

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MELISSA RODRIGUES DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
A RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: NO SISTEMA MUNICIPAL DE
ENSINO DE GUARAPUAVA – PARANÁ**

CURITIBA – PR

2011

MELISSA RODRIGUES DA SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
A RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: NO SISTEMA MUNICIPAL DE
ENSINO DE GUARAPUAVA – PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação,
linha Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, da
Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sandino Hoff

CURITIBA – PR

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Melissa Rodrigues da

A formação continuada de professores da educação infantil e a relação com a prática pedagógica: no sistema Municipal de ensino de Guarapuava - Paraná/ Melissa Rodrigues da Silva; orientador Prof. Dr. Sandino Hoff – 2011.

111f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

1. Educação infantil. 2. Formação de professores. 3. Formação continuada. 4. Prática pedagógica. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, em Educação /Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.7122

TERMO DE APROVAÇÃO
Melissa Rodrigues da Silva

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E
A RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: NO SISTEMA MUNICIPAL DE
ENSINO DE GUARAPUAVA – PARANÁ**

Essa dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 10 de agosto de 2011.

Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Prof. Dr. Sandino Hoff
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Prof. Dr. Daniel Vieira da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Prof. Dra. Marta Chaves
Universidade Estadual de Maringá – UEM

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade, permissão e capacidade que me deste. Pela força para seguir adiante nos momentos de dificuldade durante toda essa caminhada de estudo, viagens, ausência e saudades. Pela sabedoria e discernimento.

Em especial ao Prof. Dr. Sandino Hoff, pelas contribuições no meu processo de formação acadêmica e profissional, e pela paciência, dedicação e acompanhamento efetivo no período de desenvolvimento e finalização desse trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, pelos momentos de aprendizagem proporcionados durante o curso.

A todos os colegas da turma de 2009, cujas presenças foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional.

Em especial, a minha amiga irmã Valdirene, pelo incentivo, companhia e amizade, por acreditar que juntas seríamos capazes de realizar mais essa conquista. Amizade que me deu exemplos de maternidade, perseverança, dedicação, profissionalismo e responsabilidade, superando, juntas, muitos obstáculos.

A todos os colegas do Mestrado da turma de 2009, em especial: Micheli, Rodrigo, Everaldo, Adriano e Jucélia, sempre dispostos. Companhias nos momentos de solidão, tristezas, dúvidas e alegrias. Juntos, pudemos dividir e compartilhar angústias e anseios da nossa formação, da nossa vida pessoal e profissional.

A minha amiga Karen, que esteve sempre disposta a oferecer uma palavra de incentivo nos momentos difíceis, mesmo enfrentando dificuldades maiores. Pelo seu apoio no decorrer dessa trajetória, e por momentos de “acolhida” na finalização desse trabalho em Curitiba.

Aos meus pais e meu irmão, pelo apoio, incentivo que me impulsionou nas horas difíceis e, principalmente, por acreditarem em mim.

A meus filhos: Leonardo e Elena, e ao esposo Marlus, pela paciência nos momentos de ausência, momentos que não pude dar-lhes atenção e carinho que mereciam.

A todos que acreditaram em mim e que de alguma forma contribuíram para
meu desenvolvimento.

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e integra os estudos da linha de pesquisa de Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores. O problema da pesquisa teve sua origem em função do trabalho docente na graduação em Pedagogia e do diálogo mantido com alunos que atuam na Educação Infantil, seja como estagiários ou efetivos, que apresentam alguns questionamentos na atuação com crianças pequenas. Articulada com a formação inicial preocupou-se essa dissertação em: Analisar a formação continuada, implementada pela política pública da Secretaria da Educação, para docentes que atuam nos Centros de Educação Infantil de Guarapuava - PR. Os objetivos específicos: descrever o projeto de formação continuada para Educação Infantil em seus aspectos de elaboração, estrutura, planejamento, objetivos, temáticas, participação dos professores; analisar proposta, a organização e a realização da formação continuada para os professores da Educação Infantil no município de Guarapuava - PR; entender a formação específica para professores que atuam nos Centros de Educação Infantil, com vistas à prática docente e à formação da criança como um ser histórico e social; detectar o papel da formação inicial enquanto base para a formação continuada. Optou-se pela abordagem qualitativa. O procedimento metodológico utilizou questionários com enfoque na prática docente e pedagógica dos profissionais da Educação Infantil e, também, dos estagiários que ainda não terminaram o curso superior ou o curso de formação de docentes (nível médio); e entrevistas realizadas com a Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, com a equipe pedagógica de cada instituição e com cinco professores. Enfatizou-se a importância à formação inicial em Pedagogia, e também a continuação desta. O estudo foi realizado em cinco Centros de Educação Municipal de Educação Infantil, que atendem crianças de 4 meses a 5 anos de idade e, dentre esses, destacamos algumas diferenciações em sua localização e organização. A fundamentação teórica e metodológica foi buscada em autores, como: Arce (2007), Cerisara (2002), Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (1998), Libâneo (2005), Nicolau (2002), Oliveira (2010), Saviani (1991, 2005, 2007), entre outros. A pesquisa buscou na Educação Infantil o cenário da construção e reflexão da prática pedagógica, das experiências, discussões e a construção de conhecimento; e, também, o reconhecimento da criança como um ser social, merecedora de cuidados e de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; Formação Continuada; Pedagogia

ABSTRACT

This research is tied with the Program of Post-Graduation in Education of the Tuiuti University of the Paraná and integrates the studies of the Pedagogical Practical line of research of and Articulators Elements. The problem of the research had its origin in function of the teaching work in the graduation in Pedagogy and of the dialogue kept with pupils who acts in the Infantile Education, either as trainees or staff that presents some questionings in the performance with small children. Articulated about the initial formation this work of research in analyzing the continued formation of the professors was worried who act in the Centers of Infantile Education in the city of Guarapuava - PR. The general objective thus is enunciated: To analyze the continued formation, implemented for the public politics of the Secretariat of the Education, for professors who act in the Centers of Infantile Education of Guarapuava - PR. The specific objectives: to describe the project of formation continued for Infantile Education, in its aspects of elaboration, structure, planning, objectives, thematic, participation of the professors; to analyze the proposal, the organization and the accomplishment of the formation continued for the professors of the Infantile Education in the city of Guarapuava - PR; to understand the specific formation for the professors who act in the Centers of Infantile Education, with sights to the practical professor and the formation of the child as a historical and social being; and to detect the paper of the initial formation while base for the continued formation. It was opted to the qualitative boarding. The methodological procedure used questionnaires with approach of the practical professor of the professionals who already act to some time in Infantile Education and, also, of the trainees who had not yet finished the course or the course of formation of professors superior (average level); and interviews carried through with the Municipal Secretary of Education, the Administrative Coordination of the Infantile Education and with the pedagogical team of each institution. We give to emphasis and importance to the initial formation in Pedagogy, and also the continuation of this. The study it was carried through in five Centers of infantile Education, that take care of to children of 4 months the 5 years of age, and amongst these, we detach some differentiations in its localization and organization. The theoretical and methodological recital was searched in authors, as: Arce (2007), Cerisara (2002), Kramer (2003), Kuhlmann Jr (1998), Libâneo (2005), Nicholas (2002), Oliveira (2010), Saviani (1991, 2005, 2007), among others. The research searched in the Infantile the scene of the construction and pedagogical reflection of practical, local Education the rich one in experiences, quarrels and construction of knowledge; and, also, in the construction of the child as social, deserving one to be of cares and an education of quality.

Keywords: Infantile Education; Formation of Professors; Continued Formation; Pedagogy

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	5
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	11
2.1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	11
2.1.1. A Formação de Professores, Educação Infantil e Pedagogia	15
2.1.2. Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná, Ensino Médio, na Modalidade Normal	16
2.1.3. Ensino Superior no Brasil: O Curso de Pedagogia.....	22
2.1.4. Formação Docente e Suas Modalidades: Inicial e Continuada	27
2.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	31
2.2.1. Infância e Educação Infantil: Contextualização Histórica	31
2.2.2. Políticas Públicas: Estatuto, Leis, Referenciais e Diretrizes para a Educação de Crianças Pequenas	40
2.3. AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	51
2.4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	54
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
3.1. A AMOSTRA DA PESQUISA	57
3.2. A ANÁLISE DA PESQUISA.....	61
4. ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	64
4.1. O PERFIL DOS CMEIs DE GUARAPUAVA – PR.....	64

4.3. O TRABALHO DOCENTE E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA	73
4.4. O CORPO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE GUARAPUAVA - PR	81
5. A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	88
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
7. REFERÊNCIAS	95
8. APÊNDICES.....	101

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná e integra os estudos da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores. O problema da investigação aborda a formação continuada dos docentes¹ e a sequente prática pedagógica nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, no município de Guarapuava – PR. A temática ganha proporção em seu estudo, avivada pela minha própria atuação no curso de Pedagogia, pois, desde 2007, atuo como professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em Guarapuava – PR, desenvolvendo Projeto de Pesquisa Especial na área da Educação Infantil e ministrando disciplinas na graduação que também tratam da temática. A partir do diálogo mantido com os alunos que atuam na Educação Infantil, afluíram alguns questionamentos na atuação com crianças pequenas.

O tema investiga a formação continuada, realizada para os docentes da Educação Infantil, e em sua capacidade de aplicação na prática pedagógica com as crianças.

A investigação tem sua relevância diante da preocupação com a formação e prática pedagógica, principalmente no que se refere à formação do profissional que atua na primeira etapa da educação básica, entendendo “a formação como ação que dá forma, que se traduz na construção de processos de identidades profissionais” (GOMES, 2009, p. 55).

A prática profissional origina dúvidas e traz à tona os receios das alunas que já estão atuando na área, mesmo como estagiárias², ainda acadêmicas, assumindo, mesmo sem terminar a sua formação inicial, a prática docente.

As inquietudes diante dos aspectos vivenciados em minha prática profissional levaram-me à atenção desses aspectos no intuito de elaborar um estudo científico sobre essa temática. Revelaram também que as acadêmicas de Pedagogia, durante seus estudos teóricos e práticos, externam sua preferência pela atuação profissional

¹ A título de esclarecimento, tomamos como referência a expressão *docente*, visto que, mesmo sendo estagiário (acadêmico), esse aluno muitas vezes assume o papel de professor – (docente), que ensina nas salas de aula dos CMEIs. Diante disso utilizamos esse termo.

² Descrevemos estagiárias (feminino) visto que não temos alunos (homens) trabalhando como estagiários na Educação Infantil municipal.

com crianças de 0 a 5 anos³, ou seja, pelo campo de trabalho como docente na Educação Infantil.

As dúvidas externadas nas aulas das disciplinas específicas à Educação Infantil do curso de Pedagogia, das quais atuo, denotam preocupações em relação ao trabalho docente na Educação Infantil, o qual necessita de um acompanhamento específico e direcionado.

Neste estudo, não questionamos a formação inicial, mas, pressupomos que a formação continuada subsidia os docentes nas inseguranças e incertezas em sua atuação escolar.

A formação continuada parece não estar disposta a consertar os erros da formação inicial; entende ser um processo contínuo, que não começa e não termina na graduação e exige novas formas de agir como suporte das ações educativas: “Essa ação reflexiva tem como suporte as diferentes formas de pensar, dizer, narrar e explicitar o vivido” (GOMES, 2009, p. 45).

O elemento da reflexão, necessário à formação continuada, em nossa proposta de estudo, leva a inserir as políticas públicas que balizam a Educação Infantil. Nelas se explicita que o município é o responsável pela manutenção, organização e estruturação da educação e do ensino para crianças de 0 a 5 anos. Isto deixa evidente que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC - organize e efetive propostas de formação continuada dentro das instituições de Educação Infantil (Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs; Centro de Educação Infantil – CEI; e escolas), preocupando-se com a melhoria da qualidade do ensino e, tão logo, com o comprometimento pedagógico.

Para que essa ação seja discutida, planejada e sistematizada, nos apoiamos nos estudos de Gomes (2009), que deixa explícito que os profissionais da Educação Infantil necessitam de aspectos fundamentados, de “processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados à criança pequena” (GOMES, 2009, p. 55). Assim, o professor deve pesquisar e buscar formas específicas de atuação, ter acesso aos espaços que proporcionem aprendizagens e reflexões. Para tal, deve assumir o perfil de aprendiz e angariar resultados contínuos e equivalentes ao aprender e ensinar.

³ Modificou-se a faixa etária da Educação Infantil mediante legislação vigente desde 2005, referindo-se ao ensino fundamental de nove anos, atendendo atualmente crianças de 6 a 14 anos. Diante disso a Educação Infantil, no Brasil, limita-se à faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Quanto ao conceito de formação inicial destacamos a graduação em Pedagogia, que contribui para a formação docente. Não obstante, tem-se ainda a formação em nível médio no Curso de Formação de Docentes, que também subsidia a prática na Educação Infantil, preparando estudantes para o trabalho em sala de aula.

