotsky (1987;1991;1993;1995;1996;1999;2001) e seus colaboradores Leontiev (1978a; 1978b;1988a; 1988b), Petrovsky (1985), Elkonin ( 1960; 1987;1998), entre outros. Todos esses autores discutem os processos de desenvolvimento humano.

### **Metodologia**

Os dados foram coletados em uma creche da rede municipal de São Carlos, localizada aproximadamente a dois quilômetros da cidade. A creche possui dezessete funcionários ao todo e atendem a quase cento e cinqüenta crianças com idades entre quatro meses e seis anos de idade. Participaram dessa pesquisa dez profissionais responsáveis pelo atendimento das crianças.

A pesquisa fez uso dos seguintes instrumentos:

1-Entrevistas (foram gravadas em fitas microcassetes de sessenta minutos).

2- Questionários.

As entrevistas foram realizadas na própria creche, nos meses de maio e junho de 2001 e os questionários, no mês de maio de 2002.

### **Resultados**

A pesquisa aponta que a criança recebe desde o seu nascimento, em suas relações seja com objetos ou fenômenos humanos, contribuições para a formação da sua personalidade, estabelecidas por intermédio dos adultos. O papel dos profissionais da Educação Infantil não deve se limitar aos cuidados básicos de provimento de alimentação, higiene e guarda. Deve sim, preocupar-se com a formação de crianças para que desenvolvam a autonomia e o senso crítico, isto é, crianças capazes de apropriar-se do mundo que as rodeia, intervindo na realidade. É por meio das relações sociais concretas que o indivíduo se desenvolve. A partir do momento que as crianças são concebidas como sujeitos de ação, torna-se necessário rever a concepção de educação baseada nas relações de poder, nas quais quem ensina é o professor e quem aprende é somente o aluno, ou seja, é necessário pensar em uma concepção de educação baseada nos processos de colaboração. Nessa pesquisa, a creche investigada revelou que as atividades referentes à higiene, descanso e alimentação têm predomínio na estrutura das rotinas estabelecidas para os grupos de crianças. Os grupos de crianças foram organizados da seguinte forma: berçário, infantil I e infantil II. A estrutura de rotina, tanto do berçário quanto do infantil I e do infantil II, é construída em função dos interesses pessoais e necessidades das profissionais da creche do que dos interesses das crianças com as quais elas trabalham. No berçário, as profissionais destacam as atividades lúdicas que realizam com as crianças, aquelas sobre as quais incide sua preferência. Até mesmo nessa situação, a execução das atividades acontece de forma mecânica. É no berçário que se encontram as profissionais que possuem a menor qualificação profissional e a maior experiência com essa faixa etária. No Infantil I, das aproximadamente dez horas diárias que as crianças permanecem na creche, três horas e meia por dia são usadas em situação de espera: de todas as crianças na entrada, de preparação para o almoço, de espera pelos pais, entre outras. Já o período destinado ao brincar livre restringe-se apenas a dois momentos durante o dia, de quinze minutos cada um. As crianças do grupo do jardim II, entre quatro e seis anos, têm a sua rotina na creche a partir das onze horas. Essas crianças passam o período da manhã na EMEI<sup>31</sup>. Das seis horas diárias que as crianças do jardim II permanecem na creche, apenas quinze minutos são reservados ao brincar livre. As atividades programadas referem-se às realizadas dentro da sala de aula, como, por exemplo, atividades mimeografadas e visitas realizadas à biblioteca, à brinquedoteca e ao parque. As profissionais que trabalham com essa faixa etária evidenciam o caráter escolarizante que vem marcando o atendimento das crianças na faixa etária entre quatro e seis anos de idade que freqüentam as creches públicas em geral. Demonstram também, certa rigidez e mecanicidade no que se refere à organização das atividades, ao uso de materiais e instrumentos escolares como lápis, borrachas entre outros e à falta de flexibilidade quanto ao uso do espaço físico: a sala de aula. O trabalho pedagógico é associado à antecipação da escolaridade. As profissionais, em momento algum referem-se à realização de qualquer atividade com caráter construtivo, tão importante nessa faixa etária. Nota-se também a ausência de jogos para a infância pré-escolar, por falta de compreensão dessas profissionais a respeito das possibilidades de desenvolvimento que os mesmos oferecem. As

