

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAIARA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
PROINFANTIL**

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

MAIARA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
PROINFANTIL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do
título de mestre.

Orientadora: Prof. Dr. Alda Maria do Nascimento
Osório

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

MAIARA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.
Orientadora: Prof. Dr. Alda Maria do Nascimento Osório

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Célia Maria Guimarães
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 06, de Junho de 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor derramado, pelo cuidado dispensado a cada dia, pelo fortalecimento do ânimo e pela dispensação sem medida de sua sabedoria: Sem Ti, ó Pai, nada do que foi seria. Obrigada pelas misericórdias renovadas e pela presença constante. Te amo, te quero e preciso de Ti continuamente.

A meus pais, que são meus exemplos, meu porto seguro, lugar em que encontro descanso, consolação, abrigo e alento: Quero continuar crescendo para poder me parecer cada vez mais com vocês. Obrigada por acreditarem e por viabilizarem esta conquista. Amo vocês!

Fred, nem posso agradecer os momentos de escuta, o ombro sempre disponível para que eu pudesse chorar e a compreensão a mim dispensada. Sem dúvida, você faz parte desta escrita, assim como é uma parte da minha vida. Amo você!

À professora Alda, pela orientação, pelo respeito, pela escuta atenta e direcionamento das ações, no decorrer destes dois anos.

Aos professores do PPGEdu, com quem muito aprendi. Posso resumir este caminho como árduo, porém, totalmente proveitoso para o meu crescimento pessoal, intelectual e profissional. Muito Obrigada!

À Débora, Eveline, Thainan e Tia Albana, meus agradecimentos. Dizem que a escrita da dissertação é um momento solitário, não posso endossar essa fala, vocês muito contribuíram para a efetivação deste trabalho. Obrigada pelas leituras dos escritos, pelas dicas e pelas discussões dos assuntos, Marx, Comenius, Adorno foram o tema de nossas conversas nestes anos. Obrigada por terem me aguentado durante esse tempo e estarem presentes desde a seleção até a conclusão de mais esta etapa da minha vida.

À Equipe da Educação Infantil, pelo apoio incondicional. Ordália e Regina, obrigada por terem acreditado, mesmo quando eu havia desistido, vocês são exemplos de dedicação, honestidade e humanidade!

À turma do mestrado 2012, posto que não poderia ter havido melhor momento para a concretização deste sonho, vocês foram muito importantes e eu pude aprender e crescer muito com vocês!

Aos meus colegas da SED confesso que foi muito bom encontrá-los neste caminho e poder dividir com vocês as conquistas, os medos e os estresses cotidianos. Érika, obrigada pela confiança e oportunidade. Com você o caminho tão complicado tornou-se mais brando.

Há quem pense que o magistério é algo que se improvise; no entanto, é uma atividade profissional, que exige preparo especializado para atingir bons resultados.

(MOYSÉS, 1998)

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), com foco no professor de Educação Infantil e no processo de formação desses sujeitos. A pesquisa tem sua gênese nos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação e Trabalho, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Optamos em realizar uma pesquisa qualitativa, uma vez que essa abordagem nos permite entender a complexidade que compõe nosso objeto, por intermédio, principalmente da análise documental. Buscamos na legislação brasileira, nos estudos teóricos e no referido programa, conhecer e compreender os elementos que integram a formação inicial dos professores e as especificidades presentes na Educação Infantil, além de conhecer e analisar o PROINFANTIL, enquanto programa de formação inicial para professores da Educação Infantil. O PROINFANTIL compõe as estratégias do poder público de oferecer a formação exigida na legislação brasileira. Dessa forma, apresenta limitações que são peculiares a essas políticas. Os resultados nos permitiram conhecer o Programa, em especial, no Estado de Mato Grosso do Sul. O material impresso aborda a criança e o professor enquanto sujeito ativo e protagonista de sua história, o curso foi desenvolvido considerando o estudo concomitante ao trabalho, valorizando a ação docente como parte da formação. No entanto, situações desencadeadas ao longo do desenvolvimento do curso acabaram comprometendo todo o processo formativo e seu desdobramento nas instituições educativas. Dentre os fatos ocorridos no decorrer da formação destacamos: a não especificação da formação dos tutores, a pouca interação entre formadores e cursistas, à falta de políticas públicas que contemplassem a formação, oferecessem condições de trabalho e valorizassem o professor.

Palavras-chave: PROINFANTIL; Educação Infantil; Formação Inicial.

ABSTRACT

The objective of this work is to evaluate the Program for Initial Formation of Teachers in Exercise in Children Formation (Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL)), with focus on the teacher in children education and your formation process. This research have his genesis in studies developed by the program Education and Work (Educação e Trabalho) in the pos graduation in Education in the Federal University of Mato Grosso do Sul (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul). Qualitative research would be an option, focusing the teacher and the process of his graduation and the genesis are the studies in works developed in this area. The qualitative research will bring us the complexity from the objective, with the documented comportment analysis. We would learn with the Brazilian legislation, theoretical studies and specifically the program, the elements who compose the initial formation of teachers for children education. We also analyzed the program PROINFANTIL, who reached the education strategies in Brazilian education board. We analyzed the limitation of these programs. These results will tell us the situation in our country. The material shows the child and the teacher when active and partner in in your own story, developed by side with this work, adding value the teacher when formation partner. Although we conclude that situations during the development off the teaching like tutors formation and the little interaction between teachers and students, allied with the absence of political support compromise all the process and the teaching institutions

Key woeds: PROINFANTIL, Children education; initial training

LISTA DE SIGLAS

AGF	Agências Formadoras
APEI	Articulador Pedagógico de Educação Infantil
ATP	Assessora Técnica Pedagógica
ATPs	Assessores Técnicos Pedagógicos do PROINFANTIL
BA	Bahia
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centros de Educação Infantil
CEINFs	Centros de Educação Infantil
CME	Conselho Municipal de Educação
CNP	Coordenação Nacional do PROINFANTIL
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DAGE	Diretoria de Apoio à Gestão Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEG	Equipe Estadual de Gerenciamento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EQs	Encontros Quinzenais
FE	Fundamentos da Educação
FFLLIPE	Grupo de Estudo Formação, Fenomenologia, Linguagens Lúdicas Interdisciplinaridade, Pesquisa e Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FP	Fase Presencial
FPI	Fase Presencial Intermediária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEPLI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Letramento, Educação e Infância
GEFPP	Grupo de Estudo Formação e Prática do Professor
GEPROIN	Grupo de Estudo do PROINFANTIL
GREEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Infância
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Livros de Estudos
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organização não Governamental
OME	Órgão Municipal de Educação
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PCs	Professores Cursistas
PF	Professor Formador
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Prática Pedagógica
PPGEdu	Programa de Pós Graduação em Educação
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício nos Anos
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
REME	Rede Municipal de Educação
SAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
Scielo	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SED	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIP	Sistema de Informação do PROINFANTIL
TR	Tutor
TRs	Tutores
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFP	Universidade Federal de Pará

UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Dissertações que apresentam como temática o PROINFANTIL.....	19
Quadro II – Matriz Curricular – Formação Pedagógica.....	66
Quadro III - Matriz Curricular – Base Nacional do Ensino Médio.....	67
Quadro IV – Agências Formadoras do estado de Mato Grosso do Sul.....	72
Quadro V - Agências Formadoras de Aquidauana.....	73
Quadro VI - Agências Formadoras de Campo Grande.....	74
Quadro VII - Agências Formadoras de Fátima do Sul.....	74
Quadro VIII - Agências Formadoras de Três Lagoas.....	75

APÊNDICES

A - Temáticas da disciplina de Fundamentos da Educação.....	94
B - Temáticas da disciplina de Fundamento de Organização do Trabalho Pedagógico.	96

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	25
1.1 A Educação Infantil na legislação brasileira.....	26
1.2 A Institucionalização da Educação Infantil no município de Campo Grande.....	34
1.3 A Formação de Professores na Legislação Brasileira	39
1.4 Formação de Professores Avanços ou Retrocessos?.....	42
CAPÍTULO II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SUAS SINGULARIDADES.....	48
2.1 As Latências da Formação Docente.....	48
2.2 Professores da Educação Infantil: Particularidades da Prática Docente.....	58
CAPÍTULO III: PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMINHO PERCORRIDO.....	63
3.1 Das Leis às Ações: PROFORMAÇÃO e o PROINFANTIL.....	63
3.2 PROINFANTIL: abrangência.....	66
3.3 O PROINFANTIL no estado de Mato Grosso do Sul.....	75
3.4 PROINFANTIL concepções e práticas.....	81
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	90
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES.....	101

INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.
(Manoel de Barros)

Este trabalho de pesquisa tem por objeto o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL). Por ser este um programa que objetiva formar professores para atuar com crianças pequenas, foi necessário considerar o professor de Educação Infantil, assim como o processo de formação destes, no decorrer do estudo.

O que nos motivou a estudar este tema, primeiramente, foi o interesse pela criança e seu processo de escolarização na etapa inicial da Educação Básica. Nossas vivências profissionais e acadêmicas contribuíram para que compreendêssemos que a criança, ao mesmo tempo em que é produto da sociedade em que vive, é, também, produtora de cultura, cidadã de direitos e sujeito ativo na construção de sua história.

É importante destacar que trabalhamos três anos e meio como professora de Educação Infantil e, com a prática docente, percebemos o interesse e a motivação das crianças, quando realizávamos atividades que envolviam a ludicidade e não tinham o foco prioritário no aspecto cognitivo.

No ano de 2006, além de exercer a função de professora, concomitantemente, estávamos cursando o terceiro ano do curso de Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o que nos favorecia participar de Grupos de Estudos e Pesquisas. Nesse ano, estávamos vinculadas ao Grupo de Estudo Formação, Fenomenologia, Linguagens Lúdicas, Interdisciplinaridade, Pesquisa e Educação (FFLLIPE), que evidenciava a criança, as infâncias e as linguagens lúdicas, nas Instituições de Educação Infantil.

Estarmos inseridas nesses ambientes que propiciavam discussão e aprofundamento dos estudos relacionados à criança e às infâncias possibilitou-nos compreender com maior clareza aspectos da teoria, ao vivenciá-los na prática, assim como entender a singularidade e especificidade da criança à luz da teoria.

Nesse sentido, Freire (2004) enfatiza a importância dessas situações que permitem a reflexão teórica da prática docente, ao afirmar que: “A reflexão crítica sobre

a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá, e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2004, p.22).

Ao pensarmos a criança e as instituições educativas, nossas reflexões, até então, pautavam-se na discussão acerca dos prejuízos acarretados ao desenvolvimento integral da criança, causados pelo trabalho pedagógico mecânico, visando apenas aos interesses dos adultos ou ao adulto que a criança virá a ser. Dessa forma, nossos estudos tinham, naquele momento, o foco na criança e em seu desenvolvimento integral.

Concluimos a graduação em 2007 e no ano de 2009 começamos cursar uma pós-graduação em Psicopedagogia, com o objetivo de ampliar nossos conhecimentos relativos à educação. Em meados de 2009, deixamos a sala de aula e passamos a trabalhar no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), exercendo a função de Assessora Técnica Pedagógica (ATP) do referido programa.

Nesse ano voltamos a dedicar-nos aos estudos relativos à criança e à infância, ocasião em que participamos de dois grupos de estudos: o Grupo de Estudos e Pesquisas em Letramento, Educação e Infância (GEPLI), em que as discussões eram baseadas na teoria histórico-cultural de Vigotsky e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Infância (GREEI), que trazia a sociologia da infância como mais uma possibilidade para estudar a criança e as infâncias, ambos vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Nosso trabalho como Assessora Técnica Pedagógica consistia em atuar junto à equipe da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, representar a Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação a Distância (SEED), integrando, assim, parte da Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP):

Coordenação Nacional do PROINFANTIL – grupo executivo que representa as duas secretarias em todas as ações e atividades de coordenação, execução, acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa. Integram essa coordenação os Assessores Técnicos do PROINFANTIL nos Estados. (BRASIL, 2005a, p. 20).

Como descrito nas Diretrizes Gerais do Programa, nossa função era o acompanhamento e a avaliação de todas as atividades desenvolvidas no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Ao participarmos de reuniões em âmbito nacional, estadual e ao acompanharmos as ações em âmbito municipal, com os tutores e professores cursistas,

assumíamos um papel de articuladores das deliberações e dos processos formativos, estabelecidos pelas diferentes instâncias do PROINFANTIL.

Nossa vivência nessa articulação, monitoramento e registro das ações, acompanhando todo o processo de formação de aproximadamente 318 professores cursistas (PCs) proporcionou-nos maior conhecimento e envolvimento com a Educação Infantil em Mato Grosso do Sul (MS) e melhor entendimento do professor e seu processo de formação ao mesmo tempo. Tudo isso provocou-nos diversas inquietações sobre questões alusivas a esse processo de formação para atuar na Educação Infantil.

Em 2011, começamos a participar do Grupo de Estudo Formação e Prática do Professor (GEFPP), que tinha como objetivo discutir e estudar elementos da formação do professor e as relações com as práticas docentes, vinculadas ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Essa experiência foi muito significativa em nosso processo de formação, uma vez que nos possibilitou maior contato e aprofundamento com a literatura referente ao professor e sua prática docente .

Nos anos de 2011 e 2012 participamos, como professora voluntária, da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, no curso de Pedagogia da UFMS. Nesse período, acompanhamos as atividades que os acadêmicos desenvolviam nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande (REME) e ouvíamos, com frequência, professores referenciar sua formação como algo totalmente distante de suas práticas pedagógicas, chegando a afirmar, em alguns momentos, que a teoria nada auxiliava na prática docente.

Foi com base nas experiências de acompanhar a formação dos professores cursistas no estado de Mato Grosso do Sul, participar dos grupos de estudos e atuar como professora voluntária na disciplina de Estágio Supervisionado, que começamos a entender o professor como um dos agentes principais que compõem, junto com a criança, o processo ensino/aprendizagem em instituições educativas.

Conscientes da importância das ações desenvolvidas pelos professores, tanto nos processos de formação dos quais participam, quanto nas implicações da docência no desenvolvimento das crianças, interessamo-nos por pesquisar a formação inicial desse profissional.

A indagação mais importante, que se configurou como o problema de nossa pesquisa e direcionou nossas reflexões consistiu em entender quais são os elementos

que integram a formação inicial do professor de Educação Infantil e compõem todo o processo formativo.

Com o propósito de compreender tal problemática centramos o foco da investigação no PROINFANTIL, com o intuito de conhecer o processo de formação oferecido por esse programa.

A partir dessas reflexões, dois objetivos direcionaram nossa pesquisa:

- conhecer e compreender os elementos que integram a formação inicial dos professores e as especificidades da Educação Infantil e,
- conhecer e analisar o PROINFANTIL, enquanto programa de formação inicial para professores da Educação Infantil, compondo uma política pública de âmbito nacional;

Com o intuito de alcançarmos esses objetivos, elaboramos questões que serviram de bússola no decorrer de nossa investigação, a saber: Quais as políticas públicas que embasam a formação dos professores de Educação Infantil no âmbito nacional, estadual e municipal? Quais os principais elementos que constituem a formação docente? O que é o PROINFANTIL, quais foram suas bases e como foi desencadeado o processo de formação nesse programa?

Destacamos que a formação inicial, neste trabalho, é entendida como os primeiros estudos sistemáticos que habilitam o indivíduo a ser professor, neste caso específico, para atuar na Educação Infantil.

Para atender crianças de zero a três anos de idade, os Centros de Educação Infantil (CEINFs), no município de Campo Grande, contam com a presença de dois profissionais diferenciados, trabalhando diretamente com as crianças pequenas: os professores e os auxiliares de sala.

O professor da sala é vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), permanece geralmente um período com a turma (4 horas), possui horário de planejamento, conforme a legislação vigente e a formação exigida. E, “auxiliando” esse profissional, encontram-se os auxiliares de sala ou recreadores, que até dezembro de 2013 estavam vinculados à Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS). Esses profissionais geralmente permaneciam em período integral em sala (8 horas) e não possuíam horário de planejamento, o salário era diferenciado e não se exigia formação profissional.

No entanto, neste trabalho, denominamos professor o sujeito que, mesmo sem a formação devida ou o reconhecimento de sua profissão, desenvolve ações de

cuidar/educar, nos Centros de Educação Infantil, uma vez que entendemos que, ao assumirem a mediação das ações nas instituições educativas, esses profissionais exercem a função de professores.

Delimitamos, como já pontuado, nosso estudo, ao PROINFANTIL, que é um programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, oferecido em todo o país. O programa de formação inicial foi oferecido em nível médio, na modalidade Normal, aos professores que já atuavam na Educação Infantil, sem a devida formação.

Apesar de a legislação brasileira recomendar que a formação para os professores da Educação Infantil deva ocorrer preferencialmente em nível superior, a formação em nível médio ainda é aceita. A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prevê, em seu Art. 62, que a formação mínima exigida para o trabalho nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil será a oferecida em nível médio na modalidade Normal:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2007, p. 40).

De acordo com as Diretrizes Gerais do PROINFANTIL (2005a), o programa apresentava como meta a qualificação dos professores que já atuavam na Educação Infantil e, conseqüentemente, a melhoria no atendimento às crianças que frequentam as creches e pré-escolas em nosso país. É um curso desenvolvido na modalidade semipresencial, com duração de dois anos e carga horária de 848 horas.

O público alvo do curso era representado pelos professores que estavam em salas de Educação Infantil e possuíam no mínimo dois anos de experiência com as crianças pequenas. Desse modo, como destacado nas Diretrizes do programa, a metodologia do curso, o encaminhamento dos conteúdos e o estabelecimento das conexões possíveis entre a teoria e prática eram específicos, buscando a formação de professores conscientes de sua ação e capazes de refletirem sobre o processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2005a).

Segundo dados do Sistema de Informação do PROINFANTIL - SIP (BRASIL, s/d), o programa teve grande abrangência, contribuindo para a formação de aproximadamente 16.447 professores em nível nacional, em seus quatro grupos já

ofertados no decorrer de 2005 a 2011 e apresenta perspectivas de aumentar esse contingente de professores com a abertura de novos grupos. No entanto, até janeiro de 2014 nenhuma ação concreta foi viabilizada para a oferta de outros grupos do programa.

Em vista da abrangência ou das dimensões que o programa teve/tem, em âmbito nacional e estadual, e o mapeamento que realizamos preliminarmente, em 2012, sobre o PROINFANTIL, nas bases de consulta da Biblioteca de Dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), nos anos de 2005 a 2012, evidenciamos que ainda são poucos os estudos que buscam analisar e/ou conhecer o PROINFANTIL enquanto programa de formação de professores.

Com o mapeamento, encontramos apenas cinco trabalhos que têm o PROINFANTIL como objeto de estudo, sendo que quatro são dissertações de mestrado e um artigo científico, com o objetivo de mostrar o panorama geral do programa, desenvolvido em parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Ministério de Educação e apresentado pelo programa Salto para o Futuro, em dezembro de 2010.

No quadro I, apresentamos alguns dados das dissertações que possuem o PROINFANTIL como objeto de investigação, os quatro trabalhos foram produzidos entre os anos de 2011 e 2012, sendo que, anterior a esse período, não encontramos textos referentes a essa temática:

Quadro I: Dissertações que apresentam como temática o PROINFANTIL

Ano	Autor	Título	Objetivo	Instituição
2011	Kátia Silene Barbosa de Carvalho	As contribuições do PROINFANTIL na Identidade do Professor de Educação Infantil	Investigar as contribuições do PROINFANTIL na construção da identidade profissional do professor de Educação Infantil	Universidade Federal de Alagoas
2011	Marina Pereira de Castro e Souza	O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: de agente auxiliares de creche a professores?	Discutir a formação de professores no âmbito do Rio de Janeiro.	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2012	Mônica Loiola	Inclusão, Educação Infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do PROINFANTIL	Apresentar, analisar e discutir o tema da inclusão no contexto da Educação Infantil, a partir de um diálogo estabelecido com PROINFANTIL.	Universidade Federal da Bahia
2012	Rosimeire Dias de Camargo	PROINFANTIL: Ressignificando as Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	Verificar as relações entre os fundamentos teóricos fornecidos pelo PROINFANTIL e seus desdobramentos na prática pedagógica das professoras	Universidade do Estado de Mato Grosso

			cursistas.	
--	--	--	------------	--

Fonte: Pesquisa realizada nas bases de dados Capes e Scielo.

Mesmo que as pesquisas estabeleçam um diálogo com o PROINFANTIL, possuem diferenças significativas entre si, uma vez que os objetivos pretendidos não são similares, as abordagens teóricas, os instrumentos utilizados e os resultados alcançados também se diferenciam.

A dissertação escrita por Carvalho (2011) buscou investigar elementos trabalhados no decorrer do PROINFANTIL que contribuíram para a construção da identidade das professoras cursistas, por meio de um estudo de caso, realizado em uma Agência Formadora do estado de Alagoas. Utilizou como instrumento de investigação questionários, divididos em três partes, que foram aplicados às professoras cursistas.

Como resultado enfatiza que a formação contribuiu para o processo de construção da identidade das professoras cursistas, tanto em aspectos da vida pessoal quanto profissional.

O estudo de Castro e Souza (2011), realizado no âmbito do Rio de Janeiro, também possui como tema a identidade dos professores cursistas e a pesquisa propõe-se a investigar como as vivências no PROINFANTIL afetaram a construção da identidade profissional. Como procedimentos metodológicos de pesquisa foram realizadas entrevistas com profissionais que participaram das discussões e da implementação do PROINFANTIL e entrevistas coletivas semiestruturadas, com grupos de professores cursistas. Foi aplicado, também, um questionário para as cursistas que participaram das entrevistas.

Como achados, a pesquisa apresenta vários entraves que prejudicaram o processo de formação, destaca a qualidade do material, a contribuição que este agrega ao processo identitário e aponta que mudanças pessoais experimentadas pelos cursistas são muito positivas, no entanto, a expressão coletiva dessa formação não ficou evidente.

O trabalho de Loiola (2012) analisou a estrutura formativa do PROINFANTIL, na perspectiva da educação inclusiva. A pesquisa desenvolveu-se na Agência Formadora do município de Vitória da Conquista no estado da Bahia (BA), tendo como interlocutoras as professoras cursistas. A investigação seguiu uma abordagem etnográfica e teve como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas, observações participante e não participante.