No curso de Pedagogia toda fundamentação teórica, vinculada à experiência por meio do estágio supervisionado e de práticas de ensino, possibilitam intervenções metodológicas e realizações de atividades no meio educacional, insuficiente para a prática docente.

Para que o atendimento de qualidade à criança pequena seja implantado, relacionamos esse trabalho aos profissionais que atuam nos CMEIs. Propusemos na análise a formação continuada dos professores para a Educação Infantil. Optamos por estudar a formação continuada realizada pela SEMEC junto aos docentes que atuam nos CMEIs, no município de Guarapuava – PR, e a prática pedagógica dela resultante.

Proposto o estudo da formação continuada dos professores da Educação Infantil, estabelecemos na investigação a criança como sujeito principal da formação docente e da prática pedagógica. O conceito de infância é, portanto, merecedor de uma reflexão teórica, pois, a construção histórica da formação continuada do professor funda-se na reconstrução, em nível de pensamento, da infância e de sua historicidade.

Quanto ao conceito de infância, quando abordada de forma histórica e em sua totalidade de compreensão, resulta num tema que remete a sua formação e, conseqüentemente, aos agentes educativos. A especificidade do ser e do pensar da criança, considerada um ser histórico, modificou-se no decorrer dos tempos. A seu lado atualizou-se também o atendimento à infância e aperfeiçoaram-se os métodos pedagógicos para a Educação Infantil.

No Brasil as creches e pré-escolas mantiveram-se, por muito tempo, com professores não habilitados. Muitas crianças recebiam cuidados de pessoas sem formação pedagógica. A escassez de programas inovadores e a falta da participação familiar e da sociedade evidenciavam que a criança não era reconhecida como um ser social, que tivesse uma formação escolar.

Se considerarmos o estudo sobre a infância e seu atendimento escolar, há que se aproximar da formação de professores. Vendo-se o caráter assistencialista e,

também, verificando a construção histórica da particularidade da criança, pudemos observar, empiricamente, que a formação de professores não era contemplada como uma exigência formal e legal, não se exigia qualidade nem formação dos profissionais que trabalhavam com as crianças.

As professoras tinham a função de cuidadoras, se prestavam a cuidar e a suprir carências, principalmente as funções afetivas. A sociedade da época não assumia aspectos pedagógicos, senão assistenciais e compensatórios que diferem das circunstâncias coletâneas.

A pesquisa funda-se em três conceitos fundamentais: a formação docente (inicial e continuada); a Educação Infantil (infância); e a prática pedagógica. Alguns questionamentos decorrem do aprofundamento desses conceitos e apontam para a investigação do tema escolhido. Considerando que a SEMEC de Guarapuava – PR tem um projeto de formação continuada específico para a Educação Infantil, questionamos: Como é elaborada a formação continuada dos professores, seu planejamento, sua estrutura, encaminhamentos, objetivos; quais são as temáticas trabalhadas? Os docentes participam da elaboração da proposta para essa formação? De que maneira?

Os questionamentos têm sequência: Como se dá a formação na perspectiva de se requerer um conhecimento metodológico nos procedimentos da prática pedagógica? O curso de Pedagogia dá subsídios necessários para que o profissional da Educação Infantil tenha uma base consolidada e possa seguir mais facilmente as atualizações da formação continuada? Como a formação continuada influencia na prática pedagógica na sala de aula da Educação Infantil?

Estas questões foram agrupadas em aspectos operacionais de pesquisa que assim se desenham nesta dissertação.

O objeto de pesquisa é a formação continuada e a decorrente prática pedagógica dos docentes que atuam nos CMEIs no município de Guarapuava – PR.

A investigação sustenta-se com os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar a formação continuada, implementada pela política pública da Secretaria da Educação, para docentes que atuam nos Centros de Educação Infantil de Guarapuava – PR, e a relação dessa formação com a prática pedagógica.

Objetivos específicos:

- descrever o projeto de formação continuada para Educação Infantil em seus aspectos de elaboração, estrutura, planejamento, objetivos, temáticas, participação dos docentes;
- analisar a proposta, a organização e a realização da formação continuada para os docentes da Educação Infantil no município de Guarapuava - PR;
- verificar o papel da formação inicial enquanto base para a formação continuada;
- entender a formação específica para os professores da Educação Infantil diante da prática pedagógica.

Com intenção de alcançar os objetivos propostos, a busca pela discussão teórica permite o acesso a um campo amplo e variado de estudos. Buscaremos materiais já elaborados, constituídos de pesquisas já realizadas na área e no município, livros e artigos científicos, a fim de servirem de suporte teórico-prático para a pesquisa.

Para levantar os dados da investigação utilizamos os documentos disponíveis nos CMEIs. Realizamos observações, a aplicação de um formulário aos docentes da Educação Infantil e entrevista com a coordenação e docentes da Educação Infantil municipal.

A pesquisa foi organizada em itens. No primeiro item apontamos aspectos da formação de professores para a Educação Infantil no Brasil. Trata-se de um suporte buscado nas Políticas Educacionais, cujos indicadores e subsídios norteiam a obrigatoriedade e a necessidade da formação inicial e continuada dos docentes para essa modalidade de ensino.

No segundo item elaboramos uma abordagem sobre as relações entre formação de professores, Educação Infantil e o curso de Pedagogia. Além do Curso de Formação de Docentes no Paraná, em nível médio na modalidade normal.

Discute-se neste item a posição de diversos autores que explicitam conhecimentos sobre a formação de professores e suas modalidades: inicial e continuada, considerando que as instituições de Educação Infantil também são locais de formação continuada, onde se estudam aspectos fundamentais e metodológicos que norteiam a prática pedagógica. Segue, ainda nessa seção, uma reconstituição histórica sobre a Infância e a Educação Infantil no Brasil; sobre as Políticas Públicas que as balizam; estatutos, leis, referenciais e diretrizes para o ensino das crianças pequenas. O item finaliza destacando os CMEIs como

ambientes de formação continuada. Para completar o aprofundamento teórico, elaboramos os conceitos norteadores da pesquisa, definindo a prática pedagógica que se dá na Educação Infantil, relacionando-a com a formação continuada.

No item 3 apresentamos a metodologia de pesquisa, sua estrutura e a justificativa pelo tipo de pesquisa escolhida, os critérios para a seleção da amostra, coleta de dados e as estratégias metodológicas da investigação.

O item 4 destaca a análise dos dados, iniciando com as tabelas quantitativas para, depois, proceder a análise das categorias: formação docente, a educação da criança e a prática pedagógica. Em relação à formação continuada, oferecida pela SEMEC de Guarapuava – PR, foram analisados: sua organização e realização, seus objetivos, participação e produtividade dos docentes. As entrevistas trouxeram diversos aspectos da formação continuada e da prática pedagógica.

Por fim, as considerações finais objetivam uma síntese das descrições e debates provenientes da pesquisa, em uma tentativa de oferecer elementos para uma análise interpretativa do que representou a pesquisa de um modo geral.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Diante do objetivo dessa pesquisa em analisar como se efetiva a formação continuada dos professores de Educação Infantil no município de Guarapuava – PR, é fundamental considerarmos que a formação docente apresenta características peculiares, especificamente, a formação docente, com vista ao trabalho com crianças pequenas, ou seja, a prática pedagógica com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, inseridas na primeira etapa da educação básica.

2.1. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Iniciamos este capítulo apresentando o trabalho de Arce (2007), que realizou um levantamento sobre as pesquisas na área da Educação Infantil; e sobre a construção histórica do atendimento às crianças pequenas (0 a 5 anos) no Brasil. A autora, utilizando o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, no seu acervo histórico relativo ao período de 1987 a 2001, constatou a carência em “pesquisas dedicadas aos estudos históricos da profissão docente para esta faixa etária” (ARCE, 2007, p. 123-124).

Assim, ao investigar, fica claro que pouco se está explorando os objetos da prática pedagógica e de formação de professores para a Educação Infantil. Arce (2007) explicita a falta de referências nos estudos dos manuais produzidos para serem utilizados com as crianças, bem como os produzidos para a formação docente, os quais deveriam trazer subsídios para a melhoria das questões metodológicas e fundamentais à prática pedagógica da Educação Infantil.

Esse estudo constata que houve uma ampliação no campo das pesquisas em história da educação infantil, abriu-se o leque de opções investigativas, superando-se paulatinamente a quase exclusiva relação com a psicologia (ARCE, 2007, p. 125).

As produções na Educação Infantil concentram-se em sua maioria no sudeste brasileiro, região que dispõe de um maior número de cursos de Mestrado e

Doutorado. Ali há um maior interesse na busca pelos tais eixos temáticos. Em ordem decrescente, as linhas de pesquisa são: Instituições Educacionais; Pensamento Educacional, seus intelectuais e sua difusão; Estado e Políticas Educacionais; Estado da arte e análise da literatura especializada; práticas escolares e profissão docente e gênero (ARCE, 2007). A autora afirma ter encontrado diversas áreas que suscitam interesse de investigação, discutindo e analisando a complexidade do processo educativo. A formação docente voltada à Educação Infantil aparece, no entanto, como eixo de investigação pouco pesquisado.

A necessidade de relacionar a formação inicial dos professores à prática pedagógica é nosso objetivo e, dessa forma, estudamos a formação inicial e a continuada, cujos resultados pressupusemos aparecer nas práticas cotidianas da Educação Infantil.

Fica evidente que as pesquisas que relacionam a formação inicial e continuada, bem como a contribuição destas à prática pedagógica, estão sendo evidenciadas. Esses dados demonstram que este trabalho será de grande importância e contribuição para reflexões, até mesmo de novas orientações para a organização da formação continuada e, por conseguinte, sua aplicabilidade na prática pedagógica.

A educação para a infância ainda é recente, logo tem suas políticas prescritas em manuais e ou regras que direcionam, ou até mesmo aparecem com caráter mandatório, causando inquietudes e reflexões aos pesquisadores da área. A formação de professores no Brasil apresenta avanços, porém, impasses, relacionada com a legislação.

Ao investigar pudemos perceber que a modalidade de formação de professores tem história na educação brasileira. Ela foi assumindo diferentes formatos, como cursos técnicos de curta duração, seminários, reuniões, capacitações, aperfeiçoamentos e encontros. Mas, sempre foram realizados com conteúdos pré-definidos, já prontos, sem possibilidade de participação dos docentes em sua organização.

Mesmo que as pesquisas voltadas para a formação de professores para a Educação Infantil, de acordo com Arce (2007), sejam minoritárias no campo investigativo brasileiro, deve-se afirmar que a formação docente sempre foi alvo de históricas discussões.

Na década de 1970, porém, a educação pré-escolar começa a aparecer mais assídua no cenário brasileiro. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, a infância ganhou espaço e pôde se inserir nas políticas educacionais brasileiras.

Contextualizando a temática e estabelecendo o que dizem as políticas à formação de professores para a Educação Infantil, citamos o documento: *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*, de 1994, que, antes mesmo da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), já tinha como objetivo discutir a necessidade e a importância da qualificação profissional, no intuito de expandir o número de matrículas e fortalecer ações com aspectos de cuidado e educação. Sendo este um documento proveniente de discussões realizadas em um encontro técnico, traz como conteúdo artigos que analisam o currículo, o perfil e a carreira dos profissionais, e as alternativas de formação, a nível médio ou superior, além dos programas de capacitação em serviço.

Ainda na década de 1990, a aprovação da LDB (1996), suscitou novas intenções e concepções à infância, tomando-se como suposto que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Possibilitou, também, reflexões sobre o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos, a qual destaca a formação docente como estatuto de ensino superior:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o professor que trabalha com crianças pequenas deve atender as especificidades do desenvolvimento infantil e contribuir para a construção e o exercício de cidadania (BRASIL, 1998).

A partir da LDB (1996), as políticas públicas de Educação Infantil foram tomando caminhos mais definidos no que se refere à formação de seus profissionais. Novos elementos são considerados na discussão sobre os diferentes espaços e tempos de formação, articulando a valorização do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, bem como as responsabilidades educativas que se espera dele (NADOLNY; GARRANHANI, 2008, p. 11465).

Outro documento que expressa competência à formação docente é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), que em consonância com a LDB (1996) apresenta:

[...] que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente, acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço (BRASIL, 1998, p. 41).