<sup>31</sup> Escola Municipal de Educação Infantil

características das rotinas estabelecidas que privilegiam a higiene e a alimentação nos grupos de crianças da creche investigada não se restringem apenas à sua realidade. Foram observadas as mesmas características nas creches do município de São Carlos e nas creches comunitárias do município de Fortaleza. No relato das profissionais investigadas, fica explícito que elas identificam a insuficiência da sua formação e afirmam não saber se as atividades que vêm propondo às crianças são adequadas ou não à faixa etária. Falta clareza e conhecimento a respeito dos períodos psíquicos pelos quais passam as crianças e como percebem a Educação Infantil. A ausência de intencionalidade nas atividades que pudessem garantir um atendimento de qualidade para as crianças é confirmada pela falta de qualificação profissional mínima e pelo desconhecimento dos processos de desenvolvimento infantil e da importância de seu papel como mediadora nesses processos. Foi verificado que a elaboração do planejamento é realizada de maneira mecânica e está baseada na simples definição e distribuição de atividades ao longo da semana, sem que haja qualquer preocupação no sentido da delimitação de objetivos. O desconhecimento por parte das profissionais sobre os processos de desenvolvimento infantil as transforma em reféns de manuais de Educação Infantil, sem levar em conta as especificidades dos sujeitos por elas atendidos. É prevista a elaboração do planejamento semanal às sextas-feiras, mas o mesmo não é construído, o que demonstra a falta de intencionalidade nas ações a serem realizadas com as crianças. A justificativa apresentada pelas profissionais para a não realização do planejamento centra-se na representação que têm de que o mesmo é mera exigência da instituição. Não há a percepção do caráter educativo da prática com as crianças. A autora pontua que a formação deficitária apresentada por essas profissionais dificulta a compreensão de suas ações, em relação à percepção da importância do planejamento e à definição de objetivos pertinentes à faixa etária que atendem. A precária qualificação das profissionais responsáveis pelo atendimento das crianças possui sua origem no processo histórico no qual vêm se expandindo as instituições públicas de Educação Infantil no Brasil. Essas profissionais relatam que apesar de gostar de crianças e do que fazem, a escolha profissional está relacionada com a oportunidade de emprego na creche, alternativa mais interessante do que permanecerem como empregadas domésticas. Mesmo com salários baixos, significa para essas mulheres a iniciação profissional. Nenhuma das profissionais tinha a intenção de trabalhar na creche, mas a maioria decidiu-se por aproveitar a oportunidade de trabalho. A formação precária revela que as concepções subjacentes às práticas profissionais na creche são, também, reflexo da história de vida dessas profissionais. Essa formação interfere nos tipos de atividades que vêm sendo propostas às crianças, tomando-as como sujeitos passivos em seu processo de desenvolvimento. A autora verifica, em sua pesquisa, a compreensão que as profissionais possuem sobre seu papel: cabe a quem lida com o Berçário o cuidado com os bebês; às profissionais do Infantil I e do Infantil II, cabe a escolarização e não a educação. Nenhuma delas consegue perceber a possibilidade de uma educação emancipatória a partir de sua prática com as crianças. As profissionais delimitam sua função na creche privilegiando o cuidado em detrimento da educação. A visão equivocada de Pedagogia que as profissionais possuem tem sua origem na incoerência entre a função da creche e suas próprias funções como profissionais. Nas considerações finais a autora deixa clara a dificuldade de reversão desse quadro formativo exclusivamente por intermédio de propostas de formação continuada. Considera importantes as medidas por parte do poder público no sentido da valorização das profissionais da creche, por meio de melhores salários, melhorias nas condições de trabalho, proposições de mecanismos que possibilitem o retorno ao sistema de ensino no sentido de alcançar a formação exigida legalmente. Dessa forma, haverá possibilidade de transformar a prática social dessas profissionais, principalmente no que diz respeito à sua atuação junto às crianças e à comunidade, como também sobre a participação da comunidade nas decisões da creche. A situação das administrações municipais não apresenta condições financeiras necessárias à realização de maiores investimentos na Educação Infantil, dada a responsabilidade que vem assumindo com o Ensino Fundamental.