Os resultados da pesquisa demonstram que houve uma influência direta do currículo do curso sobre as concepções acerca da inclusão e indicam a necessidade de rever os conteúdos abordados na perspectiva da educação inclusiva.

A dissertação de Camargo (2012) tem como objetivo verificar, por meio de questionário, entrevista semiestruturada e memoriais descritivos, as relações entre os fundamentos teóricos oferecidos pelo PROINFANTIL e os desdobramentos na prática pedagógica das professoras cursistas.

Aponta, como resultado, que houve significativas mudanças nas práticas pedagógicas das cursistas, porém registra a contradição em seus discursos, inferindo que as práticas não estão cristalizadas em concepções que as distanciam da possibilidade de inovações, de rupturas, de mudanças.

Nosso trabalho diferencia-se dos analisados, no sentido de que buscamos entender os elementos que permearam o processo de formação dos professores de Educação Infantil que cursaram o PROINFANTIL no Estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto recorreremos à análise documental, como explicitaremos adiante.

Além das poucas pesquisas realizadas até o momento, o PROINFANTIL instigá-nos a estudá-lo, uma vez que propõe a formação inicial, concomitante com o trabalho docente, apresentando, no Guia Geral, livro de orientações sobre o Programa, a preocupação de que o conhecimento proporcionado pelas atividades do curso cause efeito na prática pedagógica com as crianças em sala de aula.

O Programa vale-se dos benefícios da formação em serviço, que torna possível a reflexão teórica sobre a prática do Professor Cursista, considerando as características, as necessidades e as facilidades apresentadas pela instituição em que atua. Dessa forma, a própria instituição de Educação Infantil torna-se o lugar privilegiado de formação de professores, com efeito significativo sobre sua prática pedagógica. (BRASIL, 2005b, p. 15).

Entretanto, ao pensarmos sobre a formação inicial que ofereça os subsídios necessários para o docente atuar na Educação Infantil, temos consciência de que esta deveria ocorrer na universidade, em cursos de nível superior, e como já exposto, o PROINFANTIL é um curso em nível médio. Mesmo cientes de que esse não é o lócus privilegiado para a formação de professores, ela ainda é uma realidade no Brasil, em Campo Grande.

Destacamos que o município de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, possui campus da Universidade Federal, com o curso de Pedagogia; da

Universidade Estadual, com curso Normal Médio e outras Faculdades, Universidades e Centros de Ensino particulares que oferecem cursos superiores presenciais e a distância, voltados à docência do professor, e, mesmo assim, ainda existe um forte investimento do estado para que essa formação ocorra em nível médio.

Em Campo Grande, não obstante os cursos superiores para a formação de professores, a formação inicial de professores para a Educação Infantil é oferecida em nível médio, tanto por meio do PROINFANTIL, disponibilizado pelo MEC, como pelo Normal Médio, viabilizado pela Secretaria Estadual de Educação (SED). Assim sendo, são necessários estudos que busquem compreender as implicações, desses cursos, na formação dos professores da Educação Infantil e a sua viabilidade para o governo.

Mediante o exposto, optamos em realizar uma pesquisa qualitativa, uma vez que essa abordagem permite-nos entender a complexidade que compõe nosso objeto. Flick (2004, p. 21) relata que na pesquisa qualitativa “Os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário.”

Esta abordagem também permitiu um olhar diferenciado e mais próximo dos elementos constituintes da formação de professores e do PROINFANTIL, posto que, como ressalta Flick (2004, p.28), a pesquisa qualitativa “[...] é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local [...]”, fato que nos auxiliou nas interpretações dos dados do programa no estado de MS.

Outro aspecto importante, destacado por Santos Filho (1997, p. 43), é que, na pesquisa qualitativa, “Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno [...]”, ou seja, a abordagem qualitativa vai ao encontro de nosso interesse em conhecer e compreender os elementos intrínsecos na formação desse profissional.

O primeiro momento de nossa investigação foi dedicado a uma revisão bibliográfica sobre a Educação Infantil, em âmbito nacional, estadual e municipal, principalmente referente à legislação que delibera sobre essa etapa do ensino. Fizemos o recorte de nosso estudo a partir da Constituição Federal de 1988, por entendermos que foi com esse documento que as ações relativas à Educação Infantil começaram a ocorrer de forma sistemática no Brasil.

Elementos referentes à formação do professor de Educação Infantil e às políticas públicas, formuladas para atender a exigência da formação, também foram estudadas. Trouxemos para as interlocuções conceitos teóricos, uma vez que estes subsidiaram

nossas discussões, tanto em questões conceituais quanto na análise dos dados coletados. A esse respeito Minayo (1994) ressalta que “[...] a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como sistema organizador de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que vinculam seu sentido.” (MINAYO, 1994, p. 19).

Outro momento importante do estudo foi a análise dos documentos e materiais que operacionalizaram, nortearam e regulamentaram o desenvolvimento das ações no PROINFANTIL. Nessa etapa da investigação buscamos entender mais profundamente o que os documentos expressam, não apenas as concepções explicitamente descritas, mas também, aquelas depositadas nas entre linhas dos materiais.

A análise documental também nos ajudou na compreensão de nosso objetivo. Segundo Ludke e André (1986, p. 39) esse material constitui-se não apenas como “[...] uma fonte de informação contextualizada, mas surge em um determinado contexto e fornece informações sobre este mesmo contexto.” Dessa forma, o estudo tanto das legislações brasileira como dos documentos específicos do PROINFANTIL, permitiram-nos um entendimento contextualizado da formação de professores neste programa específico.

Com base nas colocações acima, este relatório de pesquisa foi estruturado, apresentando, no capítulo I, intitulado: “A Educação Infantil e a Formação de Professores na Legislação Brasileira”, as legislações vigentes que sustentam a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica e fundamentam a formação de professores para essa etapa de ensino.

No capítulo II, “Formação de Professores em suas Singularidades”, discutimos aspectos da formação inicial do professor e algumas especificidades requeridas para a Educação Infantil, trazendo autores que discutem o tema e buscam contribuir para que esse processo ocorra de forma a favorecer, tanto os aspectos pessoais que possam realmente propiciar uma prática docente quanto os que contribuam para a formação de cidadãos críticos.

Já no capítulo III, “PROINFANTIL e a Formação de Professores: Um caminho percorrido”, contextualizamos o PROINFANTIL enquanto política pública emergencial que visa a habilitar os professores para o exercício da profissão, traçamos um paralelo entre a legislação, discutida no capítulo I, e as teorias apresentadas no capítulo II.

É necessário destacar que durante o percurso da investigação ocorreram diversas alterações do trajeto que havíamos previamente traçado no projeto de pesquisa. Desde a

estrutura do trabalho, até os instrumentos de coleta de dados foram modificados para que os objetivos fossem alcançados.

A mudança que causou maior impacto, foi relativa às entrevistas com os sujeitos que participaram do PROINFANTIL. Em nosso projeto de pesquisa constava a realização de entrevistas com os professores cursistas do programa, com a equipe de formadores e coordenadores no estado de Mato Grosso do Sul e na Agência Formadora de Campo Grande. No entanto, a Secretaria de Assistência Social do município de Campo Grande não disponibilizou os dados de lotação dos professores. Como esses dados eram necessários para a efetivação das entrevistas, tivemos essa etapa da pesquisa inviabilizada.

Sem os posicionamentos dos professores que cursaram o programa, não achamos que as entrevistas com os formadores e coordenadores pudessem contribuir de maneira expressiva com o trabalho. Dessa forma, mesmo com a maioria das entrevistas já realizadas, optamos em não incluí-las neste trabalho.

Mesmo com as alterações necessárias, continuamos com nosso objetivo primeiro de conhecer, entender e mostrar os processos que permeiam a formação dos professores para atuarem na Educação Infantil. Tivemos, também, o intuito de colaborarmos de certa forma, para que sejam oferecidos aos docentes uma formação que os influenciem na formação de sujeitos críticos, cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, capazes de intervirem, com propriedade, no mundo em que vivem, não se contentando apenas em ser receptores e reprodutores de conhecimento.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A educação tem a idade da humanidade; paradoxalmente, é tão velha quanto esta e tão jovem quanto cada criança que nasce e deve ser educada. (TARDIF, 2010, p. 42).

Nossa sociedade está em constante transformação. Valores, crenças e verdades que estavam em voga há alguns anos/décadas atrás, não fazem necessariamente parte de nossa cultura e costumes hoje em dia. Isso ocorre, porque somos seres sociais e históricos, ou seja, constituímos-nos homens, enquanto participamos da vida em sociedade, posto que são as relações estabelecidas entre os indivíduos e/ou as relações entre os sujeitos, os objetos e a cultura que nos formam.

Da mesma maneira, como os sujeitos, a sociedade também se encontra nesse processo contínuo de transformações, ela não está pronta e acabada, mas sofre as influências das pessoas que dela participam, cada indivíduo que a compõe influencia sua constituição.

Dessa forma, a citação de Tardif (2010, p. 42), com a qual abrimos este capítulo, nos remete à incompletude da nossa sociedade, da educação e da inter-relação entre todos os sujeitos, objetos e condições materiais do momento histórico para a constituição dos sujeitos, dos valores vigentes e da própria sociedade.

Isso posto, o entendimento a respeito da função da educação e da escola, o sentimento relacionado à criança, às infâncias¹, aos cuidados dispensados a elas e, principalmente, a função do ensino que deveria ser ofertado a essa criança está em consonância com a sociedade, a cultura e o período histórico em que ocorre.

Sendo assim, o sentimento dispensado à infância e à criança não é natural ou intrínseco ao ser humano, nem estático; pelo contrário, é dinâmico e sofre alterações, dependendo do tempo histórico, da sociedade, do gênero e da classe social a que a criança pertence. Nesse sentido, Kramer (1984, p. 19) evidencia que:

¹ Entendemos que a infância não é única, ela não ocorre de forma linear e igual a todas as crianças, porém, é relativa a um período da vida da criança e como tal esta diretamente ligada aos diversos contextos sociais aos quais as crianças pertencem. Podemos assim entender a existência de diversas infâncias. “[...] esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente [...]” (KRAMER, 1984, p. 19).

A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1984, p. 19, grifo do autor).

Tendo como base a ideia da autora e as permanentes modificações que constituem a sociedade, buscamos, neste capítulo, realizar uma reflexão que aponte as principais implicações das legislações que viabilizaram e deliberam sobre esta escola específica para atender as crianças pequenas².

Para tanto, resgatamos os documentos oficiais nacionais e as legislações locais (Mato Grosso do Sul e Campo Grande) que deliberam e regularizam a oferta da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, bem como estabelece a necessidade de formação do professor que irá trabalhar com a criança.

Para efeito deste estudo, fizemos um recorte temporal, a partir da Constituição Federal de 1988, por entendermos que foi desse documento que se originaram as ações referentes à Educação Infantil, ou seja, que as mesmas começaram a ocorrer de forma sistemática e legalmente amparada no Brasil, ao ser incorporada à Educação Básica.

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

É fato que, na sociedade brasileira, a criança pequena conquistou vários direitos, entre eles o direito à educação. Com base na legislação vigente, a criança é considerada, um sujeito social, cidadã que possui particularidades próprias do seu segmento etário, requer alguns cuidados específicos e a proteção da família e do Estado.

É importante ressaltar que os documentos oficiais, principalmente a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 1996) sofreram alterações significativas ao longo dos anos. Por meio das Emendas Constitucionais os textos legais foram adequando-se às necessidades e interesses da sociedade. Neste trabalho utilizamos a última versão do texto legislativo.

² Utilizaremos a denominação “crianças pequenas” para o segmento etário que abrange do recém-nascido até a criança com cinco/seis anos de idade e “Educação Infantil” para a educação destinada a esse público.

A Constituição Federal (1988) ao fazer menção aos direitos sociais de todos os cidadãos inclui a educação e a proteção à infância como parte integrante desse conjunto de direitos inerentes aos brasileiros, como descrito em seu Art. 6º:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 2010a, s/p, grifo nosso).

Além do direito à educação e à proteção à infância, a Constituição Federal (1988) em seu Art. 205, que trata especificamente da educação, delibera que o dever em promover a educação é do Estado e da família, em colaboração com toda a sociedade. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2010, s/p.).

Já no Art. 208, a Constituição Federal especifica qual seria o dever do Estado em relação à oferta e garantia de acesso à educação, além de destacar, no IV inciso, que o acesso à Educação Infantil, também, passa a ser de responsabilidade do Estado:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2010a, s/p).

Vale ressaltar que o inciso I do Art. 208 teve seu texto alterado em 2009, anterior a essa data, nenhum nível da Educação Infantil era obrigatória, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 passou-se a incluir a obrigatoriedade da criança de quatro anos a frequentar a instituição de Educação Infantil. (BRASIL, 2010a).

Dessa maneira, podemos apontar a Constituição Federal de 1988 como marco concreto das ações relativas à Educação Infantil na legislação brasileira. Mesmo que em momentos anteriores já houvesse menções ou mesmo iniciativas com o objetivo de atender às crianças, é essa Constituição que delega responsabilidade ao Estado com a educação da criança pequena e confere a ela, e não mais às mães trabalhadoras, o direito de frequentarem uma instituição educativa adequada a sua faixa etária.

Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, não tínhamos esse direito assegurado, visto que as preocupações relativas à educação pouco contemplavam a Educação Infantil, fato que, como mencionado anteriormente, começou a mudar com a prerrogativa constitucional e com a visibilidade legal da criança, visto que, desde então, foram desencadeadas outras leis e ações que visavam à efetivação desse direito.

Após a Constituição Federal de 1988, em julho de 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Contido em 267 artigos, o Estatuto dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Destacamos o Art. 54 que reafirma o direito da criança pequena em frequentar instituições de educação específica para sua faixa etária e o dever do Estado em ofertá-la: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;[...]” (BRASIL, 1990, s/p).

Em dezembro de 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), teve início o processo de regulamentação desse atendimento, uma vez que o referido documento delibera sobre todo processo de educação escolar no Brasil.

A LDBEN reforça a responsabilidade do Estado com a educação e elenca em seu Art. 4º tais obrigações. Destacamos alguns incisos desse Artigo, que deliberam sobre a Educação Infantil.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996, s/p).

É perceptível que o texto legal busca evidenciar a importância da Educação Infantil, incluindo-a em todos os mecanismos de garantia de acesso e recursos, mesmo que ressalte a prioridade do Estado com as etapas obrigatórias de ensino. A Educação

Infantil é considerada de fato como pertencente ao sistema de educação e não mais uma dádiva das Secretarias de Assistência Social (SAS), como ocorria até a promulgação da Constituição Federal em 1980.

Especificando as responsabilidades e a organização da educação entre os entes federados, o Art. 11 da LDBEN, esclarece que a Educação Infantil fica a cargo dos municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, s/p).

No Art. 21 da LDBEN (9394/1996) fica explícito o pertencimento da Educação Infantil ao sistema educacional, quando é exposta a composição dos níveis escolares, destacando que a educação é composta por dois níveis, sendo eles:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior. (BRASIL, 1996, s/p).

Os Artigos 29, 30 e 31 da LDBEN são destinados especificamente a tratar os assuntos referentes à Educação Infantil. Destacam a função dessa etapa de ensino no desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em complementaridade a ação da família e da sociedade. Organizam os espaços em que serão ofertadas e expõem algumas regras comuns em relação a avaliação, carga horária e controle de frequência, nesta etapa do ensino.

As mudanças sociais, a Constituição Federal (1988) e a LDBEN (1996), que são os dois principais dispositivos legais que regem a educação no Brasil e trouxeram avanços significativos para a Educação Infantil também sofreram diversas alterações ao longo de sua vigência, como já foi evidenciado.

A Educação Infantil abrangia as crianças até seis anos de idade, em 2006 passou a atender as crianças até cinco anos. Com a entrada dessas crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o mesmo passou a ter nove anos de duração. Até 2009 nenhum nível da Educação Infantil era obrigatória, desde então as crianças de quatro anos,

mesmo pertencentes à Educação Infantil, passam a ter a matrícula e frequência obrigatórias nas instituições.

A obrigatoriedade da matrícula e da frequência das crianças de quatro anos na Educação Infantil trouxe duas implicações. A primeira seria uma maior visibilidade e investimento para a Educação Infantil, uma vez que, com a obrigatoriedade, aumenta a responsabilidade dos municípios em ofertar vagas para esse nível de ensino.

O segundo desdobramento dessa obrigatoriedade refere-se ao atendimento das crianças menores (zero a três anos), nas creches, posto que este pode ficar seriamente prejudicado, podendo haver uma significativa queda nas vagas oferecidas às crianças nessa faixa etária, para suprir a necessidade de oferta para as pré-escolas. Nesse sentido, Vieira (2011) faz a seguinte reflexão:

Duas questões são especialmente desafiantes na nova realidade: evitar a cisão da creche e da pré-escola, sob o risco de flexibilizar o significado da creche como “atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância”, abrindo a possibilidade de alternativas de atendimento não formais, em espaços domésticos ou não, inadequados aos critérios educacionais, com pessoas sem formação e qualificação, e evitar o ingresso precoce de crianças na pré-escola e no ensino fundamental nos sistemas e redes de ensino. (VIEIRA, 2011, p. 3, grifo do autor).

Em 1998, o Ministério da Educação publicou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes que “[...] pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham o desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos.” (BRASIL, 1998, p. 4).

É destacado no RCNEI que esse documento

[...] foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p. 4).

O RCNEI (1998) constitui-se, então, como um documento nacional que orienta o desenvolvimento de todas as atividades desenvolvidas na Educação Infantil, trazendo reflexões pedagógicas e a necessidade de ações que busquem a indissociabilidade entre o cuidado e a educação da criança pequena.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído como força de lei, desde a Constituição Federal de 1988, que, em seu Art. 214, justifica o objetivo de sua elaboração com a seguinte colocação:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 2010a, s/p).

A LDBEN (1996), em seu Art. 9º, reforça a responsabilidade de todos os entes federativos na construção do PNE: “A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.” (BRASIL, 1996, s/p).

Como deliberado na Constituição Federal (1988), o Plano Nacional de Educação tem prazo de vigência de dez anos e após esse tempo precisa ser reelaborado por todos os entes federados. Ao longo desse documento foram previstas metas e encaminhamentos com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesse prazo.

Esse documento também destaca o direito adquirido pelas crianças, a partir da Constituição Federal (1988), em frequentar instituições de Educação Infantil, desde que seja do interesse de sua família.

No PNE (2001 - 2011) foram elaboradas 26 metas referentes à Educação Infantil que tratam, desde a oferta de vagas, até a infraestrutura das instituições e a formação dos profissionais que irão atuar com a criança. Enfatizamos a meta 2, que expressa o intuito de regulamentar a estrutura física das instituições:

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo [...]. (BRASIL, 2001, s/p).

É expresso no PNE (2001-2011) que “As medidas propostas por este plano decenal para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil enquadram-se na perspectiva da melhoria da qualidade.” (BRASIL, 2001, s/p).

No ano de 2011, encerrou-se a vigência desse PNE, e desde então encontra-se em tramitação no Congresso Nacional para a aprovação, o Plano Nacional de Educação com vigência até o ano de 2020.

Em 2002, o Ministério de Educação lançou o documento intitulado “Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino”, estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas, objetivando subsidiar estados e municípios na efetivação da integração da Educação Infantil às Secretarias Municipais de Educação.

No ano de 2006 foram lançados três documentos específicos para a Educação Infantil, sendo os dois primeiros denominados de “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” e “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”. Esses materiais foram elaborados em cumprimento ao PNE (2001-2011), que os previa, a fim de melhorar o atendimento às crianças.

O terceiro documento lançado em 2006, pelo MEC, foi a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação”. Esse documento apresenta algumas diretrizes e destaca o objetivo de contribuir com a qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. A primeira meta apresentada no documento prevê “Integrar efetivamente, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas), aos respectivos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2006, p. 21).

Em 2009 foi publicado o documento sobre os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, estes indicadores foram produzidos com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, e têm como objetivo a instrumentalização das instituições para que realizem autoavaliações, a fim de conhecerem sua realidade para transformá-la.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas com a Resolução nº 5 de 17, de dezembro de 2009, reiteram a importância das creches e pré-escolas e objetivam orientar o trabalho desenvolvido com a criança pequena, em todo o território brasileiro. Ao fazer menção à utilização do tempo, do espaço e dos materiais

na Educação Infantil destacam a importância do desenvolvimento de um trabalho que garanta:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades [...]. (BRASIL, 2010b, p. 19).

Percebemos com o aparato legal o surgimento de um discurso que se mostra preocupado com a Educação Infantil, no sentido de considerá-la como primeira etapa da educação Básica, de reconhecer a criança como um cidadão de direitos, destacar a especificidade etária, defender uma educação integral e a indissociação entre o cuidar e o educar, com um alerta à formação dos professores desta etapa de ensino.

Porém, apesar dos esforços empreendidos, principalmente para a desvinculação das creches dos órgãos assistenciais e entidades filantrópicas, em muitos municípios, a Educação Infantil ainda fica a mercê das Secretarias de Assistência Social, sem vinculação às redes de educação e com profissionais que não possuem qualificação para exercerem a função docente.

Nessa mesma perspectiva, ainda vale ressaltar que mesmo se todas as creches estivessem desvinculadas das SASs e inseridas no sistema educacional; mesmo com a oficialização da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, e com a fixação de diretrizes, que visam a normatizar o atendimento ofertado às crianças e regulamentar as instituições, ainda assim, essas ações não seriam suficientes para garantir a qualidade do atendimento ou a efetivação dos direitos infantis. A esse respeito, Kuhlmann (2000) adverte-nos de que:

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a Educação Infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de Educação Infantil e limitando o atendimento em período integral. (KUHLMANN, 2000, p. 3).

A colocação feita por Kuhlmann (2000) demonstra a complexidade que permeia a educação e quão abrangente é o tema. Ao mesmo tempo em que o discurso promove a

Educação Infantil, a falta de recursos destinados a essa etapa de ensino acaba por segmentá-la, causando-lhe enfraquecimento e colaborando para que se “perpetue” o dualismo entre pré-escolas e creches.