Para garantia e efetivação dos objetivos do RCNEI, o documento propõe:

Assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério. Garantir a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério. Garantir, nos programas de formação continuada para professoras e professores de Educação Infantil, os conhecimentos específicos da área de Educação Especial, necessários para a inclusão nas instituições de Educação Infantil, de alunos com necessidades educacionais especiais. Garantir a valorização dos funcionários não-docentes que atuam na Educação Infantil. Garantir a inclusão dos professores de Educação Infantil nos planos de cargos e salários do magistério (BRASIL, 1998, p. 20).

Os objetivos elencados preveem a melhoria no atendimento para as crianças de 0 a 5 anos. Transformam-se em ações de natureza histórica, política e social que foram subsidiadas pelas ações municipais para a Educação Infantil. O RCNEI (1998) é um documento que baliza a formação de professores nos últimos tempos, cujos conteúdos programáticos nele apresentados devem ser tomados por base para a construção do currículo desta modalidade de ensino.

Neste sentido, há que se reconhecer que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil só fazem sentido à medida que forem utilizados para auxiliar nas reflexões dos problemas organizacionais e pedagógicos das instituições, sendo necessário que a base curricular seja contextualizada em cada município e incentivado o interesse dos professores na implementação / implantação desta política (ZAPELINI, 2007, p. 77).

O ECA (1990), as reformas educacionais e o atendimento às crianças por professores qualificados foram conquistas sociais de caráter permanente, não atendem a “alguma necessidade transitória”, nas palavras de Saviani (2007, p. 5), que as pronunciou a respeito da criação de instituições escolares, acrescentando que elas são criadas “para satisfazer determinadas necessidades sociais”.

2.1.1. A Formação de Professores, Educação Infantil e Pedagogia

A formação de professores, bem como as políticas e a prática docente na Educação Infantil, foram destacadas em eventos, congressos, seminários, pesquisas e relatos.

Neste contexto, a busca de alternativas para que o direito da criança a uma educação de qualidade e a opção para a família se tornem realidade tem como complemento o dever do Estado em contemplá-las. Destacamos a mobilização das Instituições de Ensino Superior (IES), que oferecem a graduação em Pedagogia, as quais buscam fundamentos, metodologias e práticas ao exercício dos docentes. Diante disso obteve-se um consenso entre professores, pesquisadores, políticos e administração sobre a real função da Educação Infantil, seu significado e sua efetivação.

A formação de professores é um dos fatores que interferem na qualidade da educação, porém, sabemos que no Brasil se permite a formação em nível médio como requisito à docência na Educação Infantil. Por isso, Kramer (2006), escreve que a formação de professores para a Educação Infantil é vista como um desafio que exige uma ação conjunta das instâncias responsáveis pela educação. Esta mobilização gera muitas necessidades e possibilidades.

Podemos afirmar que as influências das mudanças sociais são constantes, inúmeras são as transformações, as quais envolvem a existência de um processo de formação que considera o processo histórico do profissional e, também especificamente, da formação do pedagogo.

Um exemplo é o professor da Educação Infantil, que em seu trabalho com a criança pequena, visualiza muitas conquistas. Nesta fase as ações que o professor atribui ao seu trabalho em sala de aula causam impactos no desenvolvimento infantil. Diante disto, o profissional da Educação Infantil deve ter o direito e as

condições necessárias para que a sua formação inicial garanta o melhor atendimento à criança. E isso é tarefa do curso de Pedagogia.

A Pedagogia busca esclarecer lacunas diante desta preocupação com a formação docente, sendo possível notar uma extensa relação do pedagogo com todos os níveis de ensino, bem como uma preparação para executar trabalhos no ambiente social: “Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2002, p. 30). Sabendo que o curso de Pedagogia é lugar de excelência na formação docente, ressaltamos a importância do papel que assume junto a essa docência. Deste modo, vale lembrar a definição do termo:

Pedagogia significa também condução à cultura, isto é, processo de formação cultural. E pedagogo é aquele que possibilita o acesso à cultura, organizando o processo de formação cultural. É, pois, aquele que domina as formas, os procedimentos, os métodos através dos quais se chega ao domínio do patrimônio cultural acumulado pela humanidade. E como o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura, eis como a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens. Por aí se pode perceber por que a palavra pedagogia traz sempre ressonâncias metodológicas, processuais, isto é, de caminho através do qual se chega a determinado lugar. Aliás, isto já está presente na etimologia da palavra: conduzir (por um caminho) até determinado lugar (SAVIANI, 1985, p. 27).

Diante de tais afirmações, faz-se um retrocesso para visualizarmos a historicidade desta formação inicial do professor de Educação Infantil, ou seja, convém explicitar, analisar e refletir sobre os cursos de formação de professores, tendo na mão a história da educação no Brasil.

Em seguida, traremos com mais detalhes essa diferenciação na formação inicial, abordando os dois cursos: o de Formação de Docentes, este a nível médio; e também a graduação em Pedagogia, em nível Superior.

2.1.2. Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná, Ensino Médio, na Modalidade Normal

O Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, na modalidade Normal, foi previsto e

empregado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED. A proposta está sendo desenvolvida em 113 colégios autorizados a ofertar o curso desde 2006.

A origem dessa ideia provém de 2003, quando educadores e representantes de Núcleos e secretarias se reuniram para discutir e refletir sobre a atribuição da formação de professores em nível médio. Propuseram a educação profissional e a pertinência do retorno e da oferta de cursos a nível médio na rede pública estadual. Organizaram a proposta pedagógica curricular, integrando a base nacional comum do ensino médio com as disciplinas específicas à formação de professores.

Com base nesta proposta, nosso compromisso é o de continuar estimulando à discussão de propostas pedagógicas que visem à melhoria da formação de professores para a Educação Infantil [...] e, sobretudo recuperar esses espaços de formação inicial de professores. [...] ao abrir a possibilidade [...], de forma integrada [...] estará contribuindo para a sua continuidade da sua formação em nível superior (PARANÁ/SEED, 2006).

Com base no contexto, fica evidente a necessidade de abordar o curso de Formação de Docentes em nossa pesquisa, diante se sua preocupação em oferecer aos jovens uma oportunidade de formação inicial, ou seja, oportunizar a formação de docentes.

A necessidade de instaurar no estado a preocupação com a formação de professores para a educação básica e, especificamente, para a Educação Infantil, partiu da legislação federal, proveniente das décadas de 1980 e 1990, que ocasionou transformações na educação brasileira. Ali ficaram definidos o direito da criança e o dever do Estado na Educação Infantil.

Diante da preocupação com a formação de professoras, - estas, antes denominadas cuidadoras - agora receberam a incumbência de serem profissionais da educação, com a finalidade de estabelecer as relações entre o cuidar e o educar, entre o aprender e o ensinar. Tarefas próprias do processo da formação profissional. Tais relações se apresentam como um grande problema e desafio nacional: modificar, formar e aperfeiçoar o corpo docente que já trabalhava com as crianças pequenas e não tinha a formação profissional (KISHIMOTO, 1999).

Algumas dessas questões explicitadas remetem ao âmbito da história, ao século XIX. Em 1827, instituiu-se a Lei que definiu e regulamentou a formação e o exercício da docência. Por volta dos anos de 1830 surgiram as primeiras escolas normais nas províncias da Bahia e Rio de Janeiro. Desde o início o Curso Normal

enfrentou inúmeras dificuldades, entre elas: a falta de professores qualificados e a inexistência da prática de ensino.

O período entre 1889 a 1930 foi rico em reformas educacionais, tendo o ensino secundário como alvo principal. A Reforma Benjamin Constant (1890) atendeu a interesses de modernização do ensino da elite brasileira.

[...] dos primeiros tempos da República e requer propostas de formação diferenciadas de acordo com o público e as condições presentes. Naquela época, poucas instituições ofereciam cursos para crianças pequenas. O jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, criado em 1896, como escola modelo destinada ao estágio, permaneceu modelo de si própria pelo menos durante três décadas pela inexistência de similares (KISHIMOTO, 1999, p. 67).

Constata-se, ademais, a necessidade em destacarmos a formação de professores que ficou evidenciada nos anos de 1930, quando já eram oferecidos alguns cursos de graduação em Pedagogia. A partir do período republicano no Brasil, com as reformas de Francisco Campos (1931), o Curso Normal passou a fazer parte de um curso de segundo ciclo, sem uma definição pedagógica, pois, lidava com disciplinas de caráter geral.

As sucessivas reformas educacionais empreendidas após 1930 alteraram por diversas vezes a terminologia e as divisões entre níveis e modalidades de ensino. Contudo, no que se refere à formação de professores para as primeiras séries do atual Ensino Fundamental, o curso Normal continuava como uma modalidade profissionalizante e de nível médio, sem separação entre a formação pretendida e a terminalidade de estudos, ou seja, concluía-se simultaneamente o Segundo Grau e também o Curso Normal, que habilitava para o exercício do magistério no Ensino de primeiro Grau (PARANÁ/SEED, 2006, p.15).

O grupo formado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo procedeu a muitas reformas educacionais no período da Ditadura Vargas. O governo central criou o Ministério da Educação e da Saúde, o que contribuiu para dar uma maior unidade educacional nos estados. O grupo lançou o Manifesto dos Pioneiros que teve por objetivo a reconstrução educacional no Brasil. Em síntese, a educação, através da integração de todos os grupos sociais e raciais, tornou-se, por lei, pública, obrigatória, gratuita, leiga e com unidade nacional.

Desde os anos 30, na época em que poucas instituições formavam o professor de educação infantil, era o Curso Normal, em nível médio, que habilitava o profissional para atuar no ensino primário [...], jardins de

infância, [...], escolas maternais [...], classes pré-escolares [...], anexas a grupos escolares e também nas creches [...] (KISHIMOTO, 1999, p. 68-69).

Nos anos de 1940, o ensino normal foi regulamentado através do Decreto Lei n. 8530, de 02 de janeiro de 1946. O Curso Normal (técnico-profissionalizante) obteve equivalência ao ensino médio a partir da Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961, que foi a primeira LDB. Na década de 1960, o curso voltou a se chamar Curso Normal, considerado como espaço principal para a formação de professores. Tratava-se, antes de tudo, da profissionalização do magistério.

A atividade de educar crianças passou a ter uma dimensão maior e mais complexa, fazendo com que os profissionais percebessem a necessidade e importância do aprofundamento nos estudos pedagógicos, psicológicos e metodológicos.

Na década de 1970 privilegiou-se o ensino técnico profissionalizante, ampliando as discussões ancoradas na privação cultural da época e, diante disso, a Educação Infantil foi abrigada nos municípios, com os serviços, posto que particulares passaram a contar com fiscalização do município, do estado e do governo federal, contribuindo e pressionando para o aumento dos cursos de formação docente. A educação deveria educar para o trabalho.

A Lei n. 5692/71 corroborou com a profissionalização do ensino secundário (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994). As escolas normais de 1ª a 4ª série transformaram-se na Habilitação Magistério (curso profissionalizante), quem o procurava eram alunos com algumas dificuldades, querendo terminar o ensino secundário para ingressar no ensino superior.

Na década de 1980, no Paraná, iniciou-se o curso de Magistério com duração de quatro anos, superando o caráter técnico. Mas, somente em 1990 a proposta foi aprovada pela Deliberação 02/90 do Conselho Estadual de Educação – CEE (PARANÁ/SEED, 1992).

No entanto, a Secretaria Estadual de Educação – SEED encerrou os cursos profissionalizantes, inclusive o Magistério, determinando o Programa de Expansão do Ensino Médio – PROEM, e o ensino profissionalizante.

Pela adesão ao PROEM, em outubro de 1996, a SEED – PR ordenou o fechamento dos cursos técnicos profissionalizantes na rede pública para as escolas que aderiram a este programa. Entre eles, encontrava-se o Magistério. Esta medida, de caráter privatizante, trouxe sérios prejuízos sociais aos jovens paranaenses que

se viram obrigados a procurar a iniciativa privada para efetivar a sua formação (GOMIDE; MIGUEL, 2008, p. 4).

Com a promulgação da LDB (1996), destacamos o Artigo 62, que aponta:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Diante de tais afirmações, a LDB (1996) propõe que a formação de professores seja repensada, acentuando a importância de os profissionais, que trabalham na Educação Básica, terem como formação mínima o Curso Normal. Relembrando os últimos quinze anos de vigência, a lei não conseguiu desvincular o discurso da realidade.

Conforme a lei, a formação de professores da Educação Infantil deve ser efetiva e desenvolvida nos cursos de formação docente. Com a LDB ocorreu a banalização da formação inicial e a abertura de muitos cursos privados veio a aviltar a formação inicial, a nível médio e, principalmente, em nível superior.

As mudanças ocorridas na década de 90, em relação à formação docente, exigiram que se rediscutisse criticamente o locus de sua formação e as repercussões de uma política que estabeleceu uma configuração dos cursos de formação de professores que se foram fragilizando gradativamente em instituições públicas de ensino superior e fortalecendo novos modelos na esfera privada (SANTOS, 2008, p. 81).