**12-Título:** Formação Continuada de Professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: Um Confronto entre as Propostas Oficiais e a Opinião dos Professores

**Autora:** Iguatemi Santos Rangel

**UFES - Universidade Federal do Espírito Santo - Data da defesa: 2003**

### **Referencial Teórico**

O objeto de estudo delimitado pela pesquisadora foi a política de formação continuada de professores da Educação Infantil, desenvolvida pelo Sistema Municipal de Ensino de Vitória. Teve como questão-problema: Qual é a política de formação continuada de professores da Educação Infantil, desenvolvida pelo SEME, expressa nos documentos oficiais e na opinião dos professores que vivenciam essa política?

Como referencial teórico, a autora utilizou os pressupostos da perspectiva crítico-reflexiva sobre o processo de formação continuada de professores, como propostos pelos autores: Alarcão (1999), Nôvoa (1998), Alves (2000), Kramer (2002), Carvalho e Simões (2002), dentre outros.

### **Metodologia**

A metodologia utilizada enfoca uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem metodológica exploratório-documental descritiva. A autora utilizou como procedimentos metodológicos:

Aplicação de questionário a 230 professores;

Análise documental dos Planos de Ação 2002 do CMEI;

Entrevista semi-estruturada aplicada a um grupo focal com sete professores.

Os dados coletados foram triangulados, nas três etapas, e confrontados com o referencial teórico.

### **Resultados**

Esse trabalho apresenta-se como uma contribuição para discussões sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil. A autora aponta algumas alternativas possíveis para o estabelecimento de políticas públicas de formação continuada para professores em Vitória. A complexidade da formação continuada foi identificada e, também como os próprios professores se vêem diante das contradições onde se discute qual a melhor maneira de efetivar uma política de formação continuada. Foi discutido como os professores se colocam perante a política de formação de professores no Sistema de Ensino de Vitória. Muitos professores se mostram hesitantes diante da possibilidade de se construir projetos ou programas de formação dentro das escolas. Outro ponto demonstrado na pesquisa sugere que os professores devem ter acesso à participação de programas e projetos que permitam sua participação efetiva. A autora destaca a importância da abertura permanente para a mudança, afirmando que o professor deve, também, buscar uma maior articulação dentro do coletivo profissional. Tanto nas entrevistas do grupo focal como nos questionários, a responsabilidade do Sistema Educacional aparece destacada na fala dos professores. Os pontos que são apontados como relevantes e merecem uma maior atenção do Sistema são: uma política clara de formação continuada e articulação entre as demais políticas educacionais do Sistema, incluindo a política salarial; uma interlocução permanente entre os professores e o órgão central, objetivando melhorar a qualidade da oferta por meio do *Feedback* dos professores; oferta de uma formação que atenda à totalidade dos professores em suas necessidades e com maior ampliação do espaço/tempo de formação, previsto em calendário escolar. A pesquisa apresentou, também, como os professores têm se colocado nesse processo da política de formação de professores no Sistema de Ensino de Vitória. Foram destacados: o professor ainda se mostra muito hesitante quanto à possibilidade de construir projetos/programas de formação localizados nas escolas; o professor deve buscar definir, por meio de um projeto coletivo de formação profissional, os objetivos e estratégias que privilegia para levar a efeito sua formação continuada; o professor deve investir mais na pesquisa de sua prática, para aprimorá-la, sendo capaz de responder aos questionamentos que são feitos sobre o seu fazer pedagógico; o professor deve articular a dimensão didático-pedagógica de sua formação e a dimensão sócio-política, para que, assim, compreenda os aspectos macro-estruturais que interferem em sua prática. Em síntese, o professor deve, também, buscar maior articulação

dentro da esfera do coletivo profissional, sobretudo aquele localizado nas unidades escolares, por meio da construção de propostas/projetos de formação. A autora encerra a dissertação com a convicção de que os professores da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Vitória consigam desenvolver projetos e programas de formação que se materializem em uma política de formação continuada de professores, que atendam não somente suas próprias necessidades, mas, também, do coletivo.