Dualismo esse presente desde a gênese da Educação Infantil. Ele é uma marca muito acentuada nessa etapa de ensino, prevalecendo os cuidados assistências nas creches e uma proposta educativa nas pré-escolas. Oliveira (2011) coloca a superação desse dualismo como um dos maiores desafios postos para a Educação Infantil, na atualidade:

O grande desafio, hoje, da Educação Infantil é superar a maneira dual com que as duas instituições têm sido tratadas [...]. Neste sentido, a construção de propostas pedagógicas para creches e pré-escolas levanta a questão da especificidade de sua ação educativa neste nível de ensino para promover o desenvolvimento das crianças das diferentes classes sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

Além desse dualismo, que precisa ser superado, e da incorporação das creches aos sistemas de ensino, outro aspecto importante a ser ressaltado na regulamentação do atendimento ofertado à criança, está relacionado ao profissional que trabalha nas instituições de Educação Infantil e sua formação.

Após apresentarmos um panorama da situação da Educação Infantil na legislação brasileira, abordaremos, no item seguinte, a maneira como o atendimento à criança pequena tem sido tratado na legislação municipal de Campo Grande/MS.

1.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE

O mesmo percurso que a Educação Infantil trilhou em âmbito nacional, estando vinculada, a princípio, aos órgãos assistenciais, para posteriormente ser integrada aos sistemas educacionais, também ocorreu no Estado de Mato Grosso do Sul e no município de Campo Grande.

Com a divisão do estado do Mato Grosso do Sul, foi criado, em 11 de outubro de 1977, o estado de Mato Grosso do Sul, dia em que o presidente Ernesto Geisel assinou a Lei Complementar nº 31. As prerrogativas para a criação do novo Estado foram duas:

[...] o fato de ter o Estado do Mato Grosso uma área grande para comportar uma administração eficaz; e a diferenciação ecológica entre

as duas áreas, sendo Mato Grosso do Sul uma região de campos, particularmente indicada para a agricultura e a pecuária, e Mato Grosso, na entrada da Amazônia, uma região bastante menos habitada e explorada, e em grande parte coberta de florestas. (MATO GROSSO DO SUL, s/p, s/d).

Fernandes (2012, p. 13) evidencia que “[...] a estrutura político-administrativa do novo estado foi implantada em 1979, anterior, portanto, a Lei n. 9.394/1996 (2001), que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira.”, ou seja, sem deliberações nacionais que enquadrassem a Educação Infantil ao cenário educacional, no estado de MS, o atendimento à criança pequena, também não se achava contemplada em âmbito educacional.

Nessa ocasião, a cidade de Campo Grande passou a ser a capital do “novo” Estado. Da mesma forma como ocorreu no Estado, o município de Campo Grande também não possuía condições materiais e históricas para compreender a Educação Infantil, enquanto pertencente à rede educacional.

Em decorrência disso, o atendimento às crianças em instituições voltadas ao cuidado e à educação, no município de Campo Grande, tem sua trajetória ligada a instituições filantrópicas de cunho assistencialista.

A primeira creche de Campo Grande surge no final da década de 1960, vinculada ao Centro Espírita Discípulo de Jesus, que é denominada Fraternidade Educacional Casa da Criança, localizada na Rua Dom Aquino, 392, com capacidade para 105 crianças, conveniada com a Prefeitura de Campo Grande. Na década de 1970, são criadas mais três instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, ligadas diretamente a igrejas ou indiretamente vinculadas a grupos religiosos. Na década de 1980, entre 1986 e 1989, registra-se que neste município houve uma expansão de número de creches, começando a surgir aquelas acopladas às ações comunitárias nas associações de moradores, clube de mães, além de outras ligadas às instituições religiosas. (MOTTI, 2007, p. 77).

A afirmação de Motti (2007) revela como era forte a conexão estabelecida entre o atendimento oferecido à criança pequena e às ações filantrópicas. E, até dezembro de 2013, após 17 anos da aprovação da LDBEN (Lei nº 9.394), em que a Educação Infantil passou a integrar o sistema de ensino, como a primeira etapa da educação básica, o município de Campo Grande ainda mantinha o atendimento à criança pequena, nos 96 Centros de Educação Infantil (CEINFs), vinculados à assistência, uma vez que os CEINFs possuíam gestão compartilhada entre a SEMED e a Secretaria Municipal de Assistência Social.

Em 4 de abril de 1990, foi publicada a Lei Orgânica do município de Campo Grande, que delibera sobre todas as instâncias político-administrativas, organizando-o. As regulamentações versam sobre todas as instâncias, desde a administração pública (poderes legislativos e executivos), orçamentos, tributação, ordem econômica e social, planejamento municipal (serviços públicos, meio ambiente [...]), saúde, assistência social, educação, cultura até a defesa dos consumidores.

No que tange à Educação Infantil, o Art. 168, assim como determina a Constituição Federal (1988) e a LDBEN (1996), volta a realçar a responsabilidade municipal com a Educação Infantil. “Na organização do Sistema Municipal de Ensino, serão observados, além dos princípios estabelecidos nos arts. 205, 206 e 208 da Constituição Federal, o seguinte: I - atuação prioritária no ensino fundamental e educação infantil;”. (CAMPO GRANDE, 2007, s/p).

Em primeiro de dezembro de 1997, o então prefeito André Puccinelle, por intermédio da Lei nº 3.404, aprovou a criação do Sistema Municipal de Ensino:

Art. 1º Fica criado o Sistema Municipal de Ensino no Município de Campo Grande-MS, conforme dispõem a Constituição Federal em seu art. 211, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 170, da Lei Orgânica de Campo Grande. (CAMPO GRANDE, 1997, s/p.).

Desde então, a legislação municipal encarrega o Sistema Municipal de Educação de deliberar sobre a Educação Infantil, uma vez que este apresenta, em seu Art. 3º, a Educação Infantil, compondo o Sistema Municipal de Ensino. (CAMPO GRANDE, 1997, s/p).

Em janeiro de 1998, por meio da Lei nº 3.438, foi criado o Conselho Municipal de Educação com as seguintes atribuições:

Art. 2º O Conselho Municipal de Educação exerce funções consultivas, deliberativas e normativas, conforme a legislação federal, estadual e municipal e terá seu funcionamento regulado em regimento a ser aprovado pelo Secretário Municipal de Educação, no prazo de 60(sessenta) dias de sua implantação. (CAMPO GRANDE, 1998, s/p).

No entanto, apenas em julho de 2002 houve a aprovação do regimento interno do Conselho Municipal de Educação e o efetivo início das tarefas nessa data.

Em Agosto de 2007, a Lei nº 4.507 alterou a Lei nº 3.404, que criou em 1997 o Sistema Municipal de Educação, e em seu Art. 16 voltou a reafirmar a Educação

Infantil como pertencente a Educação Básica. “Parágrafo único. A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.” (CAMPO GRANDE, 2007b, s/p).

No Art. 17, a Lei nº 4.507 destaca que: “A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II - pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (CAMPO GRANDE, 2007b, s/p).

Ainda no ano de 2007, por intermédio da Lei nº 4.508, de 31 de agosto, foi aprovado o Plano Municipal de Educação, que delibera sobre toda educação no âmbito municipal, inclusive a Educação Infantil, oferecida pelo município e pela iniciativa privada. (CAMPO GRANDE, 2007c).

Essa lei reforça as resoluções nacionais presentes na LDBEN (1996) e no PNE (2000-2011), ao reafirmar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a responsabilidade do município, tanto em ofertá-la como em acompanhar sua execução, de modo a garantir a qualidade dessa oferta, tendo o Estado e a União como parceiros no apoio técnico e financeiro.

Mesmo com a aprovação da LDBEN, em 1996, e com a criação do Sistema Municipal de Educação, em 1997, que responsabilizam o município pelo oferecimento da Educação Infantil, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas continuou a cargo da gestão estadual até o ano de 2006, em que havia, no município de Campo Grande, 30 Centros de Educação Infantil (CEIs), ligados à rede estadual, além dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) municipais e das instituições de Educação Infantil privada.

Foi apenas no ano de 2007, no dia nove de fevereiro, por intermédio do protocolo de municipalização, que o então governador do Estado, André Pucinelle, transferiu 29 Centros de Educação Infantil (CEIs) para o município de Campo Grande, que, na ocasião, tinha como prefeito Nelson Trad Filho. Juntamente com a transferência dos Centros de Educação Infantil, o Estado cedeu 503 servidores efetivos, lotados na Secretaria de Estado do Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária, com o intuito de viabilizar o trabalho que passaria a ser desenvolvido em gestão compartilhada entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Assistência Social.

Até o ano 2013, a Secretaria de Estado de Gestão Pública, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, continuava responsável por manter um Centro de

Educação Infantil (CEI). Esses Centros destinavam-se a atender os filhos dos funcionários públicos estaduais, lotados no Parque dos Poderes, local em que o Centro de Educação Infantil estava situado.

Para a regulamentação da gestão compartilhada, o Decreto Municipal Nº 10.000, de 27 de junho de 2007a dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) e sobre as obrigações dos órgãos de gestão compartilhada (Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS). Com base nesse decreto, entre outras deliberações, fica estabelecido que os profissionais técnico-administrativos, os diretores e os de serviços auxiliares serão disponibilizados pela SAS, ficando os professores a cargo da SEMED. (CAMPO GRANDE, 2007a).

Nos dias atuais, os CEINFs atendem às crianças de zero a três anos, em período integral e às crianças de quatro e cinco anos, em jornada parcial. No entanto, os professores permanecem em período parcial na sala (4 horas) e os auxiliares em período integral (8 horas), acompanhando as crianças em todos os momentos. Ao diferenciarem os profissionais que atendem as crianças, inclusive com grandes divergências salariais, inseridos em planos de carreira diferentes, dividem-se as tarefas, de modo que os professores ficam responsáveis pelas “atividades cognitivas³”, enquanto os auxiliares assumem os cuidados com a alimentação e a higiene pessoal das crianças.

A legislação municipal, assim como a nacional, reconhece a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e defende que esta esteja ligada ao Sistema de Educação e que ofereça um atendimento que considere a criança como um ser integral. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010b, p. 19), enfatizam que “A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo [...]” é objetivo dessa etapa de ensino

A esse respeito há também a deliberação do Conselho Municipal de Educação CME/MS nº. 627, de 12 de abril de 2007a, que dispõe sobre a organização da Educação Infantil no sistema municipal de ensino. Essa deliberação reafirma o objetivo da Educação Infantil com o desenvolvimento integral da criança. Realçamos seu Art. 5º que enfatiza:

As práticas de cuidado e educação devem constar do Projeto Pedagógico da instituição de ensino, na perspectiva da integração dos

³Entendemos que esta divisão ocorre apenas no discurso, uma vez que, na Educação Infantil, as ações de cuidar e educar acontecem concomitantemente em todos os momentos, por isso a indissociabilidade do binômio cuidar e educar.

aspectos físico, emocional, afetivo, cognitivo/ linguístico e social da criança, entendendo que ela é um ser completo e indivisível. (CAMPO GRANDE, 2007a, s/p).

Dessa maneira, a transferência dos Centros de Educação Infantil para a Secretaria Municipal de Educação atende à exigência legislativa de municipalização. No entanto, é necessário que se observem também as orientações quanto ao desenvolvimento de ações que considerem a criança como um ser integral.

A transferência total dos 96 Centros de Educação Infantil do município de Campo Grande para a Secretaria Municipal de Educação foi realizada em 20 de janeiro de 2014, data em que o prefeito Alcides Bernal assinou o decreto de revogação do decreto 10.000/2007 que instituiu a gestão compartilhada entre a SAS e a SEMED. Este ato foi realizado dezoito anos após a aprovação da LDBEN (nº 9394/1996) que previa o pertencimento da Educação Infantil aos sistemas de educação.

Assim como já discutido no item anterior, mais uma vez, evidenciamos que não é necessário apenas a vinculação das creches e pré-escolas à rede de ensino, uma vez que, esta ação isoladamente não irá resolver os problemas da dissociação entre o cuidado e educação, ou da qualidade no atendimento ofertado à criança pequena. (KUHLMANN, 2000).

Porém, reconhecemos que esse ato representa um avanço, ao atender a legislação que vigora em âmbito nacional, estadual e municipal e regulamenta o pertencimento da Educação infantil aos sistemas municipais de educação e não mais o oferecimento dessa etapa de ensino pela Assistência Social.

Outro aspecto que consideramos fundamental para que a criança pequena receba um atendimento pedagógico adequado às suas necessidades, nas instituições educativas, refere-se aos profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Essa discussão é objeto do próximo item.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Conforme foi exposto anteriormente, desde a Constituição Federal (1988), a LDBEN (1996) e o PNE (2001-2010), a Educação Infantil passou a ser um direito da criança e opção da família, sendo de responsabilidade dos municípios oferecê-la, com qualidade, a todos que a ela buscarem. Assim, a formação dos profissionais que atuam

nessa etapa de ensino passou a ser motivo de preocupação e regulamentação por intermédio da legislação vigente.

A mencionada LDBEN (1996) propõe, em seu Art. 62, que a formação mínima exigida, como já pontuamos neste estudo, para o trabalho na Educação Infantil, seja a oferecida em nível médio na modalidade normal, apesar de destacar que preferencialmente essa formação devesse ocorrer em nível superior:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2007, s/p).

A mesma Lei, ainda prevê, em seu Art. 87, parágrafo 4º, que: “Até o fim da Década da Educação, a iniciar-se a partir da publicação da LDBEN (dezembro de 1996), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (BRASIL, 2007, s/p). Ou seja, a partir do período previsto, as contratações de professores leigos para a Educação Infantil não poderiam ocorrer, sendo necessário, ainda, o oferecimento de formação para os profissionais que já exerciam a função docente, sem a devida habilitação.

Em decorrência disso, percebeu-se uma crescente preocupação com a profissionalização do atendimento às crianças, com a formação das pessoas que trabalham nas instituições de Educação Infantil, intensificando-se a atenção aos espaços físicos e atividades desenvolvidas com as crianças.

O PNE (2001-2010) estabelece metas referentes aos professores da Educação Infantil. A Meta 6 propõe que, a partir da vigência do plano, ou seja, do ano de 2001, só poderiam ser contratados professores que possuísem a formação mínima exigida pela legislação. Já a Meta 5 expressa a incumbência da União, do estado e dos municípios com o oferecimento de formação para os profissionais que já atuavam nas Instituições Educativas:

Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: a) que, em cinco anos, todos os dirigentes de instituições de Educação Infantil possuam formação apropriada em nível médio (modalidade Normal) e, em dez anos, formação de nível superior; b) que, em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível

médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001, s/p).

Em 2010, foi apresentado o projeto de lei nº 8.035, referente ao novo Plano Nacional de Educação (2011- 2020). Nesse documento, que ainda passa por adequações para posterior aprovação, a formação de professores é vista como uma das estratégias para a universalização do atendimento às crianças de quatro e cinco anos de idade até 2016. As Metas 15 e 16 referem-se especificamente à formação de professores, acrescentando a pós-graduação *lato e stricto sensu* como alvo para 50% dos professores da educação básica, além de evidenciar a necessidade da formação continuada. No entanto, até a finalização deste estudo, o documento ainda havia sido aprovado.

Com a apresentação das metas contidas nos PNEs (2001-2010) e (2011-2020), fica evidente a valorização da formação de professores, entendendo-a como necessária à qualidade no atendimento da criança, os documentos ainda reafirmam a responsabilidade dos estados, municípios e União em oferecer a formação inicial para os professores leigos e a continuada, para os demais.

Sabemos, no entanto, que muitas metas previstas no Plano Nacional de Educação não foram alcançadas em seu período de vigência, alguns dados nos mostram o quão longo ainda é o caminho que precisa ser percorrido para a efetivação da formação de professores. A Sinopse do professor (2009), produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre a situação desses profissionais no Brasil, evidencia que, dos quase dois milhões de docentes na educação básica, 369 mil trabalham na Educação Infantil, sendo que 97% são mulheres; somente 48,1% possuem nível superior; outros 41,3% têm apenas o nível médio e 10,7% são leigos.

Esses dados mostram-se mais alarmantes, uma vez que esta pesquisa não considerou os professores auxiliares, que passam o maior tempo com a criança, enquanto docentes, com a inclusão desses, os números referentes aos profissionais que estão nas Instituições Educativas com as crianças e não possuem a formação mínima seria muito maior.

Esse fato é evidenciado pela Fundação Carlos Chagas (2010), ao apresentar os dados da pesquisa referente à qualidade da Educação Infantil no Brasil:

No que diz respeito à formação de professores, foram criados, nos três níveis de governo, diversos programas voltados para as educadoras leigas, que formavam a maior parte do contingente de pessoal

empregado nas creches. Esse esforço obteve resultados, segundo indicam as estatísticas. Entretanto, permanecem nos sistemas as chamadas auxiliares, que muitas vezes são as pessoas que permanecem maior número de horas com as crianças nas instituições que funcionam em período integral. Esse é ainda um problema que não foi enfrentado pelas políticas de formação de pessoal. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2010, p. 24).

No município de Campo Grande/MS, como apresentado anteriormente, até dezembro de 2013, por exemplo, existiam dois profissionais com a criança: o professor e o auxiliar, sendo que o professor estava vinculado à SEMED e tinha a “função de educar”. E o auxiliar, era contratado pela SAS, “cuidava” da criança e executava o planejamento realizado pelo professor, conforme explicitado no item anterior.

A tardia inclusão das creches no Sistema Municipal de Educação de Campo Grande é outro ponto que pode ser citado como referência ao não cumprimento dos prazos e das orientações presentes na legislação brasileira. Percebemos com esses dados, a inaplicabilidade das legislações, gerando uma discordância entre as leis vigentes e a realidade das ações.

Ao discutir a lacuna existente entre as regulamentações previstas na legislação e as ações nas escolas Ghedin (2004, p. 400), destaca que, “[...] o discurso político não atinge o cotidiano vivido pelo professor na escola. E mesmo quando esse discurso atinge a vida do professor, ele não consegue mobilizar coletivamente os professores para a incorporação das propostas.”

No entanto, mesmo que algumas leis demorem até serem efetivadas, elas possuem um papel fundamental, uma vez que legalizam e orientam as ações a serem desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil.

A seguir, abordaremos alguns avanços ocorridos a partir das determinações da legislação nacional e alguns fatores, que, no nosso entendimento, contribuíram para o retrocesso no processo de formação dos professores de Educação Infantil.

1.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS OU RETROCESSOS?

A admissão de professores leigos ou formados apenas em nível médio não é o único entrave para a qualificação na educação ofertada às crianças pequenas. Outro aspecto importante para análise diz respeito ao tipo de formação dispensada ao professor em geral, e, principalmente ao docente que irá trabalhar com as crianças da

Educação Infantil. Conforme exposto nos itens anteriores, fica evidente a relevância apresentada pela legislação brasileira ao processo formativo do professor.

No entanto, ao mesmo tempo em que a legislação brasileira valoriza e alerta para a obrigatoriedade da “especialização” profissional, observamos um aligeiramento e defasagem dos cursos de licenciatura, concomitante com a desvalorização da profissão em si. A esse respeito, Dourado (2001, p. 51) destaca que, “A situação docente, no Brasil, caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho [...]”.

O aligeiramento do processo formativo do docente é discutido por Dourado (2001), como consequência das políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990:

As políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos anos 1990 articulam-se às teses do Banco Mundial. Especificamente no caso da formação de professores, assiste-se à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico. (DOURADO, 2001, p. 52).

Aliado à implementação das políticas educacionais dos anos de 1990 e à forte influência do Banco Mundial Freitas (2002), ressalta o enfraquecimento das universidades, das faculdades e do próprio curso de Pedagogia, locus de formação do professor de Educação Infantil, uma vez que esses teriam a função de oferecer e produzir um conhecimento aprofundado e crítico da educação:

Pelo seu papel histórico na produção do conhecimento crítico da educação, nas atuais determinações legais as faculdades de educação têm sido alijadas intencionalmente de todas as políticas relativas à formação de professores – inicial e continuada. A confirmar-se esta intenção por novas determinações legais, aos cursos de pedagogia caberia exclusivamente a formação do bacharel, caracterizando o retorno à fragmentação das habilitações e a separação da formação de professores da formação dos demais profissionais da educação. (FREITAS, 2002, p. 145).

Dessa forma, com a prerrogativa de atender aos professores, que ainda não possuem a formação estabelecida pelos órgãos estatais, que regulamentam a atuação e profissionalização desses sujeitos são oferecidos cursos aligeirados, visando à obtenção do título e não apreensão de conhecimentos teóricos ou à possibilidade de refletir sobre sua ação e atuação. Relativo a esses processos de capacitações Freitas (2002) ressalta que

[...] têm se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena [...]. (FREITAS, 2002, p. 148, grifo do autor).

Com a discussão apresentada pela referida autora, fica evidente que tanto a formação inicial quanto à formação continuada, nos moldes que estão colocadas, não promovem a reflexão e o aprofundamento das relações e interesses intrínsecos no ato educativo e nas ações propostas, porém se tornam mais um instrumento do sistema capitalista, para gerar lucro ao setor privado.

Pimenta, (2005, p. 18), considera que a formação inicial precisa ocorrer para além desse processo de certificação e/ou habilitação legal. Segundo a autora essa formação precisa colaborar para que o professor exerça “[...] sua atividade docente, dado que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquira conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.”

Alves (2001), ao analisar as condições da escola, do professor e de sua formação retoma a história, nos momentos iniciais em que surgiram as condições reais para a concretização da universalização da escola e ressalta a importância de entendê-la de forma ampla, evidenciando a intrínseca ligação que esta mantém com a realidade social e econômica. Dessa forma, o autor destaca que a escola é efetivada mediante as condições materiais possíveis.

Ao avaliar as condições que viabilizaram a universalização da escola e suas consequências, Alves (2001), reporta-se a Comenius⁴, visto que o autor propôs em seus escritos alguns elementos que previam a redução de custos com a educação, sendo este um ponto primordial para a viabilização da expansão de uma escola para todos.