Baseado na política da gestão do governo 2003-2006, o estado do Paraná assumiu a responsabilidade de ofertar o ensino de Formação de Docentes em nível médio a cargo do Departamento da Educação Profissional. Como uma nova proposta curricular, o curso de Formação de Docentes visou o trabalho como eixo do processo educativo. A proposta deste curso foi preparar jovens para a profissão de educador da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, de um lado, a formação do professor pressupõe “o domínio dos conteúdos que serão objeto do processo ensino-aprendizagem e, por outro, o domínio das formas através das quais ele realiza este processo” (PARANÁ, SEED, 2006).

O curso recebeu no decorrer dos tempos várias nomenclaturas: “Normal” até os anos 1960; “Magistério”, a partir dos anos 70; e “Normal”, novamente, após 1996 (PARANÁ, SEED, 2006, p. 15).

Segundo Libâneo (1994), a preparação das crianças e dos jovens para participação ativa na vida social é o objetivo imediato da escola pública. Este objetivo é alcançado pela instrução e pelo ensino, tarefas que caracterizam o trabalho do professor. A instrução proporciona o domínio dos conhecimentos sistematizados e promove o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. O ensino corresponde às ações indispensáveis para a realização da instrução; é a atividade conjunta do professor e dos alunos no qual transcorre o processo de assimilação ativa de conhecimentos, habilidades e hábitos, tendo em vista a instrução e a educação.

Dessa forma, o Curso de Formação de Docentes tem o objetivo de formar professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas da base nacional comum, ou seja, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, contemplando em sua grade curricular disciplinas específicas à formação do professor, que são: Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Concepções Norteadoras da Educação Especial, Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico, Literatura Infantil, Metodologia do ensino de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, além da prática de formação, o Estágio Supervisionado, que acontece durante os quatro anos do curso e se concentra nos sentidos e significados do trabalho do professor; na pluralidade cultural; nas diversidades, desigualdades e a educação; nos condicionantes da infância e da família no Brasil; e os fundamentos da Educação Infantil, por fim, nas práticas pedagógicas.

A distribuição de disciplinas específicas para a formação do professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental perfaz um total de 800 h/a, ou seja, 200 h/aula por ano, num total de quatro anos.

Diante da apresentação breve do Curso de Formação de Docentes no estado do Paraná e dos aspectos apontados historicamente, podemos dizer que a preocupação do estado em reofertar o Curso Normal e, com isso, possibilitar a

formação de professores em nível médio, paralela há uma proposta pedagógica íntegra, politécnica e integrada, o Curso Normal assume o papel de modernização. Diante das políticas públicas e de propostas à formação de professores para a Educação Infantil, o estado apresenta esse curso como o primeiro passo para a carreira profissional.

Sabendo que é necessária a profissionalização docente e também que o local privilegiado à formação de professores deve ser em cursos de licenciatura, ou seja, o curso de Pedagogia, que é o maior responsável na formação do professor de Educação Infantil, damos ênfase a essa graduação e a sua importância porque é ali que se desenvolve os Fundamentos de Educação, não contemplados pela Formação Continuada da Educação Infantil.

2.1.3. Ensino Superior no Brasil: O Curso de Pedagogia

Pretendemos neste subitem verificar a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil porque se trata da formação inicial (graduação) dos professores que atuam ou atuarão na Educação Infantil. Todavia, para tal análise, percorrem-se vários contextos da história da educação brasileira.

Abstemo-nos de analisar a obra educacional dos Jesuítas e a preparação ao magistério, mediante o método da *Ratio Studiorum* e sua concepção religiosa, de acordo com o “ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros” (ARANHA, 2006, p. 144).

Com a vinda da família real para o Brasil, instituiu-se o período Joanino (1808-1821). O Brasil enfrentou novos desafios econômico-sociais e, também, educacionais, mas somente no final do Império que se ampliaram as discussões e o interesse pela educação. Iniciativas buscaram uma tentativa de um novo modelo à educação brasileira, privilegiando o ensino superior e o desprestígio ao técnico e a educação da mulher (ARANHA, 2006). Com essas iniciativas do Império, cresceu o interesse pela formação de professores, pois o ensino fundamental, a criação da Escola Normal, o ensino elementar e secundário promoveram mudanças, mas com a falta de estrutura essas tentativas não se implantaram.

A escolha da década de 1920 e 1930 nos faz referência ao início da preocupação com a educação no Brasil, momento este de efervescência, que iniciou um processo de industrialização, pensando na organização do processo de ensino.

Libâneo (2005) lembra que os acontecimentos políticos, sociais e econômicos da década de 1930 necessitavam de um novo perfil ao país, com acontecimentos vinculados à economia e produção cafeeira. Em contrapartida, levou o Brasil ao desenvolvimento industrial por meio da adoção do modelo econômico.

Todavia, para a ressignificação do ensino, foi repensado um modelo novo para atender a transformação da organização econômica, antes baseada no modelo agrário, agora capitalista industrial.

Relacionando essas evidências que apareceram no processo educativo na Primeira República que previa um ensino tradicional e dualista, o capitalismo emergente se mostrava evidente. Para dar resposta à demanda, a organização administrativa, didático-pedagógica do ensino primário de grandes massas constituiu-se como responsabilidade da escola a formação do trabalhador especializado.

A passagem para o período republicano, quase ao final do século XIX, foi um fator decisivo para que um modelo de escolarização se estabelecesse. Esse modelo que estabilizou entre nós a escola seriada, o grupo escolar, o ginásio de Estado, o jardim de infância, uma nova escola normal etc., também estabilizou normas, procedimentos, uso de materiais específicos, orientações aos professores, regras de higiene, enfim, um conjunto de realizações que facilmente podem ser utilizados como exemplos da chegada de um tempo, um novo ciclo histórico, um novo ponto de partida para a história do país (FREITAS, 2005, p. 165).

Com Getúlio Vargas assumindo o poder (1930-1945), ficou prioritário o desenvolvimento industrial que visava a educação como essencial para todo o processo de industrialização. Como evidencia Aranha (2006) e Saviani (2005), que na história da educação brasileira um dos marcos de grande influência foi a hegemonia oficial da Escola Nova, movimento que surgiu na Europa e nos Estados Unidos e que incentivou o ativismo dos alunos.

Com grande entusiasmo pela educação, alguns educadores tomaram frente à causa e assinaram o *Manifesto dos Pioneiros* (1932), escrito por liberais Escolanovistas, um documento que previa uma escola única, laica, obrigatória e gratuita, e isso permitiu o avanço no debate e na mobilização da sociedade civil em torno da educação.

Consideramos importante o que diz Aranha (2006) quando descreve que o Manifesto deveria ser visto como o divisor de águas, que vinha atribuir ao Estado o seu papel em assumir a responsabilidade pela educação que já estava defasada em relação às exigências do desenvolvimento.

Saviani (2005) destaca outro aspecto relevante da década de 30. Foram criadas escolas normais para a formação dos professores das séries primárias, voltando-se as atenções ao preparo dos professores para o ensino secundário.

Vitoriosa Revolução de 1930, um dos primeiros atos do novo governo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. E em 1931, o titular desse ministério baixou vários decretos cujo conjunto compõe as reformas Francisco Campos, abrangendo a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial (SAVIANI, 2005, p. 31).

Com a expansão das Universidades Federais entre os anos de 1934 a 1964, ficou evidente a presença da mulher no mercado de trabalho, que segundo Soares (2002), a partir da expansão do ensino médio, novos cursos, inclusive o magistério, pertencentes às faculdades de Filosofia, eram frequentados por mulheres que ingressavam na Universidade. Essas faculdades instituíram-se por todo o país, nas quais cada curso era específico em formar um tipo de professor, limitando os cursos às atividades de ensino, sem qualquer comprometimento à pesquisa.

A primeira Universidade criada no Brasil foi no estado de São Paulo em 1934, a USP.

Representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores (SOARES, 2002, p. 36).

De acordo com as políticas educacionais voltadas à modernização e também à formação dos professores para o ensino das primeiras séries de escolarização, o curso de formação de docentes surgiu no Estado Novo e sua primeira regulamentação foi em 1939, num decreto que prevê a formação do bacharel em Pedagogia, conhecido como “técnico em educação”. Vargas assinou o Decreto n.

6.409, autorizando novos cursos, entre eles o de Pedagogia, integrantes da Faculdade de Filosofia (SAVIANI, 2007).

Com base em tais considerações, percebe-se que a formação docente faz parte de toda a história da educação brasileira, pois a profissão de professor recebeu respeito e méritos aos seus trabalhos, esses que elucidaram também toda a história social, fazendo-se presente nos mais variados contextos, demonstrando sua função e também seu papel diante do ensino e da educação das crianças, e para crianças.

A legislação posterior, em atendimento à LDB 4.024/61, mantém o curso de bacharelado para formação do pedagogo e regulamenta as licenciaturas. A última regulamentação existente (parecer do Conselho Federal de Educação - CEF 252/69) cessa a distinção entre bacharelado e licenciatura, mantendo a formação de especialistas (habilitações), apoiando-se na ideia de formar o professor especialista, estabelecendo ao pedagogo o título de licenciado (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994).

Essa regulamentação do Curso de Pedagogia, não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio Conselho Federal de Educação e do movimento organizado dos educadores, permaneceu em vigor até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] o aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. As habilitações visavam à formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído (SAVIANI, 2007, p. 120).

Na década de 1970 surgiram novas iniciativas, mas somente a partir dos anos 1980 que houve a reformulação dos cursos de formação docente, mantendo o parecer de CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, esgotando as habilitações e atribuindo a formação para o magistério, licenciatura da área de educação geral.

Para contextualizarmos melhor as definições das políticas que balizaram o início do curso de Pedagogia no Brasil, nos valem do estudo feito por Libâneo (2000), descrevendo que os anos 1980 foram marcados por análises, críticas e formas de intervenção na prática escolar. Além disso, retomam-se as discussões sobre a sistemática da formação de educadores, quando em 1978 realiza-se na Unicamp o I Seminário em Educação Brasileira.

Surgiram comitês e comissões que mais tarde se transformaram na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990), que retomou o debate da especificidade do curso de Pedagogia como Licenciatura, formação de especialista não-docente, formação dos professores das séries iniciais.

O movimento que previu toda a reformulação do curso de Pedagogia influenciou na concepção da formação do professor e na reformulação do currículo. Mesmo sem muitas bases teóricas e obstáculos legais, os estudos no âmbito da ciência pedagógica que previa o especialista no docente provocou equívocos teóricos e operacionais da legislação e, no próprio movimento, em referência à formação do pedagogo.

Com a promulgação da LDB 9394/96, que em seu artigo 62 descreve sobre a formação de docentes, explicita que a formação em Pedagogia é critério para a docência na educação básica.

A flexibilização dessa Lei cria condições para a desvalorização dos cursos de Pedagogia, responsáveis, historicamente, pela formação de professores para atuar na educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental. Parece-nos que existe uma condição de descompasso da lei com a sua própria execução. Ao mesmo tempo em que se reforça a universalização, admite-se também a formação nos cursos de magistério na modalidade normal, ensino médio (SANTOS, 2008, p. 85).

Após a aprovação da LDB e de várias discussões foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), o Parecer 5/2005, homologado pelo Ministro da Educação, em 10 de abril de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das diretrizes curriculares nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme consta do artigo 2º e é reiterado no artigo 4º (SAVIANI, 2007, p.125).

A proposta que ora se apresenta para o curso de Pedagogia define como perfil do pedagogo a Licenciatura em Pedagogia com ênfase na Educação formal, na docência e na gestão em instituições escolares e não escolares.

Considerando o exposto nos valem dos estudos de Santos (2008), que em sua pesquisa intitulada: *Formação de professores nos cursos de Pedagogia no Brasil: As repercussões das políticas educacionais pós 1990*, descreve:

Novos modelos de formação vieram ganhando espaço nas políticas educacionais. A diminuição de carga horária para a formação docente, a corrida pela razão da facilidade para obter um diploma a nível superior, por meio dos cursos à distância, semipresenciais, ou mesmo presenciais de curta duração, tem chamado a atenção de milhares de pessoas que não dispõem de condições para ingressar numa universidade pública. É cada vez mais comum e preocupante, no Brasil, a formação sob essas condições ofertadas (SANTOS, 2008, p. 83).

Outro aspecto identificado são os modelos e processos na formação docente, e isso gera o descompasso e o descaso mediante a qualidade e especificidade do profissional Licenciado em Pedagogia.

Ao enfocar sobre a prática na escola, Saviani (2007) evidencia que a Pedagogia:

Em sua trajetória multissecular, a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada e na relação teoria-prática. Entendida como “teoria da educação” evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa (SAVIANI, 2007, p. 102).