**13-Título:** Educação Infantil e seus professores: Estudantes e profissionais do ISERJ (Curso Normal Superior e Creche Ruth Niskier)

**Autora:** Leonor Cardoso Rosa

**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Data da defesa: 2004

### **Referencial Teórico**

Essa pesquisa teve como objetivo o estudo sobre a Educação Infantil e se voltou mais especificamente para a creche, a atuação e a formação de seus profissionais. As questões que conduziram essa pesquisa foram: Quem são os primeiros formandos do Curso Normal Superior e os profissionais da Creche Ruth Niskier, do Instituto de Educação do Rio de Janeiro? Quais as expectativas desses grupos e suas avaliações sobre seus espaços de formação e atuação? Como esses espaços foram constituídos historicamente no Instituto de Educação? A autora apoiou-se nos estudos dos seguintes autores: Giddens (1991), Geertz (1989), Bourdieu (1998), Santos (1995), entre outros.

### **Metodologia**

A autora optou metodologicamente pelo estudo de caso com uma abordagem qualitativa, quantitativa. A pesquisa foi realizada no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no qual estão inseridos o Curso Normal Superior e a Creche Ruth Niskier.

A pesquisa fez uso dos seguintes instrumentos:

- 1- Contato com o ISERJ (Curso Normal Superior e Creche Ruth Niskier).
- 2- Realização do levantamento histórico das instituições (Curso Normal Superior e Creche Ruth Niskier).
- 3 – Aplicação de questionários.
- 4 - Entrevistas
- 5- Coleta de dados.
- 6 – Análise do material e sistematização dos dados obtidos durante o processo.
- 7 – Elaboração e devolução aos segmentos que colaboraram com a execução/sistematização da pesquisa.

### **Resultados**

Esse estudo visou à investigação de alguns aspectos relacionados a jovens que buscam formação para atuação em Educação Infantil, mais especificamente as primeiras turmas de formandos do primeiro Curso Normal Superior oferecido por um sistema público após a promulgação da Lei 9394/96, e contrapô-lo a dados obtidos com profissionais que já atuam, na mesma instituição, com Educação Infantil, na Creche Ruth Niskier, em funcionamento desde 1980. De acordo com a autora, não se pode pensar a Educação Infantil sem discutir seu educador e sua formação. A preocupação e mobilização são crescentes em nível nacional a respeito da formação desse educador. A pesar de a Educação Infantil estar se expandindo rapidamente tanto na esfera pública quanto na privada, o investimento do setor é restrito. A autora afirma que se quisermos uma Educação Infantil de qualidade, temos que lutar pela valorização desse profissional e sua formação, devendo ter prioridade em qualquer política traçada para a área. Afirma ainda que a formação não é problema de um ou outro professor e sim a falta de um maior investimento em políticas de formação para esses profissionais. A autora após mencionar a percepção da realidade e suas dificuldades no que se refere à formação do professor de Educação Infantil, foca sua pesquisa no Instituto Superior de

Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e na Creche Ruth Niskier. A pesquisadora realizou a sua pesquisa com a primeira turma que se formou no final do ano de 2002 no ISERJ, buscando traçar seu perfil, a percepção sobre o curso e principalmente sobre a formação para a Educação Infantil e a atuação em creches. A autora selecionou as seguintes áreas que foram abordadas nos questionários que foram aplicados nessa turma, são elas: pessoal, escolar, socioeconômica, informática, carreira, cultural e avaliação da instituição. Depois do estudo dos dados levantados nesses questionários o que chamou mais a atenção da autora, foi que a grande maioria desses alunos do ISERJ, não conhecia a Creche Ruth Niskier, que faz parte da instituição. A autora relata que quando há oportunidade de estágio na creche para os alunos do Curso Normal Superior (CNS), não há interesse pelos alunos, demonstrando uma falta de integração entre a creche e o CNS. Nas suas considerações finais, a autora sinaliza que o Instituto de Educação ao continuar sua trajetória, seus profissionais e estudantes descubram os caminhos por entre seus prédios e as pessoas que neles circulam. É necessário que o Instituto de Educação faça mais do que aproximar profissionais, vivências e cursos, é preciso fortalecer sua história e que a Educação possa contar com essa tradicional instituição do Rio de Janeiro, que tem mais de 120 anos de história. A autora sinaliza também a necessidade da Creche Ruth Niskier e o Curso Normal superior, terem uma maior interlocução entre os mesmos apesar das dificuldades institucionais para a integração. A autora afirma que sua pesquisa não encerra a temática proposta e sim, tem a clareza que muito ainda precisa ser feito, assegurado, conquistado e consolidado.

**14-Título:** O Profissional de Educação Infantil e as Políticas Públicas: O Projeto de Formação em Serviço da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

**Autora:** Ana Paula Santos Lima Lanter

**UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Data da defesa: 1999**

Referencial Teórico

Essa pesquisa teve como objetivo, identificar por meio da análise dos documentos oficiais referentes à política desenvolvida no campo da Educação Infantil, a concepção presente na Política Educacional do município do Rio de Janeiro da formação continuada do educador da criança pequena. A autora apoiou-se nos estudos de Barreto (1994 e 1997), Kramer (1982, 1985, 1989, 1992, 1993, 1994, 1995 e 1996), entre outros.

### **Metodologia**

A autora realizou uma análise da produção, das concepções presentes no discurso oficial, referentes à filosofia e aos objetivos do trabalho voltado para a formação dos profissionais de Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa. Utilizou como procedimento metodológico a análises de documentos, relatórios, textos e projetos produzidos no período de 1995 a 1998, pela equipe de Alfabetização e Educação Infantil da SME.

### **Resultados**

A pesquisa aponta que as políticas públicas voltadas para o profissional de Educação Infantil são indefinidas e desarticuladas principalmente em dois pontos: o primeiro refere-se a ambigüidade entre o cuidar e o educar o segundo ponto refere-se a identidade profissional. A autora fala da necessidade de uma concepção de Educação Infantil que ultrapasse o assistencialismo e que o professor exerça o seu papel profissional e social de educador, e não de pajem, auxiliar, monitor entre outros. Nessa perspectiva, a autora faz uma abordagem na qual considera três eixos: o da Educação Infantil, o das políticas públicas e o da formação do educador. No âmbito das políticas públicas ela faz um resgate em três fases que antecederam as décadas de 80 e 90, no Brasil. A primeira fase é marcada pelo assistencialismo, caridade, catequese e filantropia. A segunda é caracterizada pela preocupação educacional, mas ainda carrega resquícios do assistencialismo e da filantropia. A terceira fase caracteriza-se pelas produções legais que foram extremamente importantes para o campo da primeira infância. De