Segundo Alves (2001, p. 46), Comenius visou a “[...] estabelecer a divisão do trabalho no âmbito do trabalho didático e de equiparar a organização das escolas à das manufaturas.” Assim, um professor seria o responsável por uma sala ou por

⁴ Jan Amós Komenský (Comenius) nasceu em 1592, em Ninice (Morávia), faleceu em 1670 em Naarden. Foi o precursor da escola moderna, defendia uma escola “para todos”, uma de suas obras mais importantes e conhecidas é a *Didática Magna*, publicada pela primeira vez no ano de 1657. “*Didática magna que mostra a arte universal de ensinar tudo a todos [...]*”. (COMENIUS, 2002, p. 12).

determinado conteúdo, especializando-se cada vez mais, perdendo, com isso, o entendimento do processo total de aprendizado, conhecimento esse que os professores detinham anteriormente (preceptores), fase em que eram comparados aos artesãos.

Além da “especialização” ou da divisão do trabalho do professor, que passou a responsabilizar-se apenas por uma parte do ensino, também é importante a análise da criação dos manuais didáticos, que tinham por finalidade “[...] simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar.” (ALVES, 2001, p. 88). Propiciando a simplificação do trabalho e possibilitando que “qualquer homem” mediasse os processos de ensino, o manual didático:

[...] atendeu a um pré-requisito necessário à universalização do ensino. Tornou-se esse instrumento, então, o “*ponto central*” de uma “*questão*” que, em última instância, tocava a “*remuneração conveniente*” dos mestres e os “*subsídios*” necessários à formação dos “*filhos dos mais pobres*”. (ALVES, 2001, p. 87, grifo do autor).

O autor retrata a importância dos fatores econômicos e sociais e suas interferências na escola, e em toda a organização do trabalho didático, consequentemente a formação dos professores também está inclusa nesse processo que barateou o ensino com o intuito de universalizar a escola. Alves (2004), ainda considera que:

[...] mesmo diante do avanço propiciado pela Revolução Industrial, o discurso em defesa da qualificação do trabalhador se manteve ainda mais destituído de conteúdo histórico em face do aguçamento da divisão, da simplificação e da objetivação do trabalho. Puro contra-senso, pois, de fato, a produção capitalista destruiu a base material da qualificação profissional, herança da época feudal, e produziu, em seu lugar, a base material da especialização profissional e o conceito que lhe é pertinente. (ALVES, 2004, p. 133).

Com todo esse movimento histórico, econômico, cultural e social, as “pressões” instituídas pela legislação, a simplificação do trabalho e a consequente desvalorização da profissão docente, os cursos de formação acabaram assumindo formas e características que, em sua maioria, não atendem às necessidades práticas e muito menos teórico-metodológicas da ação pedagógica, porém cumprem os objetivos colocados pela sociedade capitalista.

O processo de especialização, segregação e “simplificação e objetivação do trabalho didático” que ocorreu na educação, como um todo, é muito presente na

Educação Infantil, posto que é comum, nessa etapa do ensino, a presença de dois profissionais (o professor e o auxiliar de sala), um para cuidar e outro para educar as crianças, como se esta divisão fosse possível.

Em Campo Grande/MS, essa realidade é atual e a divisão nas tarefas muito acentuada, o professor, que teoricamente estudou e se qualificou para trabalhar com as crianças, que entende o processo de desenvolvimento infantil permanece na instituição por um período e ali planeja todas as atividades da rotina da criança.

E o outro profissional, que possui diversas nomenclaturas, como, por exemplo, auxiliares de sala ou recreadores, em sua maioria, não possuem formação para atuar com a criança. Na maior parte dos CEINFs, esse indivíduo permanece com as crianças em período integral. Enquanto o professor está em sala, eles assumem as funções de higiene e alimentação e, no outro período, desenvolvem ações planejadas pelos professores, como se esta dinâmica excluísse a necessidade de formação e reflexão teórica.

CERISARA (2004, p. 352) tece uma crítica a essa prática na Educação Infantil que, como consequência, segrega ações que deveriam ser indissociáveis:

Convivem no trabalho junto à criança profissionais com distintos níveis de escolaridade, com grande contingente de profissionais leigas. Nesse convívio, em geral se estabelecem relações hierárquicas em que as práticas relacionadas ao corpo da criança e aos cuidados são discriminadas, levando à separação entre o corpo e a mente da criança, entre o cuidar e o educar.

Contraditoriamente ao que acontece nos Centros de Educação Infantil, a Lei Orgânica do Município enfatiza, em seu Art. 179, desde a emenda n. 28, de julho de 2009, que, para trabalhar com a criança, é necessário que o profissional esteja qualificado, e em nenhum momento faz menção aos auxiliares ou recreadores.

Art. 179 A educação infantil deverá contar com profissionais com habilitação específica em nível superior de licenciatura plena. Parágrafo único. O professor de educação infantil das instituições públicas será selecionado por meio de concurso público para o cargo de professor de educação infantil. (CAMPO GRANDE, 1990, s/p).

Mesmo que o discurso legislativo defenda a formação do profissional, na prática pedagógica, a presença desses dois sujeitos (professor e auxiliar), um reconhecido pela legislação e o outro sem documentos que regulamentem sua ação acabam por

materializar as críticas de Alves (2004), ao discutir os processos de simplificação e objetivação do trabalho docente.

Posta esta situação, a transformação necessária para alcançarmos uma educação que realmente promova a modificação dos sujeitos e da sociedade só seria possível com a reorganização das bases econômicas e sociais. Reformas educacionais isoladamente não conseguem por si mesmas mudarem as estruturas do sistema capitalista, nem tão pouco a criação de leis conseguirá efetivar a realização de uma educação que esteja a serviço da população.

Enquanto perdurarem as amarras e a hegemonia constituída por esse sistema, não haverá meios para que a educação se transforme em elemento de ascensão social ou promotora de emancipação. É necessário, por conseguinte, um rompimento com as relações estabelecidas mediante o capitalismo. Apesar da complexidade da ação, que exige muito mais que conhecimento prático ou saber fazer, ela é possível, desde que observe algumas situações, tais como:

[...] hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar a camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consciente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a serem inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉZÁROS, 2008, p. 35).

Assim, é necessária a concretização de uma formação que leve o professor, especialmente da Educação Infantil, a entender a criança como um indivíduo que possui direito à vida, à brincadeira, à afetividade. Enfim, como sujeito social e histórico, constituinte do próprio processo de aprendizagem, para que as ações do professor sejam realizadas de modo a propiciar ao educando um desenvolvimento contínuo, em que o rompimento com amarras do capital seja possível, como defendido por Mézáros (2008).

Após, a discussão, neste capítulo, sobre a Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica e as prerrogativas legais que determinam a formação dos professores que atuam com a criança pequena, iremos, no capítulo seguinte, discutir as especificidades da prática docente e os processos de formação de professores, em especial, dos professores que irão atuar na Educação Infantil.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SUAS SINGULARIDADES

As reflexões referentes aos professores são tão necessárias quanto os estudos que apontam como sujeito a criança ou o protagonismo dos alunos, enquanto produtores e produtos da cultura. Ressaltamos que a criança, na Educação Infantil e em todas as etapas de ensino, é sujeito da aprendizagem, porém não sozinha, posto que diversos fatores interferem, (tais como a presença da família, o espaço físico e as diferentes vivências dos educandos), contribuindo ou não para que o processo de desenvolvimento infantil ocorra de forma integral.

Denominamos desenvolvimento integral da criança, os processos que envolvem a cognição, a afetividade e aspectos do desenvolvimento físico e motor, social e cultural, ou seja, que consideram a criança um ser complexo, não privilegiando apenas um aspecto do seu desenvolvimento.

No entanto, destacamos a importância do professor para que cada criança construa conhecimentos e desenvolva-se, tendo em vista que esse profissional possui papel fundamental, ao exercer a mediação das relações entre as crianças, das crianças com as atividades propostas e também entre as crianças e os conteúdos científicos.

Outro aspecto importante alusivo à Educação Infantil e ao professor dessa etapa de ensino diz respeito à formação desse profissional. No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, que regulamentam o atendimento ofertado às crianças de zero a cinco anos de idade, a legislação brasileira passou também a deliberar sobre a formação desse professor, como mencionado no capítulo anterior.

Assim sendo, dedicamos este capítulo à discussão dos aspectos importantes da formação dos professores, bem como de algumas singularidades que condizem com a prática docente do professor de Educação Infantil. Nossas reflexões estão baseadas no entendimento da criança e do professor como seres ativos, históricos e sociais, além de destacarmos o professor como protagonista da prática pedagógica exercida nas instituições de Educação Infantil.

2.1 AS LATÊNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Em diversos momentos da humanidade as gerações adultas assumem a responsabilidade de “educar” as gerações mais jovens, com o intuito de repassar-lhes

uma educação tanto física, moral como intelectual. Para tanto, em nossa sociedade faz-se mister a figura de alguém especializado, que assuma e seja responsável por essa educação, ou seja, faz-se necessária a figura do professor, sendo este sujeito “imbuído” da função de materializar os objetivos da educação escolar, colocados por dada sociedade.

Sabemos que essa tarefa requerida dos professores não se dá, de maneira alguma, sem inúmeras contradições, mas é permeada de resistências e conflitos, tanto colocados pela sociedade como pelos sujeitos que participam do processo, uma vez que os objetivos dessa educação não estão claramente explícitos e nem são os mesmos para todos os sujeitos. A esse respeito Carvalho (2006, p. 22) expõe que:

[...] a escola é concebida, com a anuência da família, como espaço ideal e específico para desenvolver o processo de socialização das gerações jovens por meio da intervenção pedagógica, como imposição arbitrária da cultura dominante, que tende a ser reconhecida como legítima.

Atenuando a legitimação da cultura dominante, os professores são trabalhadores, (dependem do salário para garantir a sua sobrevivência), e como tais, são pagos pelo poder público (União, estados ou municípios) ou iniciativa privada. São, portanto, formados a partir dos valores da sociedade capitalista e neoliberal e em grande parte, reproduzem em suas práticas pedagógicas a formação que obtiveram enquanto os alunos que foram.

No entanto, não podemos classificá-los da mesma maneira que aos demais trabalhadores, nem tão pouco na mesma categoria de outros profissionais. O trabalho desenvolvido pelos professores é intelectual e seu produto não é concretizado imediatamente, ao contrário, é realizado sobre outro ser humano que está em constante formação e transformação, influenciado e influenciando o meio em que vive. O produto desse trabalho poderá ser ou não percebido ao longo do processo ou ao final da escolarização do indivíduo, ou poderá ser estendido no decorrer da vida do educando.

Em outras palavras, o professor exerce seu trabalho sobre uma matéria viva e não tem o “controle” sobre o resultado final, esta é uma das especificidades da ação docente, “uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente outro ser humano, no modo fundamental da interação humana.” (TARDIFF; LESSARD, 2011, p. 8, grifo do autor).

Ao trabalhar diretamente com outros seres humanos essa tarefa difere sobremaneira das demais, uma vez que o docente não consegue “imprimir” tudo o que deseja em seu aluno, diferente de um trabalhador na fábrica que molda os objetos de acordo com as necessidades do mercado.

Dessa maneira, mesmo que a escola objetive a imposição de uma cultura em detrimento a outras, nela também são manifestas as resistências a essa imposição. Carvalho (2006, p. 22, grifo nosso) ressalta que “[...] a escola não é concebida hoje [apenas] como espaço de inculcação e de reprodução da cultura dominante, porque constitui-se também local social de resistência, de confrontos e de conflitos, devido às contradições que eclodem no seu interior.”

Considerando, assim, a ação dos sujeitos (professores e alunos) como construtora da história, mesmo que essa construção seja delimitada pela condição sócio-histórica e econômica do indivíduo, não podemos excluir seu protagonismo e a possibilidade de transformação dos rumos da história, ou seja, da imprevisibilidade dessa história, demarcada por todos os indivíduos que dela participam. Nessa perspectiva Gramsci (1957) ressalta que todo homem “[...] partilha uma concepção de mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.” (GRAMSCI apud MÉZÁROS, 2008, p. 49).

Também não poderíamos classificar todos os professores como iguais ou homogêneos, pois a especificidade dessa categoria profissional é a heterogeneidade que os identifica. Os professores são marcados por diferentes identidades que compõem essa classe de sujeitos unidos, ora por interesses comuns, ora pelas discontinuidades das conquistas e utopias e pelas divisões recorrentes dentro da própria categoria (professores primários, universitário, formados e leigos). Do mesmo modo, as instituições de ensino em que lecionam (confessionais, públicas, privadas ou Organização não Governamentais - ONGs), vinculações trabalhistas (concursados, contratados) e as disparidades salariais, dependendo das escolas em que atuam (estaduais, municipais e particulares).

Mesmo em meio à complexidade da ação docente, das diversas identidades que caracterizam os grupos de professores e dos vários fatores que interferem nos processos de ensinar e aprender não é raro que os professores sejam culpabilizados e cobrados pela sociedade e pelos governantes, pelo fracasso do aluno nas instituições escolares. Barroso (2004, p. 50) destaca que os professores se tornaram “[...] o “bode expiatório”

de todas as críticas que são feitas à escola, ou porque não “garantem” a promoção social, ou porque não “produzem” trabalhadores capazes, ou porque não formam cidadãos conscientes.”

Podemos observar essa responsabilização do professor, inclusive, com o aumento de pesquisas referentes ao trabalho que é por ele desenvolvido no interior das salas de aulas, a crescente apelação pela formação, especialização e capacitação, como se essas medidas por si mesmas fizessem com que a excelência na educação fosse alcançada, garantindo qualidade para todos que dela participam.

Inegavelmente, é o professor que possui a incumbência de organizar toda a ação pedagógica, apesar dos currículos pré-estabelecidos, para que o educando possa exercitar-se ou desenvolver-se para pensar de forma autônoma. Além de fatores diversos, (gestão escolar; autonomia do professor, situação socioeconômico dos professores, estudantes e suas famílias, entre outros), tanto internos como externos, relacionados às instituições, precisam ser considerados e ponderados nesse processo.

Ainda que conscientes de todas as variantes que interferem no processo de ensino/aprendizagem, e da complexidade envolvida no fazer docente, acreditamos que a formação é um dos aspectos primordiais, para que ocorra a agregação de valores e a consequente melhoria da qualidade da prática docente, não apenas a formação inicial, mas, a prática constante de estudos e reflexões sobre a teoria em consonância com a ação cotidiana.

Para isso é necessário que o professor esteja qualificado e/ou qualificando-se permanentemente, para saber suas atribuições e conhecer as especificidades dos alunos, a fim de realizar intervenções que contribuam positivamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos. Freire (2004, p.95) ao discutir a docência, afirma: “Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância, se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.”

Assim, conscientes de que a formação por si mesma, não poderá “salvar” os professores, os alunos ou as instituições educativas de todos os problemas que enfrentam, acreditamos que possa contribuir para que o professor conheça melhor a especificidade de seu ofício e colabore para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo desse profissional.

É evidente que não estamos nos remetendo a qualquer tipo de formação, porém aquela que vai além de simplesmente certificar ou formar um técnico capaz de reproduzir os conteúdos programados.

Estamos nos referindo à formação enquanto formação humana do ser professor, que engloba as dimensões pessoal, profissional e social, conforme ressalta Almeida (2006, p.177),

[...] a formação está também associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, de trabalho sobre si mesmo mediante os mais variados meios, evidenciando um componente pessoal, fruto da combinação do amadurecimento, das possibilidades de aprendizagens e das experiências vividas. É então o sujeito o articulador de suas finalidades, metas e valores. É ele também o responsável último pela ação de formar-se, ou seja, pela capacidade e pela vontade de formar-se. (ALMEIDA, 2006, p. 177).

Com base na citação de Almeida (2006), trafegamos rumo ao entendimento da formação em seus aspectos de desenvolvimento pessoal, cultural e profissional, não considerando apenas o caráter técnico dos conteúdos e do saber fazer, porém, entendendo também a importância dos mesmos nesse processo.

Da mesma forma, como Freire (2004, p. 95) evidencia a importância de o professor estar aprendendo sempre e a impossibilidade de ensinar algo que desconheça, Moysés (1998, p. 15), corrobora com essa ideia ao discorrer sobre a relevância da formação teórica para que o trabalho docente não esteja desvinculado das necessidades do educando:

Há quem pense que o magistério é algo que se improvise; no entanto, é uma atividade profissional, que exige preparo especializado para atingir bons resultados. Requer formação com sólidas bases teóricas. Exige, por outro lado, que se conheça a realidade na qual e sobre a qual se atua.

Com a citação acima, Moysés (1998), rebate a ideia de que não é preciso um profissional especializado para exercer a docência, ou que para dar aulas qualquer improviso seria suficiente. Ao contrário, a autora valoriza o professor ao destacar que não é qualquer indivíduo que pode assumir esse papel sem conhecer a situação dos estudantes e principalmente sem a formação teórica.

As bases teóricas e o preparo especializado, evidenciado por Moysés (1998), são elementos que possibilitarão ao professor trabalhar de forma adequada e com segurança, de modo que suas ações ocorram de forma intencional e cotidianamente ponderada. Em outras palavras, a formação favorecerá que o professor desenvolva

[...] uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e a transformação positiva da sociedade em que vive.

Portanto, o exercício da docência não se pode resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações. (ALMEIDA, 2006, p. 178 e 179)

Com o entendimento da prática educativa como instrumento que pode propiciar aos alunos “condições” para a transformação da sociedade e da docência, enquanto ação complexa que precisa lidar com toda a dinâmica real da prática concreta de alunos não idealizados e das condições de trabalho, às vezes precárias, a formação precisa subsidiar o professor para o desenvolvimento de seu exercício cotidiano.

Dessa forma, seria função da formação inicial que, se não aprofundasse, ao menos apresentasse as bases teóricas necessárias à docência. Santos (2007, p.17) ao discutir a formação inicial esclarece que seu papel seria “[...] fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico especializado. [...] Assim, espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os futuros professores irão atuar.”

Nesse mesmo sentido, Pimenta (2005, p. 18) argumenta que a formação inicial deve ir além dos aspectos técnicos ou burocráticos, para que efetivamente colabore com a ação docente, enquanto prática social para a transformação:

[...] uma vez, que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. [...], espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Este entendimento da licenciatura como algo que “amplie” ou colabore com a ação docente é fundamental para o professor, ao permitir que reflita teoricamente sobre suas ações diárias e reconstrua sua ação com base nos estudos e nas necessidades de cada grupo de educando.

Considerando a docência como uma profissão que precisa de especialização para sua realização, no mesmo sentido em que Moysés (1998) ressalta que esse ofício não deve ter suas ações realizadas de maneira espontânea, sem preparo e objetivos, García (1999) amplia a discussão a respeito da formação e diferencia a prática docente de

atividades desvinculadas de fins educacionais, ao afirmar, baseado em Floden e Buchmann (1990), que:

Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que **ser professor**. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem). (GARCÍA, 1999, p.23, grifo do autor).

Fazendo menção à especificidade do “ser professor”, a diferenciação de seu fazer (como mencionamos anteriormente), os objetivos pretendidos e os sujeitos envolvidos em todo o processo, como os próprios professores, os alunos e a escola, García (1999) evidencia a complexidade no fazer cotidiano desse profissional e a gama de saberes que precisam ser mobilizados em situações corriqueiras, que abrangem desde o planejamento das atividades, até as diversas formas de estabelecer vínculos com os alunos e conviver com diversos profissionais que compõem a escola e a comunidade.

Nessa mesma perspectiva, Gauthier e Tardif (2010) ao discorrerem sobre a profissionalização do docente, ressaltam que o saber pedagógico é plural e elencam sete saberes necessários aos professores. Estes saberes são trazidos não para que sejam “aplicados” inteiramente como foram apreendidos, mas, como fundamentos para que o professor tome decisões coerentes em seu cotidiano e construa a prática pedagógica pertinente ao grupo de educandos com o qual está trabalhando.

De acordo com os autores citados, estes sete saberes não são únicos ou mais importantes que outros, mas essenciais para contribuir com o processo de tomada de decisão do professor. Os saberes elencados são: “O saber disciplinar” (conteúdos a serem trabalhados); “o saber curricular” (seleção de conteúdos destinados a cada ano - currículo); “o saber da experiência” (advindo da prática do professor, experiência pessoal enquanto docente); “o saber da ação pedagógica” (adquirido com a prática pedagógica e validado pelo crivo científico), “o saber da cultura profissional” (saberes especializados referentes a escola e seu trabalho); “o saber da cultura geral” (a cultura do professor, servindo de agente transformador em sala) e o “saber da tradição pedagógica” (mistura entre pedagogia tradicional e experiências inovadoras). (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 483 - 486).

A complexidade desses saberes culminam no que os autores denominaram de “julgamento do pedagogo”, ou seja, a capacidade de mobilizar os saberes enumerados

para decidir como agir em situações complexas do cotidiano, para as quais inexitem decisões ou respostas evidentes, óbvias e passíveis de generalizações.

Com a complexidade envolvida em todo fazer pedagógico, os diversos saberes necessários à profissionalização docente e ao fato de o trabalho não estar restrito unicamente à sala de aula e/ou às atividades pedagógicas. A formação inicial também não exerce a função meramente de preparação técnica ou de certificação para a execução das tarefas junto ao aluno, ela engloba diversos fatores, inclusive de desenvolvimento pessoal do sujeito e que, conseqüentemente, reflete -se diretamente na prática pedagógica em sala de aula. Almeida (2006, p. 178) refere-se à formação:

[...] como um processo que pressupõe crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir com o processo de sua própria formação, com base em conhecimentos, representações e competências que já possui.

Assim, a formação e a qualificação do professor configuram-se não apenas como um dever instituído, decorrente da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), quando a legislação passou a regulamentar a formação de professores para todas as etapas da educação e a Educação Infantil passou a integrar a educação básica. Configura-se muito além do dever instituído, como um direito do professor no exercício da docência com criança de zero a cinco anos de idade, uma vez que a formação está relacionada a todos os aspectos da docência, inclusive com a identidade profissional e a autonomia do professor frente sua atividade. Nesse sentido, Perrenoud (2002) argumenta que:

A formação, inicial e contínua, [...] continua sendo um dos propulsores que permite elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade (Blin, 1997), sua relação com o saber (Charlot, 1997), com a aprendizagem, com os programas, sua visão de cooperação, seu senso ético; [...]. (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Na citação de Perrenoud (2002) podemos perceber a influência do processo de formação na vida pessoal e profissional dos sujeitos, ao perpassar pelas áreas técnicas do conhecimento (relação com a aprendizagem e o saber), e subjetivas do ser (identidade, visão de cooperação e senso ético). Contribuindo para a compreensão da

formação inicial e/ou continuada, como elemento constitutivo do docente, Melim e Almeida (2008, p. 163), ressaltam a concepção de formação enquanto:

[...] processo de desenvolvimento e estruturação profissional, resultado da reflexão sobre a ação, constituída no tempo e no espaço histórico, e que não se extingue em si mesma, mas ao contrário, prolonga-se na realidade educativa como contexto de desejo de avançar na construção de ser e de estar na profissão. (MELIM; ALMEIDA, 2008, p. 163).