Embora a opção pela docência tenha sido o eixo principal na formação do pedagogo, essa formação não se restringiu apenas ao aspecto técnico-pedagógico do espaço da sala de aula, mas sim, compreendeu outros espaços possíveis para a organização do trabalho pedagógico.

2.1.4. Formação Docente e Suas Modalidades: Inicial e Continuada

Muitas são as justificativas que buscam compreender o processo de pesquisar sobre a formação de professores. Quando articulamos a pesquisa com o cotidiano do trabalho escolar e a prática pedagógica podemos atrelar a ampliação nas discussões sobre a formação e suas modalidades, sejam elas inicial ou continuada.

Para isso, a formação do educador deve, ao mesmo tempo, aproximá-lo do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade e do referencial teórico que pauta o trabalho de capacitação, sem desconsiderar toda a experiência de vida, as vivências quotidianas e a potencialidade do educador (CHAVES, 2008, p. 78).

Considerando o início da discussão, atribuímos à formação inicial ao curso de Pedagogia, que acontece nas Universidades, consideradas, segundo Fávero (2001), como:

[...] centro de produção de conhecimento novo, de ciência, tecnologia e cultura. [...] a Universidade como realidade histórica-sócio-cultural, deve ser, por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. [...] instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber fazer; ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; [...] deve ser o âmbito da socialização do saber, na medida em que divulga conhecimento. [...] um saber produzido por sujeitos situados historicamente, na medida em que o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pela formação de homens. Daí ser a função formadora uma das finalidades da universidade e que engloba todas as outras (FÁVERO, 2001, p. 53-56).

Com o propósito de formar cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em diversas áreas do conhecimento, as universidades oferecem cursos de licenciatura (formação inicial), os quais têm a função de formar professores para diversos níveis e modalidades de ensino, dentre esses destacamos a Pedagogia, sendo esta a graduação exigida pela LDB (1996) para o trabalho pedagógico como docente na Educação Infantil.

Nos cursos de licenciaturas no Brasil, têm sido considerados os cursos para a formação de professores de disciplinas específicas, [...] como também o curso de Pedagogia, que forma o professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e para a docência das disciplinas pedagógicas dos Cursos Normais de nível médio (ROMANOWSKI, 2007, p. 76).

A partir da LDB (1996) e da publicação do RCNEI em 1998, a Educação Infantil teve indicativos no que diz respeito à formação de professores e, com isso, inicia a construção da identidade dos CMEIs e, também, dos profissionais que atuam neste cenário.

Nas discussões lançadas no cenário da história da educação brasileira, especificamente na Educação Infantil e na formação de professores, algumas

contribuições relevantes remetem à ação formativa, a qual gera mudanças educacionais e de formação, sendo esta uma educação para a vida.

A palavra *formar* tem origem no latim *formare* (dar forma a; constituir; compor. Promover a formatura de; educar. Fazer um curso universitário; educar-se; desenvolver-se), logo formação (ato, efeito ou modo de formar; constituição; organização; desenvolvimento), é uma ação de transformação que configura mudanças, organização e saberes ao ser.

Os desafios da sociedade estão em contínua mudança, trazendo exigências para todo o sistema educacional e conclamando respostas positivas e adequadas, enfatizando a formação no trabalho. “As necessidades sócio-histórico-culturais, interferentes na definição das prioridades educativas, acrescidas aos saberes pedagógicos, exigem uma permanente resignificação da profissionalização docente” (ROMANOWSKI, 2007, p. 119).

Buscamos elucidar duas modalidades de formação nesse trabalho, tendo por base a formação inicial, já abordada à graduação em Pedagogia e, por conseguinte, a formação continuada.

O processo de formação implica a construção da profissão de professor. Entre esses aspectos, a discussão sobre os saberes é básica na formação continuada. A compreensão dos saberes abrange os da experiência, os de conhecimentos específicos e os pedagógicos. Os saberes da experiência são os vivenciados, os que advém da prática ao longo da carreira, que não atingem o estatuto pelo tempo e pela quantidade, e, sim, pela reflexão permanente, pelo confronto com os outros, com as teorias, e pela discussão coletiva. Os saberes de conhecimento específicos são os constituídos pelo domínio do conhecimento da área sobre a qual os professores ministram suas aulas (ROMANOWSKI, 2007, p. 132-133).

A expressão de formação é recente e causa dúvidas, pois encontramos diversas formas, dentre elas: reciclagem, treinamento, capacitação, educação permanente, aperfeiçoamento, formação contínua, educação contínua e forma.

A investigação preocupa-se em analisar como essas formações têm sido feitas, seus objetivos, modelos, conteúdos e organização, e como esses eixos se relacionam com o desenvolvimento profissional e institucional, através de ações formativas que priorizem o atendimento às crianças pequenas, ou seja, a formação docente para o trabalho pedagógico na Educação Infantil

A formação continuada, especialmente na Educação Infantil, deve ter como foco a necessidade de que esses profissionais que atuam com crianças devem se

formar melhor para exercer suas funções, já que as políticas públicas apenas apontam para a formação em nível superior. Porém isso está distante do cotidiano da Educação Infantil no Brasil, e a relação entre a criança e o professor percorre entre o cuidar e o educar, processa aspectos diversos que favorecem o desenvolvimento infantil, ampliando seus conhecimentos e experiências.

Entendemos que um processo de formação profissional se faz com garantias de conhecimentos técnicos, científicos, sociais e políticos, além de um currículo que disponha de uma avaliação contínua, de conteúdos adequados à obtenção de novos conhecimentos e se baseie em outras atividades de caráter prático. É importante salientar que a proposta de uma sólida formação de professores se faz por meio de conhecimentos teóricos e práticos reflexivos e por meio de pesquisa que, junto aos outros fins da universidade, ensino e extensão, tornam-se instrumentos didáticos no campo pedagógico (SANTOS, 2008, p. 89).

No tocante a essa realidade, citamos que o MEC organiza e oferece o Proinfantil, um curso em nível médio, à distância, que busca atingir os professores que atuam na Educação Infantil pública (municipais e estaduais). Com duração de dois anos, tem o objetivo de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional, uma capacitação dos instrumentos necessários para desenvolvimento de metodologias e estratégias de intervenção pedagógica para o trabalho com as crianças.

O Proinfantil é uma parceria do Ministério da Educação com os estados e os municípios interessados. As responsabilidades são estabelecidas em um acordo de participação, assinado pelas três esferas administrativas. Para participar, o professor interessado deve procurar a secretaria de educação de seu município. Por sua vez, o município interessado deve procurar a secretaria de educação de seu estado⁴ (BRASIL, 2009).

É fato que os programas oferecidos pelo MEC não atingem todo o território nacional. Ademais, esses programas são organizados e efetivados com objetivos que devem atingir todo o território nacional, visto que cada situação é diferenciada e as ações para serem sistematizadas e realizadas devem atender às peculiaridades de cada cultura, de cada local em específico. O exemplo disso vem do próprio programa que deixa o interesse a cada município ou estado em aderir ou não.

⁴. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548]. Acesso em Janeiro de 2011.

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programa, projetos (ROMANOWSKI, 2007, p. 138).

O conjunto de questões referentes aos cursos de formação inicial de professores tem sido alvo de análises em eventos nacionais e internacionais, como os encontros anuais da ANPED; os Encontros Nacionais de Didática e Prática de ensino – ENDIPE e os Congressos Estaduais Paulistas [...] entre outros (ROMANOWSKI, 2007, p. 121).

Os programas de formação de professores devem ter indicativos políticos e investimento a longo prazo (Romanowski, 2007); e a atenção e o esforço de todos os envolvidos e comprometidos com a educação. Essas questões se tornam fundamentais para que o debate sobre a formação de professores continue evoluindo.

2.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Quando nos propomos estudar a formação continuada dos professores da Educação Infantil, precisamos caracterizar bem o que é o infantil e como é a educação infantil no Brasil.

Buscamos uma abordagem histórica e remetemos o assunto aos anos finais do século XX, tendo em vista a Constituição (1988) e as reformas educacionais. Estas provocaram aumento das produções sobre a história da infância, suas relações com a importância e atenção dada à criança menor de 7 anos, oportunizando novos objetos e objetivos de pesquisa. Como resultado, sucederam-se também mudanças no campo teórico.

2.2.1. Infância e Educação Infantil: Contextualização Histórica

Oliveira (1989) destaca a publicação de Ariès (1978), a obra “História Social da Criança e da Família”, na definição da representação da infância no século XVIII. Ariès busca os discursos sobre as práticas familiares, as imagens da criança, as representações de infância e as práticas escolares, asilares e correccionais.

A especificidade da criança não estava construída em termos teóricos. Ariès (1978) relata a tese do “sentimento da infância” e correspondente atitude à “consciência da particularidade infantil” que distinguia a criança do adulto (ARIÈS, 1978, p. 156). O “sentimento da infância” aponta para a especificidade da criança, sendo apreendida em sua particularidade como um ser que se constrói socialmente.

Ariès (1978, p. 53) escreve que, “a partir do século XIII, aparece a criança na iconografia, o que não ocorria em tempos anteriores. Ela, ali, aparece sob a forma de anjo, de Menino Jesus e de Nossa Senhora menina”. Para o autor, o retrato da criança da iconografia leiga dos séculos XV, XVI e, principalmente, da arte do século XVII, oferece a ele os argumentos de um sentimento novo na sociedade frente à criança.

Acrescenta que a criança era a criança nobre. Em todo caso, escreve Oliveira (1989), a respeito da obra de Ariès que a produção artística trouxe a temática da criança, sinal da mudança de atitude da sociedade frente à sua especificidade. O reconhecimento da infância e de sua educação ganha destaque no século XVIII e XIX, quando crianças oriundas das classes pobres, órfãs, abandonadas, trabalhavam nas fábricas, deixando de lado sua infância (OLIVEIRA, 1989, p. 124).

O problema do abandono e das relações de cuidado entre crianças e adultos não é novo no Brasil. De acordo com Oliveira (2010) até meados do século XIX, o atendimento às crianças em creches ou parques infantis não existia no Brasil. A maior parte da população daquela época residia no meio rural e quem assumia os cuidados das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, até mesmo as denominadas bastardas ou ilegítimas - fruto da exploração sexual da mulher negra e índia por parte dos senhores de engenho e de seus filhos homens - eram as famílias de fazendeiros.

Na zona urbana, os filhos ilegítimos provinham de moças com prestígio social que engravidavam antes do casamento, ou de moças pobres, engravidadas pelos ricos senhores. Seus filhos também eram abandonados nas ruas, em portas de casas e também nas igrejas quando sobreviviam, pois muitas vezes eram vitimadas pelo descuido, pelas doenças e epidemias da época ou até mesmo expostas aos

ataques de animais nas ruas. Quando salvas, eram encaminhadas às instituições de cuidados e assistência à criança, ou recolhidas, conforme Oliveira (1989), na Roda dos Expostos, onde logo seriam adotadas. A mesma roda que recolhia donativos para as irmãs de caridade enclausuradas, existentes em cidades brasileiras desde o início do século XVIII. Vale dizer que a roda dos expostos incentivou e facilitou o abandono, servindo até mesmo de controle de natalidade pelas famílias numerosas.

Todavia, tal situação começou a se modificar quando a população rural migrou para a cidade, a partir da década de 1930, necessitando de certo desenvolvimento tecnológico e cultural, exigido pela forma republicana de governo.

Com a intenção de solucionar os problemas advindos da mortalidade infantil, do descuido e do descaso com a criança, e também do abandono, criaram-se internatos e creches para preservar os cuidados com as mais pobres.

Vale dizer que:

Vários estudos de caráter histórico contribuem para identificar o momento em que o sentimento de infância surge no Brasil colonial. Fornecem também dados sobre a diversificação deste sentimento de acordo com a inserção social da criança na sua classe e com o contexto político e econômico do país (KRAMER, 2003, p. 19).

Partimos da hipótese de que a educação para a infância estava sendo estruturada, mesmo que inicialmente como caráter compensatório, pelas irmãs de caridade, os grupos sociais e também com atribuições à família, que tinha a responsabilidade de encaminhar a criança para a escola.

Kramer (2003) explicita que o conceito de educação compensatória foi o recurso para a privação cultural, e teve suas origens em Pestalozzi e Froebel.

Froebel iniciando os Jardins de Infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; [...] A pré-escola era encarada por esses educadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias (KRAMER, 2003, p. 25).