acordo com a autora, a concepção de infância, criança e formação do profissional que lida com essa faixa etária, foi construída concomitantemente a oficialização de órgãos destinados a atender crianças em idade pré-escolar. A criança nesse contexto é vista de forma isolada, fragmentada e estratificada, nesse sentido o profissional que trabalha com essa criança, também é visto de forma fragmentada e sem unidade. Nos anos 70 chega ao Brasil a concepção de pré-escola para a classe popular como educação compensatória. Houve nesse período uma expansão da pré-escola na rede pública, mas, entretanto, atrelada a justificativa de ser um atendimento para suprir carências sociais, ou seja, a idéia da educação compensatória. De acordo com a autora a divisão entre o cuidar e o educar, vem ganhando força pela ausência de integração entre creches e pré-escolas nos projetos das políticas públicas. Ela ainda afirma que existem diferenças na contratação de profissionais nessas instituições. A prática geralmente é contratar profissionais com funções distintas: para pré-escola professores e para as creches, auxiliares, descaracterizando-os como educadores e estabelecendo uma hierarquia no trabalho entre esses profissionais, sem contar a insatisfação referente a carga-horária e salários. O MEC no período de 1993 a 1996, vem por meio de uma política voltada para Educação Infantil, ampliando a visão sobre o significado e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida. O MEC, de acordo com a autora, destaca urgência na formação do educador, pois a melhoria de atendimento e a integração entre o cuidado e a educação passa pela formação desse profissional. A política para a formação do profissional de Educação Infantil, vem sendo expressa em alguns documentos oficiais. A autora realizou a análise de quatro deles: O Plano Decenal de Educação para Todos e as Diretrizes Políticas de Formação do Magistério da Educação Básica (1993-2003), As Diretrizes Gerais para a Capacitação dos Professores, Dirigentes e Especialistas de Educação Básica, da Secretaria de Educação Fundamental (1992-1994), Proposta Pedagógica e Currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1996) e o Caderno: Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994). A pesar de todos esses documentos terem contribuído no campo da Educação Infantil, a autora pontua que o ganho fundamental para a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade, foi a promulgação em dezembro de 1999 da nova LDB (9.394/96). Após análise do contexto pesquisa, a autora afirma que a formação profissional de Educação Infantil, vem ocorrendo em várias modalidades tais como: no nível fundamental, médio e superior. Ela pontua que é preciso que a formação desse profissional seja tomada como campo de atuação, e de trabalho. Pontua também que a formação inicial é importante assim como a trajetória profissional e pessoal do professor, mas, é essencial buscar alternativas para a formação continuada desses profissionais que tenha uma perspectiva crítica e atual. Para ela, a formação continuada tem sido considerada dentro do modelo clássico de reciclagem, permanecendo a concepção conservadora de ensino. Dessa forma, ela acredita ser urgente o surgimento de outras estratégias, no campo da formação continuada, sendo necessário criar novos referenciais de professor, de formação e de profissionalização na área. Nas suas considerações finais a autora, afirma na necessidade de uma formação de qualidade para os professores de Educação Infantil, na qual, privilegiem conteúdos que propiciem reflexão crítica, envolvimento político com a questão macro e micro da educação e apreensão do conhecimento das áreas humanas e naturais. Afirma também a urgência a formação continuada dos profissionais seja assegurada e orientada pelos pressupostos e diretrizes expressos na política de Educação Infantil.

**15-Título:** Repensando a formação do profissional de Educação Infantil em Niterói

**Autora:** Andréa do Nascimento Sant'anna

**UFF:** Universidade Federal Fluminense

#### **Referencial Teórico**

Essa pesquisa teve como principal objetivo relatar uma experiência de formação continuada realizada com todos os educadores e profissionais que atuavam nas Unidades de Educação Infantil (UEI), da rede pública municipal de Niterói, Rio de Janeiro. A autora assume o

referencial teórico na perspectiva construtivista, apoiando-se nos estudos de Vasconcellos & Valsiner (1994).

### **Metodologia**

A autora utilizou como procedimentos metodológicos:

Levantamento da bibliografia referente ao assunto;

Análise dos documentos oficiais mantidos pela UFF e pela Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, FME, a respeito das capacitações dos profissionais;

Entrevistas com algumas pessoas que realizaram o Curso de Extensão proposto pela UFF.