As autoras, ao colocarem a importância da formação inicial, ressaltam que esse processo formativo não pode encerrar-se nele mesmo, mas precisa ser expandido, ao longo da vida profissional do docente. A expansão do processo formativo atua como subsídio para a reflexão da ação e a possibilidade de transformação de práticas pedagógicas, promovidas com base na teoria estudada, nas experiências do professor e no conhecimento da realidade e da especificidade do grupo de alunos com os quais estão atuando.

Ao discutir essas possibilidades de transformação a partir da própria prática, Carvalho (2006) faz uma ponderação com o objetivo de ressaltar que não é por meio do fazer pelo fazer ou da reflexão sem embasamento que as mudanças são possíveis, mas ao contrário, de acordo com a autora “[...] a prática pedagógica pode assumir duas direções, uma a favor da reprodução/alienação e a outra em favor da inovação, da transformação/libertação.” (CARVALHO, 2006, p. 13, grifo nosso).

Na primeira direção apresentada pela autora, a ação docente se caracteriza pelo rompimento entre teoria-prática, seria a prática que possui o fim nela mesma – ativismo (alienante). Já na segunda direção, que conduz à transformação, Carvalho (2006, p.13) refere-se à prática reflexiva apresentando-a como “[...] uma forma específica da prática social dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos, que pressupõe uma relação teórico-prática.”

Dessa forma, o potencial de transformação ou modificação do real estaria na indissociação entre a teoria e prática. Gomes (2009, p. 74) enfatiza a junção de ambos (teoria e prática) ao relatar que “A atividade teórica pode transformar nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Já a atividade prática se concebe como ação efetiva do ser humano sobre o mundo, resultando em uma transformação real deste.”

Ao aliar a prática pedagógica à superação do senso comum e do ativismo, em um exercício que não é realizado uma única vez ou em alguns momentos do ano letivo,

mas que precisa ser cotidianamente construído pelo professor, tornando-se parte do trabalho pedagógico. Gomes (2009) descreve esse exercício como um:

[...] circuito prática/teoria/prática: partir de uma prática, buscar sustentações teóricas que não só a expliquem, mas também produzam elementos para sua superação, e com base nisso delinear alternativas para nova prática que, se for objeto de reflexão, possa se transformada. (GOMES, 2009, p.75).

Com perspectivas de formar esse profissional que nunca estará “pronto”, mas que, permanentemente, deverá recorrer a conhecimentos teóricos para que sua ação possa ser desenvolvida de maneira crítica e consciente com a “[...] capacidade de articular dialeticamente o saber teórico e o saber prático” (GOMES, 2009, p. 75), não podemos entender a formação inicial como pontual e estanque.

Perrenoud (2002) contribui com a ideia de que a formação inicial não pode encerrar-se nela própria, pela gama de conhecimentos necessários ao professor no decorrer de sua atuação, pela constante transformação das teorias e pela própria incompletude dos estudos e pesquisas, o autor esclarece que:

[...] seria absurdo esperar que uma formação inicial, por mais completa que fosse, pudesse antecipar todas as situações que um professor encontraria em algum momento do exercício de sua profissão e oferecer-lhe todos os conhecimentos e as competências que algum dia, poderiam ser úteis a ele. Em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana. (PERRENOUD, 2002, p. 50).

Mesmo com a discussão colocada, assistimos quase que diariamente ao crescente número de Universidades, Faculdades e Centros de Ensino Superior que oferecem cursos presenciais, ou a distância, de formação de professores, no entanto, estas formações e capacitações, nem sempre conseguem englobar os aspectos pertinentes da teoria e da prática, separando, nos cursos de graduação, os elementos que juntos poderiam possibilitar o crescimento pessoal e profissional do professor.

Além dessa segregação, cada vez mais os cursos estão sendo desenvolvidos de forma aligeirada, tanto a formação inicial como a formação continuada e nem sempre conseguem propiciar os subsídios necessários à promoção da reflexão e ao aprofundamento das relações e interesses intrínsecos no ato educativo e nas ações propostas.

A formação de professores para a Educação Infantil, assim como para qualquer etapa da educação, precisa estar pautada nos princípios que promovam a reflexão dos sujeitos sobre sua ação e que permitam o processo consciente e contínuo de formação, para que possam promover as transformações necessárias e possíveis em sala de aula. No próximo item abordaremos alguns elementos específicos aos docentes da Educação Infantil.

2.2 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARTICULARIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

Com já mencionado no capítulo anterior, com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica, compondo, a partir de então, os sistemas de educação, e não mais as Secretarias de Assistência Social. Mas qual seria a significação dessa alteração no “status” do atendimento oferecido à criança pequena?

A principal mudança, a nosso ver, está no fato de que, teoricamente, a criança, desde os três meses de vida tem o direito de matrícula em Instituições de Educação Infantil, local em que terão professores especializados nessa etapa da vida e atividades pedagógicas específicas para o seu desenvolvimento integral.

Com isto, muda o foco de um atendimento que visava apenas aos cuidados físicos e/ou higiênicos para uma ação voltada às especificidades infantis, diferenciando-se também da escolarização do Ensino Fundamental, garantindo uma educação que esteja focada não apenas na cognição, mas que considere também aspectos afetivos, físicos e sociais como parte do desenvolvimento intelectual, que propicie situações favoráveis para que a criança se desenvolva de maneira integral.

É importante destacar que, ao referirmo-nos a atividades pedagógicas, não estamos necessariamente remetendo a ações com produções materiais ou em momentos em que param os cuidados e voltam-se para a educação. Entendemos que esses momentos ocorrem concomitantemente na Educação Infantil. A esse respeito Souza e Weiss (2011, p. 42), destacam que toda a rotina nas instituições deve ser considerada importante para o aprendizado:

Compreender que a atividade educativa abarca todo o cotidiano nos fez ver que todas as ações/situações realizadas [...] tinham relevância, e que por isso deveriam ser também observadas e cuidadosamente planejadas, a fim de se tornarem “significativas” para ambas as partes, educador e criança. (SOUZA; WEISS, 2011, p. 34).

Dessa maneira, a indissociabilidade do cuidar e do educar é uma característica primeira da Educação Infantil, uma vez que as atividades pedagógicas perpassam desde o banho, alimentação, horário de dormir, até momentos especificamente planejados para trabalhar em determinados conteúdos, caso necessário.

A afetividade também é um tema peculiar a Educação Infantil. São vastas as pesquisas que demonstram a importância dos vínculos afetivos para o processo de ensino/aprendizagem das crianças pequenas. Autores como Wallon (1971), Vigotski (1984), Oliveira (2011), estudaram/estudam essa temática.

A esse respeito, Oliveira (2011, p. 224), destaca “[...] os vínculos que a criança forma com o professor de educação infantil favorecem a superação dos obstáculos que ela encontra em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento [...]”.

Nessa mesma perspectiva de refletir sobre o desenvolvimento integral da criança, o cuidar e o educar presentes em todos os momentos da rotina escolar, a importância do professor, ao mediar as ações e o relacionamento desse profissional com o educando, constitui elemento fundamental na interação social e no processo de ensino/aprendizagem da criança. Sobre isso, Oliveira (2011) assim se posiciona:

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor de Educação Infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou da pré-escola com seu mobiliário, equipamentos materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola. (OLIVEIRA, 2011, p. 208).

O professor não é o único capaz de estabelecer mediação entre a criança e o objeto do conhecimento. Outros adultos, crianças mais experientes, os objetos e o meio em que o sujeito está inserido podem e, por diversas vezes, fazem essa mediação.

No entanto, na instituição de Educação Infantil é o educador que exerce o papel privilegiado de propor situações sistematizadas que propiciem aprendizagem, além de tornar todos os momentos da rotina significativos e oportunizar a interação entre criança/criança, criança/objeto do conhecimento e criança/adulto.

Ao planejar as atividades e organizar o tempo da criança, na instituição de educação infantil, o professor desempenha a função de intervir no desenvolvimento dessa criança. Vigotsky (1988), ao tratar do tema referente ao professor, considera que:

[...] a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKY, 1988, p. 108).

Conforme evidencia Vigotsky (1988) na citação acima, a tarefa do professor vai além de repassar informações e/ou conhecimentos, posto que consiste em propiciar ao educando o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e de pensar autonomamente, socializando e educando as crianças, ao mesmo tempo que ensina conteúdos sistemáticos.

Para tanto, não se faz necessário que todas, ou que a maioria das atividades gere ou resulte em um produto material, ao contrário, com as crianças pequenas “[...] o trabalho [...] não deve estar associado à produção, mas, prioritariamente, a muita experimentação.”(SOUZA; WEISS, 2011, p. 34).

Na Educação Infantil, as vivências e experiências das crianças são mais relevantes que os “resultados” em si. Brincadeiras, jogos lúdicos, manipulação de objetos não possuem necessariamente um produto, porém são essenciais ao desenvolvimento da criança.

A esse respeito Santa Rosa (2001) enfatiza que a brincadeira é a ferramenta, ou a forma utilizada pelas crianças para conhecer, interagir e interferir no mundo, não é o silêncio, nem a capacidade de decorar, mas, pelo contrário, é nas relações com seus pares, no movimento, nas brincadeiras que elas, de forma singular e única, conhecem o mundo, “[...] o ato de brincar permite ao ser humano conhecer seus semelhantes e aprender a conviver em sociedade. [...] assim, de uma forma gostosa conhecem e entendem melhor o mundo”. (SANTA ROSA, 2001, p.31).

Portanto, o trabalho a ser desenvolvido nessa etapa de ensino requer um profissional capaz de entender e trabalhar com essas especificidades, diferente do que foi praticado por muito tempo, não é “qualquer” sujeito que pode direcionar as ações na Educação Infantil.

Da mesma maneira que defendemos no item anterior, que a formação de professores precisa ser realizada com bases teóricas favorecendo a reflexão do docente e a construção consciente de sua ação, propugnamos que, para desempenhar o papel de mediador das ações na Educação Infantil faz-se necessário, assim como regulamentado

na legislação brasileira, que o profissional seja formado em nível superior e esteja habilitado para esse fim.

É necessário, também, que, permanentemente, continue a participar de formações continuadas, a fim de tornar a práxis pedagógica um instrumento que forneça suporte ao seu trabalho cotidiano.

Kuhlmann (1998) reforça a necessidade e destaca o papel da base filosófica, histórica, social e política, na formação docente, objetivando que o professor, ao refletir sobre a sua ação, faça-o com os subsídios desencadeadores de um pensamento crítico e transformador, aos alertar para os perigos de uma formação desvinculada da teoria:

Quando se descarta a história porque seria teórica, transfere-se para a teoria a crítica à academia, às instituições e às pesquisas que se isolam das demandas sociais, produzindo idéias vazias que não levam a nada. Assim, essa crítica também estimula a demanda por soluções fáceis, por receituários robotizadores para práticas irrefletidas. No lugar de alertar para os cuidados a se ter quando se está no campo teórico, para que o processo de abstração seja consequente, nota-se muitas vezes uma concepção que infantiliza as professoras e professores; que lhes quer ensinar, por exemplo, apenas os exercícios de desenho que farão com as crianças, no lugar das técnicas artísticas e do cultivo do gosto estético. Enquanto se defende que as crianças tenham favorecida sua autonomia e se motivem para a fruição dos bens culturais, que aprendem a gostar de ler e de conhecer, ignora-se que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além é claro, das condições dignas de trabalho e de salário. É impossível controlar os imprevistos das situações reais, a que as propostas que rejeitam a teoria fazem supor. Daí, a formação dos educadores exigir a capacitação teórica que permita a partir da reflexão e do pensamento crítico, trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana. (KUHLMANN, 1998, p. 6).

Ao pensar em todo processo de ensino e aprendizagem com a criança pequena em Instituições Educativas, as atribuições dos professores e a importância da formação inicial e continuada como base para as ações e reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida, concordamos com Malaguzzi (1999, p. 101) que afirma: “[...] o que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações.”

Malaguzzi (1999) remete-nos à dinâmica diária do trabalho do docente, à incompletude que, tanto a formação quanto o trabalho em si geram, e a necessidade da consciência de que é preciso permanentemente buscar, não só o conhecimento científico, como também, conhecer constantemente os educandos, individualmente, e no contexto social e cultural em que vivem. Para que munido de conhecimentos teóricos e

da realidade dos educandos, possa refletir sobre as situações cotidianas decidindo quais os melhores métodos de atuação.

[...] o papel do docente como o de um **profissional da intervenção pedagógica**. Esse profissional, munido de certos saberes e enfrentando uma situação complexa. Sabe que não pode aplicar automaticamente estes saberes; deve assim deliberar, refletir sobre essa situação e decidir. [...] diante dos imprevistos de uma situação, deve refletir, julgar o que fazer e depois decidir, mesmo que tenha que modificar seus planos mais tarde e adaptar sua ação às circunstâncias presentes. Essa visão do docente como profissional implica o estabelecimento de relações entre três elementos fundamentais: a situação educativa, os saberes do docente e o julgamento. (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 481).

Mesmo entendendo que a escola é local destinado a inculcação nos sujeitos da cultura dominante em detrimento a outras, como discutido anteriormente, também acreditamos nas contradições presentes nesta instituição e na resistência apresentada pelos sujeitos que dela participam, assim acreditamos que a mudança e a transformação nesse espaço de conflitos é possível.

Para tanto, nesse estudo, destacamos o papel da formação inicial, ressaltando a importância do estudo para que o professor obtenha subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento do trabalho na instituição educativa, sabendo que estes saberes e conhecimentos em si não promovem a transformação, mas, acreditamos que a teoria ao problematizar a prática pode possibilitar a formação de sujeitos críticos e inconformados com a lógica do sistema capitalista.

Assim sendo, conscientes da importância da formação inicial para que o professor obtenha subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento do trabalho, na instituição educativa, e reconhecendo as limitações que englobam todos os processos formativos, apresentaremos, no próximo capítulo, um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), com o intuito de oportunizar aos profissionais, que já atuavam com a criança e não eram habilitados, o acesso ao conhecimento específico da área, bem como o atendimento à legislação vigente no Brasil.

CAPÍTULO III

PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMINHO PERCORRIDO

Neste Capítulo discutiremos aspectos da formação inicial dos professores que trabalham com a criança pequena, apresentando o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL).

O programa em questão configurou-se, no decorrer de seis anos (2005 - 2011), como um curso que visava a habilitar os professores da Educação Infantil, que não possuíam a titulação necessária, exigida pela legislação brasileira para o exercício da profissão e atuavam nos sistemas municipais, estaduais ou instituições conveniadas, sem fins lucrativos. Era objetivo do programa proporcionar suporte teórico e prático àqueles que participavam desse contexto de formação.

3.1 DAS LEIS ÀS AÇÕES: O PROFORMAÇÃO E O PROINFANTIL

Com a responsabilidade de oferecer formação para grande número de professores, em diferentes estados do Brasil, uma solução considerada viável pelo Governo Federal, em 1999, foi o oferecimento de formação na modalidade de educação a distância, conciliando estudo e trabalho, em que a ação de formação não despenderia tempo de deslocamento e as disciplinas poderiam ser relacionadas com o cotidiano dos professores.

Tendo como foco central deste capítulo o PROINFANTIL, não podemos ignorar a existência do Programa de Formação de Professores em Exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PROFORMAÇÃO), desenvolvido com o objetivo de formar professores para atuarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A importância desse programa, ao iniciarmos as discussões sobre o PROINFANTIL, recai sobre os pontos em comuns destes. A estrutura organizacional e metodológica permaneceram praticamente as mesmas em ambos os programas, mesmo que destinados a públicos diferentes.

No entanto, não estamos dizendo que os programas são iguais ou possuem as mesmas bases ideológicas, conceituais ou políticas, uma vez que o PROFORMAÇÃO foi pensado e idealizado no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso

(1999 a 2006), mas teve três anos de seu desenvolvimento no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006).

Já o PROINFANTIL teve sua gênese e desenvolvimento no governo do Luiz Inácio Lula da Silva (2005 a 2011), sendo que apenas a finalização do último Grupo ocorreu no início do governo da presidente Dilma Rousseff.

Desse modo, apresentaremos de maneira breve alguns elementos que constituíram o PROFORMAÇÃO e estão presentes também no PROINFANTIL, tais como a estrutura organizacional, a divisão da carga horária, a estrutura do material, entre outros.

Foi com a prerrogativa da lei e o incentivo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que, em 1999, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Programa de Formação de Professores em Exercício nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destinado a professores do ensino fundamental, que não possuíam a titulação mínima exigida na legislação. O referido Programa foi instituído e desenvolvido com a finalidade de melhorar o Ensino Fundamental em todo o país.

O Programa apresentou os seguintes objetivos:

- habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais, classes de alfabetização do Ensino Fundamental, ou Educação de Jovens e Adultos – EJA – de acordo com a legislação vigente;
- elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos docentes em exercício;
- contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos nas redes estaduais e municipais do Brasil;
- valorizar o Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, s/d, s/p).

Andrade (2011), ao relatar os aspectos da implantação e implementação do Programa destaca que várias reuniões e workshops foram realizados para a construção do PROFORMAÇÃO, buscando a efetivação dos objetivos acima citados. Foi proposto, para tanto, um currículo específico e único, de modo que atendesse igualmente a todos os estados da federação.

Em sua estrutura o PROFORMAÇÃO inclui atividades coletivas e individuais com serviço de apoio à aprendizagem em que a figura do Tutor (TR) é central para auxiliar os Professores Cursistas a desenvolverem todas as atividades. Compõem esse

apoio à aprendizagem as Agências Formadoras (AGFs), com o oferecimento de plantões dos Professores Formadores.

No histórico apresentado no site do Ministério da Educação (MEC), o PROFORMAÇÃO aparece com a seguinte abrangência:

[...] iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. A primeira turma foi implantada em 1999, como um Projeto Piloto, nos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, habilitando em julho de 2001, 1.323 professores. Em 2000, foram implantados os Grupos I e II, envolvendo os estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins, foram diplomados mais 22.056 professores.

[...] Nesse mesmo ano, (2002) iniciou-se o Grupo III, implementado nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe, formando em julho de 2004, mais de 6.000 professores.

[...] a partir de 2004 oferece o Proformação para todas as regiões do país. (BRASIL, s/d,s/p).

As informações disponibilizadas pelo site oficial do MEC trazem a história apenas até o Grupo III, buscamos as informações a respeito dos oferecimentos dos demais grupos em Andrade (2011, p. 82), que nos revela dados referentes aos grupos IV, V e VI, sendo este o último oferecido pelo PROFORMAÇÃO, no ano 2006.

No grupo IV, oferecido em 2004, 4.043 professores foram inscritos nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pernambuco Piauí, Rondônia, Roraima, e Sergipe. [...] em janeiro de 2005, o estado de Goiás inscreveu 125 professores [...]

O Grupo V do Proformação foi oferecido em 2005, com a inscrição de 2.683 professores nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí e Sergipe [...].

Em 2006, foi oferecido o último grupo do Proformação. Nesse houve a participação apenas do estado de Pernambuco, com a inscrição de 138 professores [...] (ANDRADE, 2011, p. 82).

Ainda, com base nos estudos desenvolvidos por Andrade (2011), algumas críticas foram tecidas a respeito da implementação do PROFORMAÇÃO. Entre elas destacamos a crítica à formação aligeirada, o caráter instrumental da formação, as soluções para a diminuição dos custos em detrimento da formação consistente, as imposições do Banco Mundial e não o contexto brasileiro.

E após sete anos de oferecimento do curso, uma das maiores e a mais contundente dentre as críticas que o MEC recebeu, referindo-se ao PROFORMAÇÃO, foi “[...] a ação de oferecer a formação foi desacompanhada de uma política para a inibição de contratação de professores leigos.” (ANDRADE, 2011, p. 83).

Porém, apesar das críticas, Andrade (2011), também destaca as contribuições desse Programa, tanto para a formação dos cursistas, que dele participaram quanto para a estruturação e reflexão a respeito de novos programas de formação para professores.

A qualidade do material didático, o estabelecimento de reflexão entre a teoria e prática, a proposta de acompanhamento e avaliação do curso, o estabelecimento de parcerias, atribuindo a municípios, estados e União sua participação e deveres são pontos e elementos que, de acordo com Andrade (2011), contribuíram, de forma significativa, com a formação dos professores em todo o Brasil.

Foi, então, com base na discussão em torno da Educação Infantil, que apontou a necessidade em formar professores para atuar com as crianças pequenas e com a transformação do FUNDEF em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que, em 2005, o Ministério da Educação deu início ao Grupo piloto do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL).

Com objetivo similar ao PROFORMAÇÃO, que buscava o aumento da qualidade do ensino fundamental, ao oferecer a formação para os professores leigos dos quatro primeiros anos desse nível de ensino, o PROINFANTIL apresentava como meta a qualificação dos professores que atuavam na Educação Infantil, e, consequentemente, a melhoria no atendimento às crianças que frequentam as Creches e Pré-escolas no Brasil.

Nos próximos itens abordaremos questões específicas ao PROINFANTIL, com o intuito de apresentarmos sua abrangência em âmbito nacional, além de expor aspectos do curso, no Estado de Mato Grosso de Sul e na Agência Formadora de Campo Grande (MS).

3.2 PROINFANTIL: ABRANGÊNCIA

Buscamos informações referentes ao PROINFANTIL, suas características e abrangência no Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul e em Campo Grande, nos documentos oficiais do programa, tais como: o Guia Geral (2005a), as Diretrizes Gerais (2005b), e o Sistema de Informações do PROINFANTIL (s/d).