Oliveira (1989, p. 118) analisa a historicidade da criança e escreve: “Hodiernamente, a especificidade da criança parece permanecer na consciência coletiva e ter aí assumido o estatuto de dado constitutivo da sociedade, diferentemente do processo histórico que o compôs”. A autora acrescenta:

A especificidade instalou relações sociais novas na sociedade, alimentou a divisão do trabalho e campos de ciência e de arte – a psicologia, a pediatria, a sociologia, a educação, o direito, a literatura, o teatro, a história, a religião. Do livro ao remédio, do saber à política, do trabalho ao brinquedo, da religião aos costumes, enfim, por todo o tecido social é transparente a força que a especificidade aí assumiu. Tornou-se como que constitutiva da sociedade atual, sendo necessário um esforço de pensamento para desentranhá-la desse estado aparente e revelá-la em sua historicidade (OLIVEIRA, 1989, p. 118).

Para que a criança possa ser reconhecida como ser social, é preciso abordar a infância sob o aspecto de sua construção histórica. Há necessidade de “pensar a infância como uma condição historicamente construída a partir do dado natural da maturação biológica”. Isso significa, “pensar a criança na sua particularidade de criança e na sua universalidade de homem enquanto ser social” (OLIVEIRA, 1989, p. 12), pois as qualidades humanas se adquirem “mediante a atividade laborativa”. Hoff (2001, p. 32) afirma: “O homem é um ser natural, biológico, que, mediante o trabalho, se transforma em ser histórico, em ser social”.

A fim de suprir apenas as carências de saúde, nutrição, escolar, social e cultural da vida das crianças, foram propostos programas de educação pré-escolar, mesmo que ainda de cunho compensatório. Logo, os elementos que reconhecem o surgimento dos programas que iriam compensar a falta das necessidades básicas para a sobrevivência das crianças, além da privação e carência cultural, justificada pelo baixo desempenho do desenvolvimento infantil diante da sua origem sócio econômica, supondo um “modelo único de criança” (KRAMER, 2003, p. 40).

Nesse sentido, a privação cultural teve influências do poder político, que relacionava tais aspectos culturais aos pedagógicos, demonstrando com isso que o baixo desempenho no desenvolvimento infantil não se faz apenas em torno da família, mas sim, na sociedade como um todo. Destacamos que a tentativa do trabalho pedagógico, voltado para as crianças de 0 a 5 anos, pretendia corrigir a desigualdade social existente na época e que perdura até hoje.

Superada a abordagem da privação cultural, superam-se também as críticas radicais que lhe têm sido dirigidas. O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que a criança conhece e domina não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive na sociedade e da sua própria inserção na classe social a que pertence (KRAMER, 2003, p. 45).

Mediante as discussões oriundas sobre a educação, as questões sociais, de financiamento e da economia relacionadas ao atendimento infantil, por meios políticos e interesses próprios, criaram-se nas décadas finais do século XVIII no Rio de Janeiro e em São Paulo, por meio de entidades privadas, os primeiros jardins de infância, e alguns anos depois os públicos, com uma “intenção” pedagógica baseada em Froebel⁵. “Que no século XIX passa a teorizar a Educação Infantil numa perspectiva mística e humanitária, podendo-se dizer romântica, desenvolvendo teorias relacionadas ao amor à criança e à natureza” (COELHO, 2007, p. 33).

Muitas instituições cuidavam de crianças órfãs ou abandonadas e, por isso, foi criado, no final do século XVIII, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Brasil - IPAI, pelo médico Arthur Mancorvo Filho, com objetivo de elaborar leis para regulamentação da vida e saúde, atender as crianças pobres, doentes, entre outros, além de criar creches e jardins de infância, logo difundido por várias cidades brasileiras.

Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Nas primeiras décadas do século XX, os responsáveis pelos projetos de assistência à infância ainda foram em particular os médicos – os higienistas:

[...] discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil (KUHLMANN, 1998, p. 91).

Preocupavam-se em suprir a higiene infantil, médica e escolar, buscando reduzir o índice da mortalidade. De forma isolada, de maneira geral, faltava o interesse público em tais propostas. Para tanto, instituíram-se regulamentações ao atendimento para as crianças de 0 a 5 anos que movimentaram a criação de creches e jardins de infância, fato esse recomendado principalmente às indústrias

⁵ Figura de destaque no cenário educacional dos tempos modernos. Compreendido por muitos que consideraram um inspirado [...] dedicou a sua vida à fundação de jardins de infância, à formação de professores e à elaboração de métodos e equipamentos para tais instituições. [...] Froebel foi totalmente independente e crítico, formalizando os seus próprios princípios educacionais (NICOLAU, 2002, p. 30-31).

que tinham grande número de mulheres em seu quadro profissional, já adentrando no século XX.

Nesse momento político, extremamente importante, ocorreu em 1922, no Rio de Janeiro, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no qual foram discutidos temas como a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Para compreender a atualidade e, com base nas considerações de Oliveira (2010), e de Kuhlmann (1998), destacamos que os diálogos e perspectivas em relação à infância envolviam questões de assistência à infância, não somente ao cuidado relacionado à saúde e privação cultural, mas articulava raízes por todo o território nacional, das quais destacavam três influências básicas relacionando-as na elaboração das políticas, além do médico higienista, agruparam-se a preocupação jurídica policial e a religiosa, que mantinha grande influência.

Outra preocupação pertinente a esse aspecto destaca-se na qualidade do trabalho dos profissionais que “cuidavam” das crianças pequenas, mas tal preocupação foi sustentada pelo movimento da escola nova. Nesse momento, a necessidade de rever a escola tradicional e se pensar na expansão da escola pública, bem como em seus aspectos teóricos e metodológicos, e também acompanhar a modernidade, traz a preocupação em compreender as necessidades da infância, através de estudos na área da psicologia e da biologia, com propósito de estudar cientificamente a criança.

Ao pesquisar trabalhos desenvolvidos na temática do nosso estudo, nesse momento: a infância - podemos destacar os estudos de Silva (2003), que em sua dissertação salienta que os estudos científicos da e para a infância ganham proporções que atingem a escola, evidenciando que o espaço escolar seria ocupado por várias crianças e, diante disso, a necessidade em conhecê-las para daí ter uma atuação com maior eficácia.

Nos anos 1930 o país passa por momentos de modificações políticas, sociais e econômicas, porém, mesmo com uma concepção abstrata de infância, configuram-se questões que vêm a contemplar a educação para a infância e, finalmente, a causa suscita interesses políticos e sociais diante das autoridades.

Dado o contexto político dos anos 30, o papel do estado frente à criança era defendido pelas próprias autoridades governamentais de forma mais veemente que nos primórdios da República: enfatizam-se as relações entre “criança” e “pátria” e introduzia-se uma nova argumentação sobre necessidade de “formação de uma raça forte e sadia” (KRAMER, 2003, p. 60).

Um dos pontos em discussão, destacado nesse novo perfil da educação brasileira, é a educação pré-escolar, ou seja, os jardins de infância, que atendiam as crianças oriundas de classes sociais de prestígio e previam cursos para formar professores para atuarem nesses espaços.

Nota-se que mais uma vez fica de lado a educação para as crianças dos meios populares (classe trabalhadora), as quais não tinham oportunidade de frequentar os parques infantis. “Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais” (KRAMER, 2003, p. 61).

Diante da ausência de uma política global, muitas escolas particulares supriam a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde, mas, geralmente, cuidavam de crianças cujos pais pudessem mantê-las em escola. As crianças pobres eram acolhidas em instituições públicas, de forma assistencialista, com a predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau.

Na década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB foi promulgada em 1961, descrevendo em apenas dois momentos a Educação Pré-Primária, nomenclatura utilizada na época para a educação de crianças. A mesma lei foi restabelecida em 1971 e descreve que o aluno deve ter a idade mínima de sete anos para o ingresso no ensino de primeiro grau, as crianças com idade inferior devem receber educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

As ações discutidas durante 1950, anos da história da educação brasileira em atendimento às crianças, criaram-se diversos órgãos oficiais de atendimento às necessidades infantis, ligados ao Ministério da Saúde e/ou da Justiça, Previdência e Assistência Social.

Por meio do movimento feminista (1975), se viu a reivindicação por creches, já que as mulheres necessitavam de um lugar para deixar seus filhos. Logo, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar.

Este órgão ainda é responsável por centralizar as atividades desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Kramer (2003) aponta que merecem destaque a Organização Mundial de Educação Pré- Escolar – OMEP (1952); o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; fundo de apoio internacional que pode ser usado os recursos a favor da criança; e a Coordenação de Educação Pré Escolar- COEPRE, que realizava estudos referentes a um plano de educação pré- escolar.

Nas reformulações e nas tendências educacionais prevaleceu por muito tempo o assistencialismo (saúde, nutrição e proteção), instaurando institutos, propostas e departamentos sob assistência ao menor (0 a 5 anos), ainda que nesse momento era notável a ausência da legislação.

Por fim, na década de 80, diante da mobilização social e da urbanização do país, cada vez mais intensa, relacionado ao aumento do mercado a incluir a mulher no trabalho profissional, buscou-se a ampliação do atendimento escolar para as crianças de 0 a 7 anos. A necessidade de expansão e a urgência de atendimento criam novas alternativas de atendimento.

Logo após o final do regime militar, nos anos finais da década de 1980, a Constituição Federal Brasileira de 1988 muda o perfil da educação pré-escolar no Brasil, momento este que trás o propósito do direito da criança em frequentar a escola.

A mesma Constituição (1988) sofreu alterações em 2006, na qual se modificou a educação pré-escolar, definindo a idade da criança que frequenta a Educação Infantil, definindo-a como dever dos municípios.

Art. 205. 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.

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

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, as crianças até 5 (cinco) anos de idade

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (BRASIL, 1988).

Com a Constituição de 1988 possibilitou-se a cooperação entre estados e municípios nos serviços de saúde e educação de primeiro grau. Houve a

reafirmação da gratuidade do ensino público em todos os níveis, além de reafirmar serem as creches e pré-escolas um direito da criança de 0 a 6 anos a ser garantido como parte do sistema de ensino básico.

Nessa época, o país passou por um período em que os trabalhadores exigiram o aumento das demandas sociais e várias mudanças que a sociedade vinha sofrendo, dentre elas a inserção da mulher no mercado de trabalho. Nesse momento de reivindicações sociais, os regimes neoliberais começaram a diminuir os gastos públicos com o social. A descentralização e a municipalização do ensino trouxeram outras dificuldades como a dependência financeira dos municípios com o Estado para desenvolver a Educação Infantil e primária. O Estado nem sempre repassava os valores necessários, deixando o ensino de baixa qualidade, favorecendo as privatizações.

A educação pré-escolar passou a ser vista como necessária e como direito de todos, além de ser dever do Estado. A necessidade social exigiu a sua integração ao sistema de ensino (tanto creches como escolas). Diante disso, tanto a creche quanto a pré-escola foram incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar e não mais apenas assistencialista.

As reflexões em torno da infância apresentaram aspectos assistenciais e compensatórios. A função da Educação Infantil, na história da educação brasileira, traz, ao longo dos anos, a preocupação, a atenção necessária e desprendida a criança, devendo esta ser responsabilidade da família e do estado.

Nas últimas décadas do século XX, a pedagogia das instituições de assistência e a educação das crianças seguiam ainda o atendimento da casa e da família, e aos poucos, os pais foram substituídos por diretores, inspetores, terapeutas, psicólogos, alfabetizadores, merendeiras, professores e atendentes. A criança da rua passou a receber maior assistência pública e, a criança trabalhadora, foi legislada.

As crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora, ficaram de fora da construção da especificidade infantil e continuam alheadas da vivência e da cultura da sociedade. A formação dos professores públicos poderá propiciar às crianças a formação do ser social que tenha acesso aos bens materiais e culturais que a humanidade produzir.

A partir da Constituição (1988), das posteriores reformas de ensino e da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), as práticas

pedagógicas e as políticas públicas começaram a interessar-se pelo estudo da infância e pelo atendimento à “construção da especificidade da criança”. O “sentimento de criança” e a “construção da especificidade da criança” (OLIVEIRA, 1989, p. 8) vieram acompanhados pela formação do educador ou de um corpo de conhecimentos que a recolocou como sujeito efetivo na trama das relações sociais.

Na tese de Oliveira (1989) ressaltam-se a subjetividade, o conhecimento da criança, as teorias psicológicas e pedagógicas, a relação interpessoal, os estágios de desenvolvimento e da sexualidade infantil. Afirma que:

A formação do educador requer mais que o conhecimento desta temática, insuspeitamente necessária, mas reclamam um conhecimento e um método de pensar e tratar a criança a partir da consideração de que ela é um sujeito histórico, um ser social que vive relações sociais amplas, que determina, por sua condição de criança, ações políticas, normas, comportamentos, valores da sociedade na sua direção, de formas diferentes segundo momentos historicamente determinados (OLIVEIRA, 1989, p. 258).