### **Resultados**

A pesquisa buscou apresentar o processo de elaboração do Curso de Extensão em Niterói realizado através de uma parceria firmada entre a Fundação Pública Municipal de Niterói, FME, e a Universidade Federal Fluminense, cujo objetivo era propiciar a formação em serviço para os profissionais da rede de creches da prefeitura. A autora aponta dois aspectos em sua pesquisa que diferem da literatura sobre o assunto. O primeiro aspecto diz respeito à formação de todos os profissionais das UEI, Unidades de Educação Infantil e não apenas aos seus docentes que geralmente são alvos das políticas de formação continuada. O segundo aspecto foi a participação ativa das educadoras na elaboração e realização dos cursos propostos. A autora pontua inicialmente que as educadoras tentavam orientar seu trabalho com as crianças de acordo com a abordagem teórica do construtivismo, seguindo a determinação da FME. Mas, por falta de conhecimento teórico ou recursos materiais ficava difícil seguir esta orientação. O trabalho da pesquisadora foi de atuação junto à professora orientadora numa tentativa de remontar o papel pedagógico da creche junto às educadoras, de acordo com os pressupostos teóricos construtivistas, considerando o papel fundamental da creche no desenvolvimento das crianças e deixando explícito que a responsabilidade pedagógica cabia a todos os funcionários da creche como diretora, auxiliares e cozinheira e não somente as professoras. Todos os educadores, independente de sua função nas creches foram convidados a participar dos cursos de extensão oferecidos pela UFF. Os cursos que foram realizados a partir de 1996 foram planejados com os representantes das creches, ou seja, as professoras orientadoras, as diretoras, as professoras e auxiliares. O trabalho dessa autora se propõe a pesquisar os cursos que têm sido realizados pelas redes públicas como forma de atender às demandas profissionais dos educadores de creche e pré-escola públicas que já estão trabalhando e que, portanto, necessitam de formação em serviço. As ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil), para desempenhar as suas funções, recebem orientações das professoras das creches e geralmente possuem escolaridade e salário inferiores. Existe um esforço muito grande para definir melhor o perfil do profissional da creche e de profissionalizá-lo para que possa assumir através de uma prática responsável, o seu papel de educador desenvolvendo um trabalho de maior qualidade junto às crianças. A autora aborda três diferentes perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente também encontrada no âmbito da Educação Infantil. A primeira perspectiva é o ensino concebido como uma atividade artesanal, o aprendiz de seu novo ofício o aprenderia tal qual os antigos artesãos. A segunda perspectiva engloba tanto a formação técnica (centrada em modelos) como a academicista (centrada na teoria). A terceira perspectiva, a hermêutico-reflexiva, parte-se do suposto que o ensino é uma atividade complexa que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto com resultados sempre em grande parte imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas. Nesta última perspectiva de acordo com a autora, o professor é visto como um profissional autônomo que desenvolve o seu conhecimento no próprio processo de construção e reconstrução de sua prática reflexiva. Em outras palavras, o elemento fundamental na prática docente e a condição essencial de seu aprimoramento é o desenvolvimento da reflexão. Nas creches pesquisadas, a partir de 1995 teve início um espaço de discussão delineamento das propostas políticos-pedagógicas com a presença do professor orientador, a criação de uma equipe central para coordenar as creches em relação ao trabalho pedagógico e a assessoria da UFF. Nessas discussões foi introduzida a avaliação da criança numa concepção do processo de construção do conhecimento. A autora relata que em 1994, a partir de um concurso público para professor, orientador educacional, auxiliar de creche, merendeira e agente administrativo educacional, as auxiliares de classe passaram a desenvolver o mesmo papel das professoras dentro das

creches. Esse fato gerou um desconforto pela falta de experiência que as auxiliares tinham com crianças e com a educação, gerando também uma rivalidade entre esses profissionais e os professores. A autora sinaliza que na rede pública de Niterói não existe um programa de formação específico para o educador de creche, as experiências profissionais ficam na maioria das vezes reduzida à própria vivência de cada um, não valendo para o aproveitamento da formulação de estratégias de grupo, para uma proposta pedagógica coerente. De acordo com a autora, a formação oferecida pela UFF alcançou o seu maior objetivo que era os próprios educadores sinalizarem sua propriedade de estimular a criação de novos projetos e desenvolvimento de uma proposta continuada de estudo. Em suas considerações finais a autora afirma que apesar deste tema estar mais diretamente relacionado a questão da formação profissional e das exigências colocadas pela nova LDB, é possível ampliar um pouco a questão para se pensar a respeito das concepções de formação.