Conforme descrito no item anterior, o PROINFANTIL foi elaborado tendo como referência o PROFORMAÇÃO, por isso apresenta várias semelhanças com esse programa, tais como: estrutura curricular, divisão das atividades coletivas e individuais, sistema de acompanhamento e avaliação, além de apresentar como objetivo principal a contribuição para a qualidade da educação básica no Brasil.

O PROINFANTIL configurou-se como um curso semipresencial de formação em nível médio, na modalidade Normal, oferecido a profissionais em exercício, em creches e pré-escolas, que não possuíam a formação mínima exigida pela legislação vigente.

Como requisito para que o sujeito realizasse o curso seria necessário que: estivesse atuando há, no mínimo, seis meses em Centro de Educação Infantil, sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não), que continuasse vinculado a essas instituições durante o período de dois anos de vigência do curso e ter idade mínima de 18 anos (Brasil, 2005a).

A duração e a carga horária do curso foram distribuídas de acordo com a indicação das Diretrizes Gerais do PROINFANTIL (2005, p. 13) “O curso será desenvolvido em dois anos, compreendendo quatro módulos semestrais e perfazendo um total de 3.392 horas. Cada módulo corresponde a 848 horas.”

A metodologia do curso incluía materiais autoinstrucionais, atividades coletivas, atividades individuais e o serviço de Apoio à Aprendizagem, este era viabilizado por intermédio do Tutor (TR), que estava presente em cada um dos municípios que aderiram ao Programa e das AGF, onde os professores formadores estavam presentes para acompanhar os cursistas.

Os materiais autoinstrucionais estavam divididos em volumes I e II, compostos por 34 livros de estudos das áreas temáticas do ensino médio (Volume I), 32 livros de estudos das áreas pedagógicas da Educação Infantil (Volume II) e 32 cadernos de aprendizagem com exercícios baseados nos livros de estudos.

De acordo com as Diretrizes Gerais (2005a), as atividades coletivas tinham o objetivo de sistematizar os estudos individuais, promover a interação dos cursistas e a reflexão sobre a prática pedagógica. Essas atividades apresentavam o caráter presencial, com presença obrigatória em 75% de cada atividade, assim catalogadas:

- Fase Presencial (FP): ocorria no início de cada Módulo, possuía a carga horária de 70 horas, divididas em 10 dias, com o objetivo de apresentar

todo o conteúdo que o cursista iria estudar no decorrer do módulo e era orientada pelos professores formadores das Agências formadoras;

- Encontros Quinzenais (EQs), ou seja, reuniões que ocorriam no próprio município dos Professores Cursistas (PCs), sempre aos sábados, determinadas em um calendário nacional, com duração de oito horas. A cada módulo eram realizados oito encontros, perfazendo um total de 64 horas por semestre. Nessas reuniões eram esclarecidas dúvidas referentes à unidade estudada, propiciando momentos de reflexão sobre a prática pedagógica e a socialização de experiências e vivências de cada professor cursista. A responsabilidade em organizar e planejar as atividades que seriam desenvolvidas nesse encontro era do tutor.
- Fase Presencial Intermediária (FPI): no decorrer de cada módulo os professores formadores das Agências Formadoras preparavam 20 horas de atividades, com o objetivo de sanar as dúvidas antes das provas bimestrais. Estas horas eram distribuídas em dois encontros de 10 horas cada.

As atividades individuais eram realizadas com base nos Livros de Estudos (LE) e na reflexão da prática pedagógica, sendo elas:

- Estudo individual: era o estudo nos livros de estudos (Volumes I e II), que o cursista realizava no decorrer da quinzena e que, posteriormente, eram socializadas as dúvidas nos encontros quinzenais. Juntamente com esse estudo existiam as Atividades de Estudo que deveriam ser respondidas nos Cadernos de Aprendizagem. Os Livros de Estudo e Cadernos de Aprendizagem eram materiais autoinstrucionais, elaborados pelo Ministério da Educação. O cursista fazia o estudo individualmente.
- Portfólio: era um instrumento voltado para as disciplinas das áreas pedagógicas, que abrangia as práticas concernentes ao ensino/aprendizagem, objetivando promover a reflexão do professor sobre seu cotidiano na instituição educativa. Era composto por três tipos de trabalhos: o planejamento diário, o memorial e o registro de atividades. Sua periodicidade era mensal, totalizando quatro atividades, em um módulo.

1. Planejamento Diário: o cursista devia registrar o planejamento de uma aula para o nível de ensino com o qual trabalhava na Educação Infantil.
 2. Memorial: era um instrumento que tinha como objetivo estimular a escrita e a reflexão do professor. O cursista deveria escrever livremente sobre seu percurso no PROINFANTIL, expondo suas dificuldades e aprendizagens.
 3. Registro de Atividades: consistia no registro escrito de uma atividade interessante que o professor desenvolveu junto com a criança. Era constituído pelo planejamento, relato e avaliação da atividade escolhida pelo professor;
- Prática Pedagógica (PP): dizia respeito às visitas realizadas mensalmente pelo Tutor à sala em que o cursista atuava, objetivava a reflexão sobre as atividades desenvolvidas e planejadas para esse dia, problematizando e repensando a prática cotidiana do professor. A visita era dividida em dois momentos, as duas primeiras horas eram destinadas ao desenvolvimento das atividades pelo professor cursista, junto às crianças e a observação do tutor. Após esse período, tutor e professor cursista tinham duas horas para discutirem a respeito das ações realizadas. Com base nessas observações, o tutor propunha novas atividades para serem trabalhadas e problematizadas nos encontros quinzenais seguintes.
 - Provas bimestrais: eram avaliações individuais, sem consulta, realizadas duas vezes em cada módulo. Os cursistas precisavam atingir média igual ou superior a seis para serem aprovados no módulo.

Os módulos eram compostos por oito unidades. Cada unidade correspondia a dois livros, o Vol. I, que tratava das áreas temáticas do ensino médio, como Matemática e lógica, Linguagens e códigos, Identidade, sociedade e cultura, Vida e natureza. O Vol. II referia-se às áreas pedagógicas da Educação Infantil, chamadas de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico.

Englobavam, também, a unidade de estudo um Caderno de Aprendizagem, contendo atividades relacionadas aos conteúdos estudados. O Portfólio e a prática pedagógica eram atividades mensais, que perfaziam um total de quatro instrumentos e quatro visitas à prática pedagógica. As provas bimestrais ocorriam no final da quarta e da oitava unidade.

O estudo das oito unidades do módulo era dividido em quinzenas, em que os professores cursistas deviam fazer o estudo individual de uma unidade do livro de estudo das áreas temáticas do ensino médio e das áreas pedagógicas, respondendo as questões do Caderno de Aprendizagem, que diziam respeito à unidade de estudo. Ao final de cada unidade, as dúvidas eram socializadas durante os Encontros Quinzenais (EQs).

Os tutores (TRs) eram ligados diretamente aos municípios que os cediam para desenvolverem o trabalho no PROINFANTIL. Responsabilizavam-se também por acompanhar os professores cursistas em todas as atividades do curso e oferecer suporte à aprendizagem. Cada tutor poderia orientar, no máximo, um grupo de dez cursistas.

Compondo o currículo acrescentava-se a Língua Estrangeira, nos módulos II e III. Para o desenvolvimento dessa disciplina, o MEC oferecia o material de Língua Inglesa, porém, os estados possuíam autonomia para optar pelo Espanhol. Nesse caso, a produção e reprodução do material para os cursistas e professores, ficaria a cargo do próprio Estado.

Para melhor visualização e entendimento da organização curricular, apresentaremos a seguir os quadros II e III, que mostram o currículo do curso, a divisão dos conteúdos estudados em cada módulo e expõem os eixos integradores, que as diretrizes do programa destacam como norteadoras da integração entre os conteúdos das áreas da base nacional do ensino médio e das áreas pedagógicas:

O material foi elaborado a partir de eixos integradores - um espaço de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos Professores Cursistas. Esses eixos atendem às especificidades do trabalho docente em Educação Infantil. Às áreas do Núcleo Comum Nacional, acrescenta-se a parte diversificada, contemplada, no currículo, pela Língua Estrangeira e pelo Projeto de Estudo. (BRASIL, 2005a, p. 15).

Quadro II - Matriz curricular – Formação Pedagógica - VOLUME II

MÓDULOS	Áreas temáticas		Núcleo integrador Identidade profissional	
	Fundamentos da Educação	Organização do trabalho Pedagógico	Eixos Temáticos Horizontais	Eixos temáticos Verticais
I	História, Legislação e Política Educacional		Educação, Sociedade e Cidadania: Perspectivas históricas, sociológicas e políticas da EI.	O desenvolvimento infantil
II	A criança e suas interações	Promovendo as interações e brincadeiras infantis	Infância e cultura: Linguagem e desenvolvimento humano	Ciência e cultura no mundo contemporâneo

III	Proposta Pedagógica: conceito, elementos constitutivos e mediadores	Contextos de aprendizagem e desenvolvimento	Criança, adultos e a gestão da Educação Infantil	O professor: ser humano e profissional Ética
IV	Pressupostos teórico-metodológico do trabalho docente	O trabalho do professor: organização e gestão do cotidiano	Contextos de aprendizagem e trabalho docente	

Fonte: BRASIL, 2005a, p. 17

Quadro III - Matriz curricular - Base Nacional do Ensino Médio - VOLUME I

Módulos	Áreas temáticas				Núcleo integrador		
	Linguagem e Códigos	Identidade Sociedade e cultura	Matemática e Lógica	Vida e Natureza	Eixos integradores	Projeto de estudo	
I	Sistemas Simbólicos	Sociologia, Filosofia e Antropologia	Matemática I	Biologia, Física e Química I	Educação, Sociedade e Cidadania	Construção da identidade profissional	Integração escola-comunidade
II	Língua Portuguesa I Língua Estrangeira I	História e Geografia I	Matemática II		A escola como i Instituição Social		
III	Língua Portuguesa II Língua Estrangeira II		Matemática III	Biologia, Física e Química II	Organização do ensino e do trabalho		
IV	Língua Portuguesa III	História e Geografia II		Biologia, Física e Química III	Teoria e prática educativa e especificidade do trabalho docente		

Fonte: BRASIL, 2005a, p. 16

Ao observarmos os quadros percebemos a proposta integradora, tanto dos conteúdos das áreas pedagógicas quanto os das áreas temáticas do ensino médio, com o objetivo de que todo o estudo contribuísse para a formação do professor de Educação Infantil, mesmo os conteúdos específicos do ensino médio.

Além da organização dos conteúdos serem pensados e dispostos, tentando efetuar a integração entre os conhecimentos das áreas pedagógicas e do ensino médio, a estrutura organizacional do curso também foi desenvolvida, buscando essa interação, a participação do professor e a conciliação entre estudo e trabalho.

Assim sendo, temos em 2005, a criação do PROINFANTIL. Como exposto anteriormente, o Programa foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, entretanto, para sua implantação, foram estabelecidas parcerias com estados e municípios, cada ente federado com diferentes responsabilidades, todas definidas previamente nas Diretrizes Gerais do Programa e registradas em Acordo de Participação assinado pelas três instâncias envolvidas.

Aos municípios coube a responsabilidade de dispor funcionários para compor o Órgão Municipal de Educação (OME), que organizava as atividades desenvolvidas no âmbito municipal, sempre com base nas determinações nacionais.

A indicação e contratação dos TRs também ficavam a cargo dos municípios, juntamente com todas as despesas de deslocamento e diárias para as Agências Formadoras. Os Tutores acompanhavam a Fase Presencial, a Prova Bimestral e uma vez por mês participavam de reuniões de organização, orientação e estudos nas Agências.

E todo o suporte para que os cursistas participassem das atividades do Programa como as despesas com alimentação, hospedagem e deslocamento, durante a Fase Presencial e Provas Bimestrais, que ocorriam nos municípios das Agências Formadoras, eram custeadas pelos municípios.

Aos estados coube a implementação, coordenação e acompanhamento do Programa, disponibilizando uma Equipe Estadual de Gerenciamento (EEG), composta por um coordenador e outros profissionais das secretarias estaduais de educação para dar suporte às Agências Formadoras.

A estruturação física e a contratação de profissionais para as Agências Formadoras também eram incumbência dos estados. Cada Agência Formadora era composta por nove profissionais, sendo um Professor Formador (PF) para cada área temática da base do Ensino Médio (cinco profissionais), um Professor Formador para cada área pedagógica (dois profissionais), um Articulador Pedagógico de Educação Infantil (APEI) e um Coordenador.

Com o intuito de diferenciar as edições do curso, o Ministério de Educação (MEC) denominou-os de grupo. Em 2005, o Grupo piloto e, em 2006, o Grupo I foram desenvolvidos, sob a responsabilidade direta do Ministério de Educação, por meio da Coordenação Nacional do PROINFANTIL (CNP), ligada à Secretaria de Educação a Distância (SEED) e à Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). Esses dois primeiros grupos foram realizados nos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Rondônia, Piauí e Sergipe. Nesse primeiro momento foram formados 3.654 professores.

Todo o material didático, o suporte pedagógico e as formações para os envolvidos no PROINFANTIL foram realizados mediante a contratação de consultores que atuavam em parceria com o MEC, porém não estavam diretamente ligados à realidade dos estados e municípios.

Com o intuito de modificar as ações pontuais que os consultores desenvolviam e a descentralização dos recursos, o MEC propôs que as Instituições de Ensino Superior (IES), assumissem a coordenação, acompanhamento e formação em seus Estados.

Portanto, a partir do Grupo II, em 2007, quatro Instituições de Ensino Superior (IES) dos estados de Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e Pará aceitaram estabelecer parceria com o MEC, assumindo a responsabilidade pela formação das equipes de formadores que atuavam no programa, o acompanhamento de todas as ações operacionalizadas no decorrer do curso, bem como a constante avaliação do andamento do programa, nos nove estados da nação brasileira

A participação das Instituições de Ensino Superior (IES) no PROINFANTIL foi regulamentada oficialmente, inclusive, com a elaboração de documentos que especificavam suas atribuições, apenas em outubro de 2010, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 29, de 5 de outubro de 2010.

Com a entrada das IES foi possível um acompanhamento sistemático das atividades do programa, uma vez que, ao contrário dos consultores, que promoviam as formações e voltavam para o MEC, as Instituições de Ensino Superior, por intermédio da parceria com os Assessores Técnicos Pedagógicos (ATPs), acompanhavam todas as atividades do programa em cada Estado.

De acordo com dados do SIP, o programa teve uma grande abrangência, contribuindo para a formação de aproximadamente 16.447 professores, em nível nacional e com perspectivas de aumentar ainda mais esse contingente de professores.

Desses 16.447 professores, 1.410 ingressaram no decorrer do Grupo Piloto, nos estados do Ceará, Goiás, Rondônia e Sergipe. No Grupo I, o número de professores ingressantes foi de 2.244, em seis estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Piauí, e Rondônia.

No Grupo II (2007), sob a coordenação do MEC, em parceria com as quatro Instituições de Ensino Superior (Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal de Pará (UFP), ingressaram 3.562 professores nos seguintes estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pernambuco, Rondônia e Sergipe.

A Universidade Federal de Goiás coordenava as ações nos estados de Goiás e Maranhão. A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul assumiu os trabalhos em Alagoas, Bahia e Sergipe. Nos estados do Ceará e Pernambuco foi a Universidade do

Rio Grande do Norte que coordenou as ações. Por fim, nos estados da Amazônia, Piauí e Rondônia tiveram a condução do trabalho organizado pela Universidade Federal do Pará.

Além da entrada das Instituições de Ensino Superior, a coordenação do Programa, no âmbito do MEC, que até então estava a cargo da Secretária de Educação Básica, passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância (SEED).

No Grupo III (2009), ingressaram 9.231 professores no PROINFANTIL, em 18 estados, sendo eles Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Sergipe.

Além do aumento significativo dos estados participantes, o número de universidades que estabeleceram parceria com o MEC também teve um expressivo aumento, passando de quatro, no Grupo II, para 13 Instituições de Ensino Superior, sendo: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), UFG, UFMS, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), UFPa, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), UFRN e Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O crescimento expressivo do número de Universidades participantes no Grupo III ocorreu, uma vez que era o objetivo do MEC que cada IES coordenasse as ações do Programa em seu estado de origem. Mas nem todas as instituições firmaram a parceria, algumas universidades continuaram acompanhando o Programa em outros estados.

A UFMS continuou coordenando o Projeto nos estados de Alagoas, Sergipe e no Mato Grosso do Sul. A UFRN permaneceu com os trabalhos nos estados de Pernambuco e Rio Grande do Norte e a Universidade Federal de Rondônia com a coordenação nos estados de Rondônia e Roraima. As demais IES direcionaram os trabalhos em seus estados de origem.

Entre as atribuições do MEC com a organização, coordenação, produção e distribuições dos materiais didáticos, incluía-se, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o pagamento de bolsas de estudos a todos os professores envolvidos, com exceção do professor cursista.

Os coordenadores das IES, coordenadores nos estados, professores das AGFs e tutores recebiam seus salários e as bolsas de estudos. No ano de 2010 os valores das

bolsas eram desde 1.100 a 765 reais, dependendo da função desempenhada. Os valores estavam definidos e regulamentados através da Resolução/CD/FNDE nº 11, de 20 de maio de 2010.

Em 2011, ano em que Dilma Rousseff assumiu a Presidência da República, houve algumas modificações organizacionais no governo, e é claro que a reorganização também atingiu o MEC.

Entre as mudanças ocorridas, no Ministério da Educação, destacamos as que interferiram diretamente no PROINFANTIL. A Secretaria de Educação a Distância foi extinta, fato que implicou o retorno da coordenação do PROINFANTIL à Secretaria de Educação Básica, sendo ligada diretamente à Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (DAGE/SEB).

Voltamos a ressaltar que o material impresso do PROINFANTIL foi elaborado antes do início do grupo piloto, ou seja, em 2005, o material estava pronto e impresso para que todos os Estados os aplicassem da mesma maneira. Até o ano de 2009, quando se iniciou o último grupo, o material não sofreu nenhuma modificação ou atualização.

Foi apenas nos anos de 2011 e 2012 que algumas universidades, parceiras do MEC, no oferecimento do PROINFANTIL, foram convidadas a revisar e atualizar as informações contidas nos Livros de Estudos de Fundamentos da Educação (FE) e Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

A revisão do material foi solicitada às Universidades com o objetivo de dar continuidade ao programa que, de acordo com dados do Sistema de Informação do PROINFANTIL(SIP), previa o ingresso de mais 20.000 professores, com a implantação do Grupo IV e adesão de todos os Estados da federação. No entanto, até o início de 2013 nenhuma ação concreta para a continuidade do Programa foi viabilizada pelo MEC.

No PROINFANTIL, como o currículo era único, todas as ações eram realizadas da mesma maneira em todos os Estados da nação. Todas as datas eram previamente estabelecidas em um calendário nacional, organizado conjuntamente com as universidades, estados e MEC, em reuniões geralmente realizadas semestralmente. As provas também eram únicas para todos os Estados, elas eram elaboradas, organizadas, reproduzidas e distribuídas para as AGFs pelas universidades.

No primeiro momento, detivemo-nos aos dados gerais do PROINFANTIL, em âmbito nacional, buscamos apresentar a abrangência do Programa e suas estruturas

organizacional e curricular, de modo geral. A seguir, apresentaremos um panorama do PROINFANTIL, no Estado de Mato Grosso do Sul.

3.3 O PROINFANTIL NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Mato Grosso do Sul aderiu ao PROINFANTIL, em 2009, com o Grupo III, no entanto, a história do programa começou a ser trilhada no Estado, em 2007, momento em que o Ministério da Educação estabeleceu parcerias com as Instituições de Ensino Superior para que as mesmas passassem a coordenar as ações do programa nos Estados, como exposto no item anterior. Desde então, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) assumiu a coordenação do PROINFANTIL nos estados de Alagoas, Bahia e Sergipe.

No período de 2007 a 2009, as coordenadoras do Programa no Estado, professoras Doutoras Ordália Alves Almeida e Regina Aparecida Marques de Souza, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul começaram a articular algumas ações em parceria com o MEC, para viabilizar a implantação do PROINFANTIL no Estado. A necessidade do Programa foi posta por meio de um ofício elaborado pela Secretaria de Assistência Social, apresentando uma demanda de mil profissionais leigos.

Assim, no ano de 2009, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul prosseguiu com a parceria firmada em 2007, com o MEC e passou a coordenar as ações do PROINFANTIL nos estados de Alagoas, Mato Grosso do Sul e Sergipe. O estado da Bahia passou a ser coordenado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Em 2009, a Secretaria de Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), realizou a pré-inscrição de 426 professores cursistas, em 28 municípios. No entanto, houve a efetivação de 389 cursistas, em 25 municípios. Para atendê-los foram implementadas quatro Agências Formadoras (AGF), conforme demonstra o quadro IV a seguir:

Quadro IV – Agências Formadoras do Estado de Mato Grosso do Sul

MATO GROSSO DO	Agência Formadora	Quantidade de municípios	Quantidade de Tutores (2009)	Professores Cursistas Iniciais (2009)	Quantidade de Tutores (2011)	Professores Cursistas Formados (2011)
	Aquidauana	08	13	132	13	124
	Campo Grande	05	08	86	08	77
	Fátima do Sul	08	10	98	09	70
	Três Lagoas	04	08	73	06	47

	Total	25	39	389	36	318
--	-------	----	----	-----	----	-----

Fonte: Sistema de Informação do PROINFANTIL, pesquisa realizada no primeiro semestre de 2013.

Alguns momentos do caminho percorrido para a implantação e implementação do Programa no Estado precisam ser enfatizados, um deles foi o não cumprimento de elementos estabelecidos no Guia Geral e nas Diretrizes Gerais do PROINFANTIL, tais como a fase presencial intermediária, que não aconteceu, e a contratação do articulador pedagógico da Educação Infantil, que se efetivou apenas no módulo III.

O atraso do material didático (Livros de Estudo das Áreas Temáticas do Ensino Médio e das Áreas Pedagógicas e os Cadernos de Aprendizagem), na primeira fase presencial e a ausência do material de Língua Estrangeira Espanhol, nos módulos II e III, prejudicaram o desenvolvimento das atividades.