Em outras palavras, Oliveira (1989) sustenta a defesa de uma teoria ampla de infância, que perpassasse a esfera assistencial e que propicie ao educador uma compreensão do sujeito, da criança, e também constitua em seu trabalho o processo do desenvolvimento infantil, pedagógico e educativo. A teoria sustenta que a infância resulta “uma condição eminentemente social e histórica”. Logo, esse processo desvela as pretensões das políticas que regem a Educação Infantil brasileira.

Essa perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. O acesso das crianças das camadas populares às produções sociais proveio das lutas que se travam pela participação na distribuição das riquezas socialmente produzidas e, parcialmente, acessíveis à grande parte da população.

2.2.2. Políticas Públicas: Estatuto, Leis, Referenciais e Diretrizes para a Educação de Crianças Pequenas

Sendo a Educação Infantil um direito da criança, embora não prevista como etapa obrigatória em sua escolarização, é dever do estado e a ele compete formular e ampliar políticas e viabilizar recursos que venham a implementar no ensino a garantia do desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos cognitivos,

emocionais e sociais, no qual a escola venha a complementar a ação da família. Dessa forma, as políticas públicas que não reconhecem que a infância é uma construção histórica e social, dificilmente levam a efetivar nas práticas pedagógicas a formação do ser social da criança.

Diante da necessária contextualização histórica da Educação Infantil brasileira referenciamos novamente a publicação da Constituição (1988), que estendia a promoção social e passava por processos de discussões e proposições, no qual o direito do sujeito e o dever do estado foram estabelecidos, além da defesa aos direitos básicos da criança pequena.

Até a década de 80 a Educação Infantil não era reconhecida como direito, no entanto, a lei veio a fortalecer os anseios de uma sociedade que teria um ensino público gratuito e o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Na década de 90, estatutos, leis, referenciais e diretrizes foram estabelecidos para a melhoria e qualidade da educação brasileira. Dentre esses, obedecendo à cronologia dos fatos, destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), que referencia a vida da criança e do adolescente e tem como princípio a dignidade da pessoa humana. Nesse contexto, do início dos anos 90, a infância e a adolescência eram atribuladas pela miséria e violência.

Concernente à realidade, diversos grupos advindos de movimentos sociais, do Ministério Público e dos políticos, organizaram-se a favor dos direitos da criança e do adolescente e, depois da promulgação da Constituição (1988), tornaram-se mais presentes na sociedade brasileira nas questões da defesa dos direitos e da proteção social e jurídica, pois foram considerados na prática como sujeitos de direitos.

Voltando-nos à temática do estudo: a educação, podemos destacar que o Estatuto, em seus Artigos: 4º, 53º e 54º, descreve:

Art. 4. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1990).

Diante das leis de proteção que foram promulgadas, após o reconhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, a especificidade da criança foi reconhecida pelas políticas públicas. Destacamos que essa lei teve grande importância, a qual fundamenta a infância e a adolescência, suas necessidades, interesses e realizações.

O MEC, em 1994, coordena e origina a Política Nacional de Educação Infantil⁶, que prevê: objetivar, direcionar, expandir e criar metas e estratégias para a educação da criança de 0 a 6 anos, com uma série de encontros e seminários para definição de uma política brasileira, que não dissocie as ações dirigidas às crianças, dentre essas o cuidado e a educação, visando a melhoria na qualidade e no atendimento das instituições de Educação Infantil. Estendendo os objetivos dessas discussões foi publicado o documento: *Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil*, o qual descreve sobre a formação mínima de escolaridade para a atuação no trabalho com crianças pequenas, bem como a melhoria da qualidade e qualificação profissional (BRASIL, 2006).

Diante das políticas já existentes e das discussões advindas da reescrita da LDB 9394/96, destacamos o grande avanço da educação brasileira, considerando esse fato principalmente quando falamos da Educação Infantil, depois de oito anos de tentativas. Enfim, o ensino para a criança pequena foi reconhecido e disposto como primeira etapa da educação básica.

Em consonância com o ECA, a LDB 9394/96 também determina em seu art. 4º que o estado deve assegurar: “atendimento em creche e pré escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Em linhas gerais se manifesta um novo olhar para a Educação Infantil, ampliando o atendimento às especificidades da criança, considerando-a como um todo, para daí promover o seu desenvolvimento integral.

Detalhando o comprometimento da nova política, Capítulo II, Seção II, Artigo 29º descreve:

⁶ Esse documento foi elaborado em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil. Com o objetivo de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade, envolvidos com a educação infantil na formulação das políticas públicas, voltadas para crianças de 0 a 6 anos, foram realizados. Disponível em: http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf. Acesso em: Abril de 2010.

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

Com a LDB produziram-se conquistas por meio da legislação para a educação e para o ensino da criança pequena, porém, ficaram explícitas muitas divergências na íntegra do seu texto. Ficou notável a existência da dicotomia entre creche e pré-escola a trazer subjetividades diferenciadas em relação à faixa etária: a primeira recebe crianças de 0 a 3 anos e a segunda de 4 a 5 anos⁷. Além disso, subentendemos que a pré-escola prepara a criança para o ingresso no ensino fundamental. A creche ainda segue a direção do assistencialismo ao evidenciar que as crianças de 0 a 3 anos não necessitam de práticas educacionais, mas sim de práticas assistenciais.

Chegando a esse ponto, é inevitável interrogar-se sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino. A questão da formação docente foi brevemente discutida na LDB em seu Art. 62, que aponta a necessidade da formação em nível superior para se atuar no trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos.

Para situar o leitor, o que nos interessa nesse momento é alinhar as políticas públicas que subsidiaram a trajetória da Educação Infantil no Brasil, e esta alusão à formação docente nos impulsionou a uma discussão mais profunda e esclarecedora nos próximos capítulos desta pesquisa.

Resoluções, pareceres e diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE trazem descrições e especificações sobre aspectos pedagógicos e preceitos curriculares, os quais devem ser estabelecidos e considerados nas escolas de Educação Infantil.

Ainda no mesmo ano, em 1996, nos parâmetros político, econômico e educacional, evidenciamos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, que foi implantado em 1996 e estabelecido pelo MEC.

⁷ Descrição de acordo com a LDB de 1996. Com a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a duração do ensino fundamental para 9 anos, com matrícula obrigatória para crianças com 6 anos de idade.

[...] mecanismo específico de financiamento do ensino que no Governo FHC se expressou no Fundef, substituído no Governo Lula pelo Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (SAVIANI, 2008, p. 2).

Fundo para dar suporte financeiro aos municípios a partir do número de matrículas para o ensino fundamental. Prevê um incentivo ao município em melhorar a qualidade, ou seja, quantificar o alunado para aumentar o repasse financeiro. Uma parte deve ser destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, a outra deve ser destinada aos profissionais do magistério que atuam no ensino fundamental público (FUNDEF, 1996).

Diante dos indicativos, tomamos como suposto que logo após a implantação do FUNDEF - 1996, o município deveria empenhar-se na melhoria e na ampliação do ensino fundamental e, diante disso, os valores recebidos do MEC seriam maiores. Outra questão pertinente é que a Educação Infantil ficou deficitária e a política econômica diminuiu despesas e o número de matrículas da Educação Infantil, reduzindo os gastos.

Não obstante, as leis e fundos já estabelecidos até o momento, em 1997 o MEC lança o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado no ano 2000, que em seu texto reproduz alguns itens que já estavam previstos na Constituição (1988), que remontam à década de 1930, como cita Saviani (2008):

A idéia de plano no âmbito nacional remonta a década de 1930. Provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, lançado em 1932 [...] Pela leitura global do “Manifesto”, pode-se perceber que a idéia de plano de educação se aproxima, aí, da idéia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país (SAVIANI, 2008, p. 177-178).

O PNE mencionava que nos próximos dez anos (2000 - 2010) seria erradicado o analfabetismo e aconteceria a universalização do ensino fundamental, este que prevê como a sua primeira etapa a Educação Infantil.

Embora haja discussões sobre as dicotomias constantemente nas produções da Educação Infantil, sejam elas o cuidar e o educar, a creche e a pré-escola, o PNE levanta outra questão que merece reflexão.

O Plano tem como objetivo ampliar o atendimento para as crianças, mas sua proposta apresenta-se incoerente.

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (PNE, 2000, p. 15-16).

Diante do exposto, podemos considerar que as crianças de 4 e 5 anos encontram-se a frente da universalização do ensino, 60% serão atendidas em até uma década, e as outras de 0 a 3 anos levarão um tempo a mais para tal objetivo do PNE, tão logo, percebe-se que a creche, mais uma vez, é desprestigiada pelas políticas nacionais. Pensando sempre em preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental.

Kramer (2003) aponta indícios de preocupação com as crianças de 4 e 5 anos, explicitada pelo preparo para o ingresso no ensino fundamental.

A educação da criança de 0 a 6 anos não tem o papel nem o poder de evitar, por antecipação, os problemas da escola de primeiro grau, nem é tampouco descomprometida dessa escola. Sua função é a de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição/construção dos conhecimentos relativos ao mundo físico e social (linguagem, matemática, ciências naturais, história e geografia). À medida que esse papel é exercido, as creches e pré-escolas irão conferir contribuições importantes às crianças e poderão – se desenvolverem um trabalho pedagógico de qualidade – contribuir significativamente para a escola de primeiro grau (KRAMER, 2003, p. 127).

Diante das considerações descritas na Constituição Federal de 1988 e diante de tantas aprovações dedicadas à educação brasileira, recordamos que o contexto foi marcado também por transformações especificamente políticas, vinculadas a economia e até mesmo por processos de transições democráticas acontecidas na década de 1990, e que proporcionaram à população momentos de dúvidas e críticas quanto à forma de governo e sua organização.

As políticas instituídas nos documentos descritos até o momento acentuam e formalizam a política educacional brasileira, nelas estão refletidas as concepções de Educação Infantil, estas que fazem a supremacia da educação das crianças pequenas, advindas da sociedade contemporânea.

Valemo-nos ainda, dos estudos de Saviani (2008), que em análise do PNE salienta:

A proposta do Plano se limitou a reiterar a política educacional que vinha sendo conduzida pelo MEC e que implica a compreensão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 2008, p. 188).

As leis e os planos para a Educação Infantil foram feitos, mas ainda não se pensou efetivamente na organização do trabalho pedagógico dessas instituições, direcionamentos que conduzam o trabalho docente com crianças pequenas.

Mediante mudanças, destacamos que em 1998 o documento: *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil*, foi publicado por iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental – SEF, pelo Departamento de Políticas Educacionais – DPE, e pela Coordenação de Educação Infantil - COEDI, que iniciou a formulação das diretrizes e normas para a Educação Infantil, bem como as orientações metodológicas e orientações para elaboração das propostas pedagógicas e curriculares.

Na tentativa de fornecer subsídios aos professores e gestores da Educação Infantil brasileira, com embasamento teórico, o MEC, em 1998, elabora o RCNEI, os quais se tornam documentos não obrigatórios, mas referências e orientações pedagógicas para o trabalho docente.

Apresenta uma reflexão sobre as creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a organização dos documentos por eixos de trabalho, com conceitos importantes que delimitam essa área educacional.

[...] mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado, ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil (CERISARA, 2002, p.38).

As críticas elaboradas pelos pareceristas salientam que em sua versão final há uma carência de discussões e definições, também a ausência da participação dos pesquisadores na Educação Infantil. Com isso, a expressão no singular - referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única (KUHLMANN, 2005).

Seguindo as normativas nacionais, nesse mesmo contexto surgiu, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, já não apenas como referenciais, mas sim, como norma para os fundamentos, procedimentos e princípios da educação básica, pelo Conselho Nacional da Educação - CNE, que determinaram o desenvolvimento e a organização das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas de Educação Infantil.

As Diretrizes também representaram mudanças, direcionadas para contribuir na elaboração das propostas pedagógicas, mas de forma obrigatória definiram os fundamentos às propostas, devendo as instituições respeitar e seguir o estabelecido. Constituem de princípios e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que articulam a organização e avaliação das propostas pedagógicas.

É de grande importância deixar claro que as DCNEI passaram por uma revisão e foram fixadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer n. 20/09 e a Resolução n. 05/09), que subsidia o direcionamento no trabalho com as crianças de 0 a 5 anos, com determinantes pedagógicas, que promovem a articulação com o processo de cuidar e educar na primeira etapa da Educação Básica.

Este documento apresenta as preocupações em relação ao atendimento, estruturação e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, considerando tais ações educativas à qualidade e valorização dos professores que atuam com crianças pequenas nas creches e pré-escolas.

Vale ressaltar nesse momento que as descrições sobre as Políticas Públicas para a Educação Infantil não têm o caráter crítico ou questionador. No entanto, apresentamos apenas uma descrição breve para podermos contextualizar o processo histórico, bem como suas mudanças e transformações ocorridas nas leis que hoje balizam a Educação Infantil brasileira.