No módulo III (julho de 2010), houve a alteração da coordenação estadual do PROINFANTIL, posto que a então coordenadora Anelise Brasil foi desligada do programa pela Secretaria Estadual de Educação. Imediatamente, o cargo foi preenchido por Érika Karla Costa Barros da Silva, designada pela mesma Secretaria e que permaneceu como coordenadora estadual do PROINFANTIL até o final do programa, no Estado de Mato Grosso do Sul, em julho de 2011.

A constituição do Grupo de Estudos do PROINFANTIL (GEPROIN), em que a UFMS organizava uma agenda mensal com textos referentes à Educação Infantil, objetivando fortalecer e embasar as discussões entre os professores formadores e tutores, nas AGFs, foi um elemento que diferenciou o Estado dos demais e contribuiu com a formação dos participantes, uma vez, que nos outros Estados o estudo não era direcionado e nem acompanhado pelas universidades.

A seguir, apresentaremos os quadros V, VI, VII e VIII que mostram dados específicos dos municípios, dos cursistas e dos tutores divididos nas quatro Agências Formadoras do Estado.

Quadro V - Agência Formadora de Aquidauana

AGF Aquidauana	Municípios Participantes	Quantidade de Tutores (2009)	Professores Cursistas Iniciais (2009)	Quantidade de Tutores (2011)	Professores Cursistas Formados (2011)
	Aquidauana	01	11	01	09
	Bodoquena	01	10	01	10
	Bonito	01	08	01	08
	Corumbá	03	34	03	33
	Jardim	02	13	02	12
	Ladário	01	14	01	14

	Porto Murtinho	03	29	03	27
	Miranda	01	13	01	11
Total		13	132	13	124

Fonte: Sistema de Informação do PROINFANTIL, pesquisa realizada no primeiro semestre de 2013.

A Agência formadora de Aquidauana era a maior do Estado em número de cursistas e tutores. No decorrer dos dois anos do curso não sofreu alterações em seu quadro de profissionais, permanecendo com a mesma coordenadora, professores formadores e tutores. Essa também foi a Agência em que houve menor número de professores que não concluíram o curso.

De acordo com o SIP não houve reprovação durante o processo, no entanto, oito cursistas desistiram do curso. As desistências não ocorreram em um único município, como apresentado no quadro V, mas foram distribuídas entre cinco municípios, sendo eles: Aquidauana (2), Corumbá (1), Jardim (1), Porto Murtinho (2) e Miranda (2).

Quadro VI - Agência Formadora de Campo Grande

	Municípios Participantes	Quantidade de Tutores (2009)	Professores Cursistas Iniciais (2009)	Quantidade de Tutores (2011)	Professores Cursistas Formados (2011)
AGF Campo Grande	Campo Grande	03	30	03	26
	Coxim	02	22	02	18
	Figueirão	01	11	01	10
	Maracaju	01	11	01	11
	Sonora	01	12	01	12
Total		08	86	08	77

Fonte: Sistema de Informação do PROINFANTIL, pesquisa realizada no primeiro semestre de 2013.

A Agência Formadora de Campo Grande passou por diversas mudanças no decorrer do Programa, a Tutora do município de Figueirão foi substituída no primeiro módulo. Ainda, no final do mesmo módulo, a coordenadora da AGF pediu desligamento do programa e imediatamente outra coordenadora foi designada pela Secretaria Estadual de Educação. Com a finalização do segundo módulo essa coordenadora assumiu o lugar da professora da disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico, que, por sua vez, assumiu a coordenação da Agência até a conclusão do programa.

Como apresentado no quadro VI, não concluíram o curso, nessa Agência Formadora nove cursistas, das quais três foram reprovadas e seis desistiram no decorrer do percurso.

Quadro VIII – Agência Formadora de Fátima do Sul

AGF de Fátima do Sul	Municípios Participantes	Quantidade de Tutores (2009)	Professores Cursistas Iniciais (2009)	Quantidade de Tutores (2011)	Professores Cursistas Formados (2011)
	Fátima do Sul	01	14	01	12
	Batayporã	01	07	01	06
	Glória de Dourados	01	14	01	13
	Novo Horizonte do Sul	01	11	01	08
	Nova Alvorada do Sul	01	05	01	02
	Iguatemi	01	08	01	08
	Coronel Sapucaia	02	23	01	12
	Rio Brilhante	02	16	02	09
	Total	10	98	09	70

Fonte: Sistema de Informação do PROINFANTIL, pesquisa realizada no primeiro semestre de 2013.

Na Agência Formadora de Fátima do Sul, com a diminuição dos professores cursistas do município de Coronel Sapucaia, que compõe o quadro de municípios atendidos pela referida Agência, foi necessária a redução, também, de uma tutora. A coordenação permaneceu a mesma, houve apenas uma alteração: a professora formadora da disciplina Vida e Natureza pediu desligamento do programa e outra professora assumiu o trabalho.

Essa foi a Agência com maior número de desistência. Só no módulo I, dezessete cursistas desistiram do programa. O maior índice foi do município de Coronel Sapucaia, em que nove cursistas não concluíram esse módulo.

No módulo II, outras seis cursistas desistiram. No módulo III, três cursistas desistiram e uma foi reprovada. No módulo IV apenas uma cursista, que havia iniciado esse módulo, não o concluiu. Dessa forma, dos 98 cursistas que iniciaram, 70 concluíram a formação, um foi reprovado e os outros 27 professores desistiram.

Quadro VIII – Agência Formadora de Três Lagoas

AGF de Três Lagoas	Municípios Participantes	Quantidade de Tutores (2009)	Professores Cursistas Iniciais (2009)	Quantidade de Tutores (2011)	Professores Cursistas Formados (2011)
	Três Lagoas	04	38	03	20
	Água Clara	02	19	01	12
	Aparecida do Taboado	01	05	01	05
	Brasilândia	01	11	01	10

Total		08	73	06	47
-------	--	----	----	----	----

Fonte: Sistema de Informação do PROINFANTIL, pesquisa realizada no primeiro semestre de 2013.

A Agência Formadora de Três Lagoas passou por muitas mudanças no decorrer dos dois anos. A primeira alteração, a que causou maior impacto, foi o desligamento de sua coordenadora logo ao final da fase presencial do módulo I, momento em que os tutores, professores formadores e professores cursistas estavam apropriando-se do Programa e precisavam de orientações para o desenvolvimento do trabalho. A coordenação da AGF só foi substituída no começo do módulo III, ou seja, ficaram dois módulos (metade do curso) sem um direcionamento sistemático.

O número de cursistas do município de Três Lagoas diminuiu drasticamente no módulo I, em que fizeram a inscrição 38 professores e desistiram oito. O número de tutoras também foi reduzido de quatro para ter três. Outro elemento que também prejudicou o trabalho foi a inconstância das tutoras, apenas uma delas permaneceu no decorrer do processo, as outras duas foram substituídas.

No município de Água Clara também houve problemas, incluindo o serviço de tutoria. O curso teve início, nesse município, com 19 professores cursistas e uma tutora. Com a intervenção da Secretária Estadual de Educação e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul houve a contratação da segunda tutora, porém, devido a problemas na execução das atividades, as duas primeiras foram substituídas por uma terceira, que concluiu o processo de orientação, das 12 cursistas que permaneceram no curso até o seu término.

Ao longo dos dois anos de duração do curso na Agência Formadora de Três Lagoas não houve a reprovação de nenhum professor cursista, no entanto, 26 cursistas abandonaram o curso nessa trajetória.

No âmbito do estado de Mato Grosso do Sul, o número de professores que iniciaram a formação e não concluíram é expressivo e nos faz refletir sobre todo o processo de formação. De acordo com as exigências do Programa para a inscrição dos professores, era necessário que estivessem trabalhando com as crianças pequenas sem a formação mínima exigida na legislação brasileira.

Assim, questionamos: Como é possível que mesmo com o incentivo do governo, em um curso que “respeitava” o tempo de trabalho e objetivava contribuir com sua prática pedagógica, o número de professores desistentes fosse tão alto? Não concluíram

a formação 71 professores cursistas, dos quais apenas cinco foram reprovados, os outros 66 abandonaram o curso.

Responder a essa indagação não se configurou como objeto de nossa investigação, porém emergiu no decorrer da pesquisa e demanda outros estudos para que, ao conhecer os motivos que levaram tanto professores a desistirem, os cursos possam ser reestruturados de maneira a suprir as necessidades reais dos docentes.

Apesar de todas as interferências e dificuldades encontradas ao longo dos dois anos do curso, no estado de MS, foi possível, em alguns momentos, adequar a formação e em outros, solucionar os problemas de maneira que os prejuízos aos cursistas não ocorressem de modo a inviabilizar a formação oferecida.

Mesmo com um alto índice de evasão, no Estado de Mato Grosso do Sul, o programa propiciou a formação e consequente titulação de 318 professores, para que atuassem com crianças de zero a cinco anos de idade, nas instituições de Educação Infantil, em 25 municípios.

No próximo item apresentaremos as concepções de professor, aluno e criança que embasam o Programa, além de especificar alguns temas referentes aos livros de estudos trabalhados nas áreas pedagógicas: Fundamento da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico.

3.4 PROINFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Neste item, iremos nos deter aos conteúdos referentes à formação de professores de Educação Infantil, ou seja, ao teor dos livros que congregam as áreas pedagógicas: Fundamentos da Educação (FE) e Organização de Trabalho Pedagógico (OTP). Todas as discussões propostas nas duas disciplinas trazem elementos ligados à Educação Infantil, à criança pequena e ao trabalho desenvolvido nas instituições voltadas ao atendimento da criança de zero a cinco anos de idade.

O Material do PROINFANTIL é autoinstrucional, como já mencionamos, foi elaborado para que, no decorrer de uma quinzena, o professor cursista faça o estudo individual, finalizando com a resolução do Caderno de Aprendizagem.

O Ministério da Educação contratou uma equipe de pesquisadores para assessorá-los na temática referente à Educação Infantil. Compunha a equipe de assessores pedagógicos os seguintes teóricos: Sônia Kramer, Claudia de Oliveira Fernandes, Luiz Basílio Cavallieri e Regina Carvalho. (BRASIL, 2005b).

Além dos assessores citados, também foram contratados pesquisadores e estudiosos específicos para a escrita de cada unidade dos livros de estudo (volume II), ou seja, é preciso ressaltar que esse material não foi escrito por um único sujeito, ou uma única equipe.

Na primeira unidade de cada módulo, esse fato é evidenciado, uma vez que, o próprio MEC relata a possibilidade de haver diferenças entre as concepções apresentadas, porém, justifica-se com o seguinte texto explicativo:

As unidades foram escritas por diferentes profissionais de educação convidados pelo MEC para colaborarem com esse programa de formação, o PROINFANTIL. Esses autores e autoras das unidades são professores e estudiosos desses temas há muitos anos e trabalham na educação infantil ou na formação de professores em várias universidades brasileiras. Você irá perceber que algumas unidades trazem opiniões diferentes ou maneiras diferentes de abordar o mesmo tema, justamente porque os textos foram escritos por pessoas diferentes, da mesma forma que em uma escola de formação ou em um curso presencial convivemos com diferentes professores e visões diversas sobre um mesmo tema. Por outro lado, existem temas ou idéias que se repetem ou são abordados de maneira muito parecida, ora porque os assuntos estão ligados, ora porque os autores pensam de modo semelhante. (BRASIL, 2005c, p. 11 e 12).

Na abertura de cada unidade são apresentados os autores por quem o livro foi escrito e/ou organizado. Cada módulo, que foi desenvolvido para acontecer em seis meses, possui oito unidades e cada unidade corresponde a um livro das áreas temáticas do ensino médio (Volume I) e um livro das áreas pedagógicas (Volume II). A partir do módulo II, contém duas disciplinas FE e OTP e um Caderno de Aprendizagem com questões referentes aos conteúdos estudados. Para o estudo de cada unidade é reservado um período de quinze dias que “se encerram” com as discussões nos Encontros Quinzenais.

Os quatro módulos do programa estão divididos de acordo com as temáticas a seguir:

- Módulo I – Educação, Sociedade e Cidadania
- Módulo II – Infância e Cultura: linguagem e desenvolvimento humano.
- Módulo III – Crianças, adultos e a gestão da Educação Infantil .
- Módulo IV – Contextos de Aprendizagem e Trabalho Docente.

Com a descrição das temáticas, que dividem os quatro módulos do PROINFANTIL, percebemos que as discussões relativas à criança perpassam todos os módulos. No entanto, os conteúdos buscavam contextualizar a criança na sociedade em

que vive, sem privilegiar o estudo da criança e da infância em si mesmo, mas buscando apresentá-las, enquanto sujeitos constituídos dentro de um contexto histórico-social.

Apresentamos nos apêndices A e B os conteúdos trabalhados ao longo do curso. Neles, os temas estão expostos de acordo com cada unidade dos módulos. O apêndice A é referente às temáticas de Fundamento da educação e no apêndice B estão descritos os conteúdos de Organização do Trabalho Pedagógico.

Com a visualização de todas as temáticas contidas nas unidades que compõem os quatro módulos da disciplina de Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico percebemos o módulo I, apresentando a História da Educação Infantil no Brasil, com os diversos contextos que possibilitaram o reconhecimento dela, enquanto primeira etapa da educação básica.

No módulo II, a proposta central é a criança e a cultura, em cujas unidades são discutidas questões referentes ao desenvolvimento infantil, às linguagens e às interações. Um destaque especial é dado à brincadeira e à ludicidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena.

No módulo III, os textos das oito unidades são relativos ao cotidiano da instituição de Educação Infantil e a questões amplas da sociedade que interferem nas ações desenvolvidas nesses espaços:

De certa forma, o módulo trata de como organizar e direcionar o trabalho nas instituições infantis de modo a enfrentar as questões gerais do mundo atual. E tenta fazer isso, trazendo indicações claras e operacionais de como estruturar a proposta pedagógica, de como definir coletivamente prioridades, rotinas, modos de fazer. (BRASIL, 2005c, p. 11).

O módulo IV reforça a Educação Infantil, enquanto um direito das crianças e um espaço de cuidado e educação. Busca estabelecer um diálogo com os conhecimentos de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências sociais. Enfatiza, ainda, as diversas linguagens e a defesa da expressão da pluralidade cultural, étnica e religiosa, contra a desigualdade.

Como demonstrado no segundo apêndice, a disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico começa a ser estudada, apenas no módulo II, uma vez que se propõe a discutir questões práticas do trabalho docente com a criança pequena. O módulo I destina-se aos conceitos teóricos, ligados a História da Educação Infantil.

Os textos de Fundamentos da Educação focalizam conceitos e explicações teóricas, ainda que também tragam muitas situações da prática. Os textos de Organização do Trabalho Pedagógico têm o foco nas situações da prática e seu objetivo é propor – sempre que possível – um movimento em direção à teoria, em direção aos textos de Fundamentos da Educação, para que se possa compreender a prática ou os problemas que a teoria traz e também para encontrar respostas ou sugestões para resolver os problemas ou encaminhar as atividades com as crianças. A diferença é sutil e o mais importante é que o movimento de estudar a teoria e de pensar a prática possa acontecer. (BRASIL, 2005d, p. 6).

Dessa maneira, ambas as disciplinas procuram apresentar a criança como uma cidadã de direitos, inclusive, portadora do direito a uma educação que contemple suas necessidades físicas, biológicas, afetivas e cognitivas. Essas disciplinas enfatizaram a criança como o centro das ações desenvolvidas nas creches e pré-escolas, destacaram ainda a importância de planejamentos com atividades que considerem o desenvolvimento infantil e a particularidade do grupo de crianças a qual se destina, trazendo sempre a brincadeira, a ludicidade e a indissociação do cuidar e educar como princípios do trabalho com a criança pequena.

Considerando o protagonismo do professor cursista, tanto em sua prática pedagógica quanto em todo o processo de formação, o material impresso do programa destaca, como principais atividades, os atos de observar, ler e escrever. Na primeira unidade de cada módulo os textos reforçam como pontos primordiais para o aprendizado.

Observar, porque o PROINFANTIL tem como objetivo pensar as práticas cotidianas e oferecer subsídios para o trabalho com as crianças na Educação Infantil, realizado em creches, pré-escolas e escolas. Ler, porque a leitura amplia a compreensão das ideias e o conhecimento do mundo. É também Paulo Freire que diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Tanto compreender o mundo quanto compreender as palavras é fundamental.

Escrever, porque a escrita organiza o pensamento, ajuda a sistematizar as ideias, a perceber as dúvidas, a se posicionar diante das diferentes situações e a saber o que precisa ser mais estudado. Escrever é uma forma viva e interessante da gente se acompanhar. (BRASIL, 2005e, p. 12 e 13, grifo nosso).

Ao estabelecer esses três elementos como pilares da aprendizagem do professor cursista é possível perceber a concepção contida no PROINFANTIL, tanto ao que diz respeito à leitura e à escrita como também a todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ao considerar a observação do cotidiano da Instituição Educativa como parte significativa da aprendizagem, é oportunizado ao professor refletir sobre suas ações a “luz” da teoria transformando-as em novas práticas. Ao considerar os saberes práticos e teóricos, Osório (2011, p. 122) ressalta que:

[...] saberes práticos aliados ao saberes teóricos que, por meio de amálgama, promovem mudanças consideráveis no ato pedagógico. Contudo, tais mudanças só se tornam possíveis no movimento de revisão e (res)significação da ação docente e nas oportunidades oferecidas pela escola para que os professores possam discutir suas práticas pedagógicas [...]. (OSÓRIO, 2011, p. 122).

A observação e os saberes práticos são evidenciados no decorrer das discussões nos Encontros Quinzenais, em que os cursistas dividem com os colegas as situações de seu cotidiano na sala com a criança pequena e também na elaboração do Portfólio exigido como parte da avaliação. Um dos itens que compõe o Portfólio é o Registro de Atividades em que o cursista precisa, mensalmente, descrever uma atividade que foi realizada com as crianças seguida de uma avaliação. O objetivo do Registro de Atividades é que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, a nota é atribuída de acordo com as justificativas que o cursista confere a atividade para avaliá-la como positiva ou não.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 24), ao relatar sobre os processos formativos defende a ideia de que a formação de professores deve estimular a reflexão crítica e o pensamento autônomo do sujeito que é responsável pela sua aprendizagem. “A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participativa.”

Os outros dois importantes aspectos colocados pelo programa como relevantes ao processo de aprendizagem dos cursistas são a leitura e a escrita, estes vão ao encontro das colocações feitas por Nóvoa (1995), uma vez que o ato de ler e escrever ajuda os sujeitos a ampliarem sua visão de mundo e a possibilidade de pensar por si mesmo de maneira crítica.

Como destacamos nos quadros, em anexo, os aspectos referentes ao desenvolvimento infantil, a indissociabilidade do cuidar e do educar, a brincadeira e a ludicidade perpassaram todos os módulos e de maneira indireta a questão da aprendizagem também. A criança é evidenciada como um sujeito que aprende desde o seu nascimento e o papel dos professores, como mediadores da aprendizagem. Estes

aspectos vão ao encontro das normatizações colocadas pelos textos legais, em que a formação integral da criança é destacada como um direito desta e um dever do poder público, conforme discutido no capítulo I.

De acordo com os documentos oficiais do PROINFANTIL (BRASIL, 2005a; BRASIL, 2005b), o Programa buscou propiciar uma formação, levando em consideração “[...] a formação de um professor capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico e transformador.” (BRASIL, 2005a, p. 14).

Dias-da-Silva (1994, p. 46), ao discutir as relações envolvidas nos processos de ensino/aprendizagem faz a seguinte reflexão:

Não basta pretender que o professor acredite que a criança deva construir e ser sujeito do conhecimento. Há que se considerar que também o professor precisa ser reconhecido como sujeito de seu fazer cotidiano. É preciso que o próprio professor tenha condições para que ele próprio construa seu conhecimento sobre seu próprio trabalho. (DIAS-DA-SILVA, 1994, p. 46).

Nessa mesma perspectiva, Moita (2000, p.117), ressalta que: “[...] o conhecimento dos processos de formação pertence, antes de mais nada, àqueles que se formam [...]”, assim, os autores supra citados, discutem o protagonismo do professor ao participar de formações e construir os conhecimentos necessários a sua prática pedagógica.

Com base na relevância do professor em seu processo de formação e no seu fazer diário é que o MEC ofereceu o curso, considerando o estudo concomitante ao trabalho desenvolvido na Instituição de Educação Infantil. “[...] o aluno pode unir o estudo ao seu trabalho, o que torna a aprendizagem mais significativa e interessante, porque, acontecendo em um contexto da vida real, a motivação tende a ser maior.” (BRASIL, 2005b, p.16). E com perspectivas de que este sujeito continue aprendendo.

Dessa forma, na concepção de educação que permeia o PROINFANTIL as vivências dos profissionais e a relação teoria e prática são valorizadas “[...] a educação é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática.” (BRASIL, 2005b, p. 27).

Outro ponto de destaque, relativo às concepções expressas nos documentos do Programa é “A aprendizagem é [...] um processo articulado à construção da

subjetividade, que mobiliza elementos cognitivos, afetivos e sociais.” (BRASIL, 2005b, p. 27).

Aos considerar os aspectos sociais e afetivos como integrantes do processo de aprendizagem o curso possibilita que o professor cursista interaja com os conteúdos estudados de forma ativa e singular, direcionando a autoria da aprendizagem ao cursista e suas vivências. Assim como objetiva que o cursista entenda este princípio da aprendizagem, ao desenvolver ações com as crianças na Educação Infantil.

Aliado ao conceito de aprendizagem destacado, evidenciamos que o curso pretende formar profissionais que deverão:

- reconhecer-se como profissional da educação;
- promover a educação para a cidadania, a paz e a solidariedade humana;
- compreender a instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de educar e cuidar de crianças com idade entre 0 e 6 anos, em parceria com a família e a comunidade;
- promover ações que assegurem um ambiente saudável, higiênico e ecológico na instituição de Educação Infantil ;
- comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
- dominar o instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar as crianças;
- dominar as estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2005a, p. 26).

Com a caracterização do profissional que o Programa pretende formar, observamos a preocupação no que se refere aos conteúdos científicos e competências dos docentes, bem como a evidência de características que articulam o cuidar e o educar, o envolvimento com a comunidade interna e externa a instituição educativa e o entendimento da criança, enquanto um ser completo e complexo, ou seja, a preocupação com o desenvolvimento integral da criança pequena.

Dessa maneira consideramos pertinentes, tanto os assuntos trabalhados quanto a maneira como foram organizados e expostos aos cursistas. O material apresentado, apesar da necessidade de atualização, buscava promover reflexões a respeito da prática pedagógica.

No entanto, gostaríamos de fazer algumas ponderações referentes a esse processo de formação específico, com base nas nossas vivências, enquanto ATP no Mato Grosso do Sul. O primeiro aborda o serviço de tutoria. Como expusemos anteriormente, o processo de aprendizagem no PROINFANTIL foi apoiado na figura do

tutor, desde a preparação dos EQs, à correção das atividades dos cursistas, até o acompanhamento da prática pedagógica e mediações necessárias no decorrer do curso.

Porém, os tutores eram a “contrapartida” dos municípios, que fizeram a indicação dos indivíduos para essa função. Assim, por conveniência ou por falta de profissionais com as especificações determinadas, nas diretrizes do Programa, os tutores nem sempre possuíam o conhecimento teórico para realizar as mediações necessárias no decorrer do processo de aprendizagem.

Alguns Professores Cursistas estavam há muitos anos fora da escola e, dessa forma, não se encontravam muito familiarizados com as práticas de escrita, leitura e interpretação de texto. Assim, por mais que se esforçassem, ao fazerem as leituras individualmente, não conseguiam entender a teoria inserida no material. E o processo de refletir teoricamente sobre a prática pedagógica ficava prejudicado.

As aulas com os Professores Formadores eram realizadas apenas uma vez no semestre. No decorrer da fase presencial, em duas semanas, os formadores de todas as áreas de conhecimento apresentavam aos cursistas todo o conteúdo do módulo em questão. Esses fatos acabaram por fragilizar a formação oferecida.

A este formato de curso de formação Freitas (2007, p. 1209) expõe que a formação no molde, da oferecida pelo PRINFANTIL ainda está em desenvolvimento na área de educação e faz a seguinte reflexão:

A forma adotada pelos sistemas de ensino, desde 2000, para a formação superior dos professores em exercício na educação básica, responde, como indicamos em 2003 (Freitas, 2003), à recomendação dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente à demanda emergente por formação, com custos reduzidos. Introduz os tutores, mediadores da formação, supervisionados por docentes universitários, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior. A iniciativa de localizar os pólos presenciais em vários municípios, com a presença circunstancial dos estudantes, representou novas formas de organização da formação, mediante concessão de bolsas a professores das próprias redes de educação básica ou a pós-graduandos, para atuarem como tutores, e se desenvolveu, no período de 2003-2006, em continuidade à política adotada para a formação continuada de professores. Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de

seus educadores. Este ainda é um campo em desenvolvimento na área da educação.

Nas colocações realizadas por Freitas (2007), mesmo que ele esteja se referindo especificamente à formação em nível superior, conseguimos visualizar, em linhas gerais, as mesmas configurações presentes no PROINFANTIL e no PROFORMAÇÃO com a formação aliada ao fazer docente, aulas esporádicas com os professores das áreas e a maior “responsabilidade” da mediação de todo o processo depositada nos tutores.

A educação a distância, a redução de custos e a massificação da formação inicial, também são evidenciados nesses cursos, afinal, assistimos ao processo de certificação de 16.447 professores no Brasil, em seis anos, atendendo, assim, as determinações exigidas na legislação nacional.

Neste capítulo, expusemos a abrangência do PROINFANTIL no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, buscando apresentar um pouco de sua história, em nosso Estado. Destacamos, ainda, as principais concepções apresentadas pelos documentos oficiais do PROINFANTIL (Diretriz Geral e Guia Geral) e alguns pontos que contribuem para a fragilização da formação ofertada, objetivando contribuir com os estudos referentes à formação inicial de professores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No decorrer da investigação foi possível percebermos que a temática referente ao PROINFANTIL, ao professor e ao seu processo formativo abrangem outros aspectos que não estão incluídos no objetivo deste trabalho, dessa forma, não temos a pretensão de encerrar o assunto, mas ao contrário, pretendemos que este relatório possa contribuir para que outras pesquisas sejam realizadas a fim de contribuir para a qualificação do processo de formação docente e a formulação de políticas públicas que complementem a formação oferecida por programas de formação no Brasil.

O estudo nos possibilitou maior entendimento dos elementos que constituem a formação inicial do professor, como esta é caracterizada e regulamentada na legislação brasileira e um maior conhecimento do PROINFANTIL, principalmente no Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio de dados apresentados.

A primeira evidência que percebemos é a complexidade e a contradição presentes tanto na formação de professores como em programas emergenciais que, no discurso, caracterizam-se como políticas para a melhoria da educação. Mas que na prática acabam por configurarem-se como ações que não promovem as transformações necessárias para a modificação das práticas pedagógicas.

O PROINFANTIL foi um programa instituído pelo MEC e que teve como objetivo suprir a necessidade de formação dos profissionais que estavam atuando na Educação Infantil sem a formação mínima, cumprindo, assim, a determinação da legislação brasileira.

Destacamos como pontos positivos do PROINFANTIL, a formação concomitante ao trabalho, à qualidade do material impresso e à composição do grupo de estudo, que fortalecia e ampliava as concepções apresentadas nos Livros de Estudos.

Ao ser direcionado aos professores que já atuavam na Educação Infantil, o programa foi estruturado levando em consideração o estudo concomitante ao trabalho que já exerciam. Em sua composição as atividades desenvolvidas pelos professores, nas instituições educativas eram problematizadas, valorizadas e entendidas como parte importante da formação desses sujeitos.

Os Livros de Estudos das áreas pedagógicas (materiais impressos) contemplavam a criança como um sujeito histórico e sociocultural, valorizando o protagonismo infantil e docente, enquanto possíveis agentes de transformação social. Apresentava uma linguagem clara, e ao final de cada temática trazia questionamentos

sobre a prática docente buscando relacionar a teoria estudada com a ação do professor em sala com a criança.

A composição do Grupo de Estudos do PROINFANTIL (GEPROIN), organizado pela coordenação do programa na UFMS, mesmo não sendo direcionado diretamente ao professor cursista, fortaleceu a equipe da Agência Formadora com leituras referentes à criança, as infâncias e à Educação Infantil propiciando aos professores formadores e tutores maior entendimento dos temas em questão.

No entanto, mesmo com os aspectos positivos destacados anteriormente, o Programa, também, apresentou lacunas no processo formativo e na viabilização das ações desenvolvidas ao término do curso. Alguns encaminhamentos impactaram negativamente as ações formativas.

Os Tutores foram indicados pelos municípios, eles eram os responsáveis por conduzir e mediar todo o processo formativo, porém, muitos possuíam uma frágil formação teórico-prática, referente à Educação Infantil, e/ou nenhuma experiência em trabalhar com formação de professores, ou seja, todo o processo foi comprometido, uma vez que os sujeitos incumbidos de mediar às situações de aprendizagem não possuíam subsídios para tal tarefa.

O distanciamento ou a pouca interação entre os cursistas e os professores formadores, que possuíam um conhecimento mais aprofundado das questões que estavam sendo discutidas, também comprometeram a formação oferecida. Os professores Cursistas e Professores Formadores encontravam-se, pessoalmente, apenas uma vez por módulo, momento em que eram apresentadas todas as unidades de estudo. Após esse período, o contato constante e direto era apenas com os tutores.

Outro ponto relevante refere-se às dificuldades encontradas pelas cursistas, ao dedicarem-se à leitura e ao estudo dos materiais impressos, visto que, em alguns casos, os sujeitos já estavam há muitos anos sem frequentar a escola ou sem ter contato com práticas sistemáticas de leitura e escrita. Liam com dificuldade o material, porém, não compreendiam o significado dos conteúdos apresentados.

Não questionamos a importância de programas que busquem caminhos para que as crianças da Educação Infantil recebam um atendimento compatível com suas necessidades, nem que seja responsabilidade do governo oferecer cursos que garantam ao professor subsidio para desenvolverem seu trabalho, promovendo crescimento pessoal e profissional aos docentes dessa etapa de ensino.

No entanto, programas emergenciais, de baixo custo, aligeirados, e que visem a certificação mínima dos profissionais que atuam na Educação Infantil não conseguirão suprir os desafios da formação inicial, e nem garantirão um atendimento que propicie a formação de crianças críticas, autônomas, cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

É perceptível que as modificações ocorridas na sociedade se refletiram na legislação brasileira e alteraram/alteram as leis que contemplam a criança e o docente, a atual LDBEN reconhece a criança como sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, além de enfatizar a necessidade de formação dos docentes que atuam nesse nível de ensino.

Contudo, essa formação não pode ocorrer apenas para certificar os professores e atender a norma legislativa. É necessário que a formação possibilite ao professor o entendimento de sua responsabilidade no decorrer de todo o processo do desenvolvimento integral das crianças. Para isso devem-se buscar práticas pedagógicas contextualizadas e realizadas a partir da reflexão construída a luz da teoria.

Nesse sentido, a formação inicial, que não dará conta da demanda do saber (teórico e prático), necessário ao professor, no decorrer de todo o período em que estiver em sala, deve promover meios para que este tenha a capacidade de pensar criticamente sobre o seu fazer pedagógico.

Assim, o professor tendo consciência dos elementos teóricos, práticos, políticos e sociais que integram as instituições educativas e interferem nas relações professor/educando, educando/aprendizagem, educando/educando e professor/instituição, poderá transformar sua prática pedagógica de forma a atender às necessidades do educando, não servindo apenas de reprodutor dos valores e interesses da sociedade capitalista, mas rompendo com as amarras do sistema, para educar assim para a promoção de alunos autônomos e críticos.

Elementos referentes à valorização profissional e à melhoria das condições de trabalho do professor, também precisam ser levados em consideração, acompanhando e complementando as políticas de formação inicial e/ou continuada, garantindo que estes profissionais, ao retornarem aos seus postos de serviços, tenham autonomia e condições de trabalho para desenvolver ações que contemplem as necessidades dos alunos.

Em Campo Grande, foram formadas pelo Programa, 26 professoras: destas, até julho de 2013, data em que tivemos acesso aos dados de lotação das professoras que cursaram o PROINFANTIL, apenas uma estava vinculada à SEMED, como auxiliar de

sala, sendo que as outras, que ainda permaneciam em sala, continuavam todas ligadas a SAS, com as mesmas incumbências, carga horária e salários anteriores à conclusão da formação.

Dessa maneira, mesmo que o Programa tenha possibilitado que as cursistas agregassem valor à formação pessoal, ao possibilitar a construção de conhecimentos relativos às crianças e à Educação Infantil, os reais impactos de um curso que, em âmbito nacional, formou 16.447 professores, e no Estado de Mato Grosso do Sul um total de 317, não fica evidente, uma vez que não congregou outras políticas que garantissem a efetivação do trabalho realizado pelas cursistas.

São necessárias políticas de formação que venham acompanhadas de ações complementares para a efetivação de educação de qualidade, mais do que isso, é necessário que a preocupação referente a Educação Infantil saia do discurso legislativo e alcance a materialidade da prática pedagógica.

Inclusive com o reconhecimento dos auxiliares e/ou recreadores, que permanecem maior tempo com a criança, contemplando-os na carreira do magistério com a exigência da formação em nível superior, salários, tempo de planejamento e condições de trabalho condizentes com a ação que desenvolvem cotidianamente nas Instituições Educativas.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. Apontamentos a respeito da formação de professores. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Artes e Técnicas – Ciências e Políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, Ordália Alves. Teorias sobre a formação do professor: referências para o profissional da Educação Infantil. In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. Trabalho Docente: **Os Professores e sua Formação**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. Colóquio Internacional Trabalho e Trabalhador No Século XXI: Repensando a Questão da Qualificação Profissional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.16, p. 129 - 139, dez. 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis16/art9_16.pdf. Acesso em: 08 julho 2012.

ANDRADE, Luciane Sá. **Formação de Professores em nível médio na modalidade a distância: a experiência do Proformação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BARROSO, João. Os professores e os novos modelos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOGDAN, Robert; BLIKLEM, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **Sistema de Informação do PROINFANTIL (SIP)**, s/d. Disponível em: <<http://PROINFANTIL.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 maio 2012.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação.** Legislação Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 fevereiro 2012.

BRASIL. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **diretrizes gerais** / Ministério da Educação. Brasília, DF: SEB, 2005a.

BRASIL. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **guia geral** / Ministério da Educação. Brasília, DF:SEB, 2005b.

BRASIL. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **livro de estudo** – Módulo III, Unidade I. Ministério da Educação. Brasília,DF: SEB, 2005c.

BRASIL. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **livro de estudo** – Módulo II, Unidade I. Ministério da Educação. Brasília, DF: SEB, 2005d.

BRASIL. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **livro de estudo** – Módulo I, Unidade I. Ministério da Educação. Brasília, DF: SEB, 2005e.

BRASIL. PROINFANTIL: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **livro de estudo** – Módulo IV. Ministério da Educação. Brasília, DF: SEB, 2005f.

BRASIL. Proformação: Programa de Formação de Professores em Exercício nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/default.asp>. Acesso em: 20 março 2013.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069\90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 junho 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Sinopse Estatística do Professor 2009.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10 agosto 2012.

CAMARGO, Rosimeire Dias. **Proinfantil:** ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012.

CARVALHO, Kátia Silene Barbosa. **As contribuições do Proinfantil na identidade do professor de Educação Infantil:** estudo de caso no polo Arapiraca. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió/AL, 2011.

CARVALHO, Marlene Araújo. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. IN: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo

(Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAMPO GRANDE. **Lei Orgânica do Município de Campo Grande/MS - 1990**. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br/lei-organica/campogrande-ms/2205>. Acesso em: 20 dezembro 2013.

CAMPO GRANDE. Lei nº 3404 de 01 de dezembro de 1997. Disponível em: <http://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/249590/lei-3404-97?ref=home>. Acesso em: 18 agosto 2013.

CAMPO GRANDE. Lei nº 3438 de 13 de janeiro de 1998. Disponível em: <http://www.prefeituradecampogrande.com.br/cme/print/706>. Acesso em: 20 agosto 2013.

CAMPO GRANDE. Deliberação CME/MS nº. 627, de 12 de abril de 2007a. Dispõe sobre a organização da educação infantil no sistema municipal de ensino de Campo Grande-MS. Disponível em: <http://www.capital.ms.gov.br/cme/legislacoes?tipo=5>. Acesso em 20 novembro 2013.

CAMPO GRANDE. Lei nº 4507 de 17 de agosto de 2007b. Dispõe sobre o Sistema Municipal de ensino no Município de Campo Grande – MS. Disponível em: <http://cm-campo-grande.jusbrasil.com.br/legislacao/242404/lei-4507-07#art-5>. Acesso em: 20 dezembro 2013.

CAMPO GRANDE. Lei nº 4508 de 31 de agosto de 2007c. Aprova o Plano Municipal de educação no Município de Campo Grande – MS. Disponível em: http://prefeituradecampogrande.com.br/cme/canaisTexto?id_can=2633. Acesso em: 20 dezembro 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma pedagogia da Educação Infantil. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

COMENIUS, Jan Seges. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, nº 89, São Paulo: 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FERNANDES, Maria Dilnéia. **Gestão da Educação Infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio**. AMPAE, 2012.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com a palavra, a escrita. In: KRAMER, Sônia, LEITE, Maria Isabel, NUNES, Maria Fernanda, GUIMARÃES, Daniela. **Infância e Educação Infantil**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário à prática docente. 30. ed. São Paulo: Paz e Luz; 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação Sociológica**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 agosto 2012

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação Sociológica**. Campinas, v. 28, n. 100, outubro/2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20 dezembro 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação infantil no Brasil** – Avaliação qualitativa e quantitativa. Relatório Final. Coordenação Maria Malta Campos. Nov. 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clemont. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. IN: GAUTHIER, Clemont, TARDIF, Maurice (Org.). A Pedagogia: **Teorias e práticas das antiguidades aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. Conclusão: a pedagogia do amanhã. IN: GAUTHIER, Clemont, TARDIF, Maurice (Org.). A Pedagogia: **Teorias e práticas das antiguidades aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. . IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia.; LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

- KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença Pedagógica**, v.6, n.31, p. 17-27, jan/fev. 2000.
- KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, nº 58. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.
- KUHLMANN, Mosés Jr. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Ago/2000 n.14. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_03_moyes_kuhlmann_jr.pdf Acesso em: 20 fevereiro 2013.
- KUHLMANN, Mosés Jr. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LOIOLA, Mônica. **Inclusão, educação infantil e formação de professores**: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do Proinfantil. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MATO GROSSO DO SUL. **Perfil do Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=4298&show=3626>. Acesso em: 10 novembro 2013.
- MELIM, Ana Paula G.; ALMEIDA, Ordália, A. O professor e sua formação: trajetória e ação. In: SILVA, Adriana (Org.) [et al]. **Educação, políticas públicas e formação de professores**. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2008.
- MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MICARELLO, Hilda. Formação de profissionais da Educação Infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- MINAYO. M.C. de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MOTTI, Kátia Regina. **A municipalização da educação infantil em Campo Grande Pós-LDB, 1996**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2007.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Editora Porto, 2000.
- MOYSÉS, Luciana M. **O desafio de saber ensinar**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. O lugar da subjetividade na formação do professor. In: SOUZA, Rhut C. C. R. de, MAGALHÃES, Solange M. O (Org.). **Professores e Professoras formação: Poésis e Práxis**. Goiânia, GO: Editora da PUC Goiás, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, Antônio Roberto. LBB 9.394/96: Alguns Passos na Formação de Professores no Brasil. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. Campinas/SP: Papiru, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Silvio Sanches (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade - qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Andressa Celis; WEISS Vanila. Aprendendo a ser professora de bebês. IN: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas, SP: 2011.

SILVA, Adriana (Org.) [et al]. **Educação, políticas públicas e formação de professores**. Campo Grande: UNIDERP, 2008.

SOUZA, Marina Pereira de Castro. **O Proinfantil no município do Rio de Janeiro**: de agentes auxiliares de creche a professores? Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. Os gregos e a fundação da tradição educativa ocidental. IN: GAUTHIER, Clemont, TARDIF, Maurice (Org.). **A Pedagogia: Teorias e práticas das antiguidades aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação Social: um campo da investigação para a História da educação. In: PESSANHA, Eurize C., GATTI, Décio (Org.). **Tempo de cidade, Lugar de escola**: história, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”. Uberlândia: EDUFU, 2012.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 fevereiro 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

Apêndice A - Temáticas contidas na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico

	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
Unidade I	Educação Infantil: para quê? Significados e objetivos da educação da criança de 0 a 6 anos na sociedade brasileira contemporânea.	Teorias do desenvolvimento humano e a criança de 0 a 6 anos – I.	Educar e Cuidar	O cotidiano da instituição de Educação Infantil como espaço de materialização do direito de cidadania.
Unidade II	História da educação escolar no Brasil.	Teorias do desenvolvimento humano e a criança de 0 a 6 anos – II.	A instituição de Educação Infantil e o contexto sociocultural: função social, diversidade, relação com a família e a comunidade.	Princípios para planejar: a criança como protagonista.
Unidade III	História da Educação Infantil no Brasil: Uma história sobre educadores e crianças numa sociedade que custa a aprender o que é infância.	Produção cultural da/para a infância.	Concepções e práticas de Educação Infantil	Didática da Educação Infantil (II): fundamentos da avaliação da aprendizagem.
Unidade IV	A Educação Infantil no contexto da legislação e das políticas de Educação Básica	As crianças e seus parceiros exploram o mundo.	Proposta pedagógica: concepção, elaboração, implementação e avaliação	As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura: música, dança e gestualidade.
Unidade V	A Educação Infantil no Brasil e os seus profissionais.	A construção de conhecimentos e da subjetividade pela criança.	A gestão democrática na instituição de Educação Infantil	As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (II): artes visuais.
Unidade VI	A Educação Infantil no contexto das políticas sociais.	A criança de 0 a 6 anos e a construção da linguagem.	Saúde coletiva: ambiente saudável	Múltiplas linguagens (III): alfabetizar na Educação Infantil? Os processos de constituição das crianças como leitoras e escritoras.

Unidade VII	Relações raciais, de classe e gênero na Educação Infantil.	O brinquedo e a brincadeira.	Mediadores da aprendizagem (I): ambientes, espaços e materiais	As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (IV): o conhecimento do mundo social e natural.
Unidade VIII	Educação e cidadania na sociedade contemporânea.	Crianças com desenvolvimento atípico.	Organização dos ambientes: tempos e agrupamentos	As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura (V): o conhecimento matemático.

Apêndice B - Temáticas contidas na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico

	Módulo I	Módulo II	Módulo III	Módulo IV
Unidade I		Como estudar a criança e suas interações sociais.	Relações interpessoais: educação para a paz e a solidariedade	Inserção e acolhimento.
Unidade II		Mediando o olhar da criança sobre si mesma.	Como conhecer e trabalhar com as famílias e a comunidade (incluindo instituições locais e serviços básicos)	Metodologia de intervenção: a criação de ambientes de aprendizagem e desenvolvimento.
Unidade III		Mediando o olhar da criança sobre o mundo.	Retrato de um cotidiano	Elaboração e organização de instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem do desenvolvimento das crianças.
Unidade IV		Promovendo um ambiente lúdico de aprendizado e desenvolvimento	A expressão da proposta pedagógica no cotidiano	Corpo e movimento na Educação Infantil.
Unidade V		A comunicação com bebês e com crianças pequenas.	Desenvolvimento de projeto institucional	O trabalho com artes virtuais.
Unidade VI		A linguagem da criança no cotidiano.	Cuidados essenciais: sono, higiene e alimentação	Práticas de alfabetização, leitura e escrita.
Unidade VII		O faz de conta infantil.	Organização dos ambientes, espaços e materiais	O trabalho com o conhecimento do mundo social e natural.
Unidade VIII		Somos todos iguais, apesar de diferentes.	Mediadores da aprendizagem (II): tempos e agrupamentos	O trabalho com a matemática