Pesquisando as Políticas Públicas brasileiras temos subsídios para uma descrição aprofundada do objeto do nosso estudo, ou seja: a formação de professores para a Educação Infantil, sendo esta abordada de forma mais ampla, proporcionando desvendar a formação continuada dos professores que já atuam nessa modalidade de ensino.

Em decorrência das mudanças e discussões sobre a Educação Infantil, durante onze anos salientamos que o curso de Formação de Docentes e a

graduação em Pedagogia também ganharam amplitude devido às responsabilidades atribuídas aos docentes, à União, ao governo, ao município e também à família. Desta maneira, nota-se que o sistema educacional propõe a melhoria na formação e qualificação docente, mesmo que o orçamento destinado a Educação Infantil não seja o suficiente, mas tal demanda amplia a oferta de vagas nas instituições, bem como a melhoria na qualidade do ensino.

Tais competências às esferas destacadas estão expressas no PNE (2000-2010), em um de seus capítulos, especificadas à Educação Infantil e preveem como meta e objetivo para dez anos, essas competências, as quais devem abranger aspectos quantitativos e qualitativos na elaboração de seus planos.

O PNE (2000) concede que:

[...] às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios. [...] A autonomia dos entes federados e o regime de colaboração são dois princípios indissociáveis no sistema federativo brasileiro. O objetivo comum de garantir os direitos da criança, entre eles o direito à educação, só pode ser alcançado, portanto, mediante a cooperação entre a União, os estados, o Distrito federal e os municípios, de acordo com as definições constitucionais vigentes (BRASIL, 2000, p.14-15).

Nas considerações políticas, subsidiadas pelo MEC, destacamos Saviani (2008) que contribui com a reflexão do tema:

Uma proposta alternativa de Plano Nacional da Educação manterá, por certo, a ideia de plano como um instrumento de política educacional. Tratar-se-á, no entanto, de uma política que, visando a atender efetivamente as necessidades educacionais da população como um todo, buscará introduzir a racionalidade social, isto é, o uso adequado dos recursos para realizar o valor social da educação (SAVIANI, 2008, p. 197).

Destacando as políticas públicas para a Educação Infantil, vale salientar que o financiamento da Educação Infantil carrega impasses e questionamentos, visto que a Lei 9424/96, regulamentada pelo Decreto 2.264/97, – Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, priorizava o ensino fundamental, sem previsão de custos para a Educação Infantil, e vigorou de 1996 a 2006, promovendo problemas quanto ao gerenciamento deste fundo, pois a demanda da Educação Infantil e do ensino médio ficou descoberta dessa manutenção, tão logo foi proposto um novo fundo que atendesse desde a primeira etapa da educação básica até o ensino médio.

O FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007), que atende a educação básica e o ensino médio, previsto para vigorar até 2020, com o objetivo de dispor a redistribuição dos recursos da educação mediante dados das matrículas da educação básica.

O financiamento da Educação Infantil está previsto também no PNE, que dispõe o compromisso da União e dos Estados em apoiar aspectos técnicos e financeiros aos municípios.

No entanto, o assunto sobre o financiamento da educação no sistema de ensino Brasileiro não está resolvido. Segundo Pereira (2006), algumas questões transcendem o âmbito da economia do país, percebe-se a pressão dos municípios em posicionar-se quanto às dificuldades orçamentárias e políticas para a inserção de tais recursos na Educação Infantil.

No tocante a essa realidade, no que diz respeito às ações mais recentes do MEC que visam qualidade, melhoria, organização, financiamento, formação de professores, organização curricular e o trabalho pedagógico, podemos apresentar a aprovação do Parecer CNE/ CEB 04/00, inserindo as *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil* no cenário das políticas.

As discussões realizadas nos seminários regionais sobre a Política Nacional de Educação Infantil suscitaram reformulações nos seguintes documentos: *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 até 6 anos à Educação*, e os *Parâmetros Nacionais de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil*.

Consideramos importante outro aspecto nas mudanças políticas educacionais relacionadas à criança de 0 a 5 anos, confirmada pela Lei n. 11.274/2006, com a justificativa de garantir a todas as crianças de 6 anos a frequência na escola, inserindo-a no ensino fundamental, com duração de nove anos. Como aponta, a Educação Infantil, desde 2006, está sendo ofertada para crianças de 0 a 5 anos.

Não obstante, tal modificação gera discussões e muitos questionamentos entre pesquisadores da área que ressaltam que isso foi uma grande perda. Todavia, a criança que ingressa no ensino fundamental com 6 anos estará sendo inserida em um ambiente com métodos rígidos, um ensino formal, deixando de lado sua aprendizagem lúdica e também a liberdade de iniciativas em grupo (DIDONET, 2007).

Diante das ressignificações das leis, diretrizes e referenciais que conduzem a Educação Infantil no Brasil, nos voltamos especificamente para o estado do Paraná, que em 2005, sob a Deliberação n. 02/2005, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, como processo de revisão da legislação e pareceres, deliberou as Normas e Princípios para Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná, reproduzindo as finalidades, objetivos, a proposta pedagógica e seus elementos, os profissionais, o espaço, instalações e equipamentos, verificação, supervisão, funcionamento das instituições já existentes que deverão se adequar a esta deliberação, vigorando desde 2005.

Com as definições políticas prescritas para a Educação Infantil é inevitável interrogar-se sobre a ausência de propósitos educativos das políticas públicas para a educação da criança de 0 a 5 anos. Subsidiase uma luta à concretização de tendências para a Educação Infantil, que de um lado valoriza o meio em que a criança se situa e o que traz do seu meio de origem e, de outro, a forma com que a cultura é reproduzida por ela, compreendendo os pressupostos separadamente.

Toma-se como suposto que a organização educativa difere da legislação educacional, tornando-se, assim, instrumento não avançado, mas sim, disposto ainda a um longo caminhar, como um direito que se torne concretizado na prática.

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãos foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e reconhecimento de sua condição de professores. Essa diversidade também se faz presente na construção de projetos educativos para a educação infantil (KRAMER, 2006, p. 802).

A exposição das políticas públicas para a Educação Infantil nos permite pesquisar sobre as questões da formação docente. Diante das afirmações dispostas nas leis, convém realizarmos um recorte histórico mediante o objeto de estudo dessa pesquisa, nos detalhando e explicitando questões pertinentes ao trabalho docente e também a trajetória histórica da formação dos professores, nos valendo dos estudos de autores que buscam esclarecer e inserir esta prática mediante exposição das leis que ainda se modificam no cenário do sistema brasileiro de ensino.

Enfatizamos também que a organização municipal, diante das suas competências ao ensino aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos, estão vinculadas às políticas contemporâneas, porém, não estão desvinculadas ao passado, e tal relação nos permite refletir que a legislação dirigente está progredindo e buscando melhorias na qualidade da Educação Infantil.

2.3. AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL COMO AMBIENTE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com as políticas vigentes podemos perceber que a preocupação com a infância ainda é recente no Brasil. Kramer (2003) descreve a expansão de creches e pré-escolas e afirma que elas não são locais apenas de assistência às crianças, mas espaços de socialização e de Educação Infantil.

Observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade. O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores (KUHLMANN, 2005, p. 193).

Kuhlmann (2005), afirma que as formulações da década de 1990, sobre a Educação Infantil, separaram os aspectos de cuidado e educação. O cuidar e o educar estão presentes na organização do trabalho pedagógico dos CMEIs e, também, na escolha dos conteúdos escolares, pertinentes ao crescimento e desenvolvimento da criança que se aproxima do ensino fundamental.

Chaves (2010) contribui com seu trabalho: *A Formação do Professor e Intervenções Pedagógicas Humanizadoras*, descrevendo que:

É absolutamente essencial para que coordenadores e educadores compreendam os limites da Educação Infantil, tenham uma correta concepção de criança e de educação e exercitem práticas educativas ricas de significado para as crianças, em oposição à antecipação de conteúdos e procedimentos didáticos pertinentes ao Ensino Fundamental ou aos anos posteriores. Queremos, com isso, dizer que a condição de compreensão e escolha precisa ser também apresentada e ensinada (CHAVES, 2010, p. 62-63).

Nesse sentido, as relações que se formam e se efetivam no cotidiano dos CMEIs devem abordar fundamentos e métodos que sustentem a prática pedagógica, tão logo se associem para a compreensão do processo de formação docente da Educação Infantil.

As condições históricas, sociais, materiais influenciam esse processo no qual houve, num dado momento, a opção de trabalhar com crianças de zero a seis anos como educadoras. Tal inserção profissional gera a necessidade de desempenhar um personagem que em nosso país, e em vários outros, historicamente está relacionado a um papel feminino, doméstico, não profissional (SANTOS, 2005, p. 91).

A partir do ano de 2002, especificamente no município de Guarapuava - PR, foi o momento em que se mudou o enfoque da educação da criança pequena, deixando de ser assistencial, passando a integrar o aspecto pedagógico. Essa mudança exigiu, também, nova qualificação docente.

Coube à Secretaria de Educação do município elaborar estratégias de ação que direcionaram o trabalho docente, integrando estudos referentes à faixa etária das crianças de 0 a 5 anos. Vale lembrar que o MEC pressupôs que toda a estrutura da Educação Infantil do Brasil seguisse o RCNEI (1998), o qual subsidia a organização estrutural e pedagógica dos CMEIs.

As instituições foram assumidas financeiramente pelo município que, por sua vez, integrou a formação continuada em projetos, planejando políticas públicas municipais e executando-as.

Segundo o RCNEI (1998):

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1998, p.70).

A Educação Infantil requer conhecimentos sólidos e específicos a respeito da infância, da compreensão da criança como sujeito social e de seu direito enquanto cidadão. Esses aspectos foram pautados nos documentos oficiais, nas políticas públicas vigentes. A formação de profissionais da Educação Infantil deveria, assim, propiciar condições de serem possibilitados a entender o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança e o respeito às diferenças regionais e culturais que a singulariza.

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. [...] Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil. [...] A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada a pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda a especificidade da formação humana nessa fase da vida (BRASIL, 2006, p. 7).

A análise sobre o sujeito e sobre o profissional que se deseja obter com a formação torna-se um desafio. As políticas municipais devem, à base dos referenciais teóricos, definir qual infância se está educando, qual instituição é apropriada a atender e qual formação e qualidade deve ter o docente, a fim de que seja capaz de integrar à ação do ensino e aprendizagem os seus saberes e as suas técnicas, e de qualificar sua prática pedagógica, por meio da formação continuada. A necessária qualificação docente é assunto a que se refere Gomes (2009): “Se o professor é o profissional indicado para trabalhar com a criança pequena, e se as instituições de educação infantil estão vinculadas aos sistemas de ensino, cabe-nos qualificar esse profissional no campo da educação” (GOMES, 2009, p. 28).

Considerando que: “[...] em sentido horizontal, é necessário que se pense a formação coletiva” (ALVES; GARCIA, 2001, p. 79). Dessa forma, os profissionais tornam-se agentes participantes e motivados à sua formação.

Os dados coletados nos CMEIs indicam que muitos estagiários cursam Pedagogia ou o Curso de Formação de Docentes; ou, ainda, que já concluíram o curso superior. Baseando-se em tais considerações, ainda vislumbram e necessitam de apoio constante da Secretaria de Educação Municipal, da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil e até mesmo da equipe pedagógica dos CMEIs.

[...] no sentido vertical, é necessário que se pense de maneira articulada todos os níveis da formação. Ainda mais, se pode pensar na formação simplesmente na esfera acadêmica, mas é preciso pensá-la na totalidade das esferas que a compõem: da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da ação governamental e das pesquisas em educação (ALVES; GARCIA, 2001, p. 79-80).

Propostas de estudos, análises, discussões, reflexões e avaliações no ambiente de trabalho devem contribuir com as questões metodológicas e

fundamentais da Educação Infantil, tendo como prioridade a relação educativa que se demonstra na prática pedagógica.

Nesse sentido, uma proposta de educação que discuta as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa em favor da emancipação, em oposição ao assistencialismo, que educa para a submissão, precisa discutir também a potencialidade do educador e a necessidade de que este compreenda sua prática para que tenha objetivas condições de escolha (CHAVES, 2010, p. 62).

A prática pedagógica surge como elemento de aprofundamento em suas características, especificidades e inquietações.

2.4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciamos este item apresentando e discutindo a prática pedagógica na Educação Infantil. Necessário é conceituá-la, caracterizá-la e buscar suas relações de ensino aprendizagem na Educação Infantil e, posteriormente, analisar como a formação continuada qualifica a ação docente.

É um desafio rever as práticas educativas com as crianças pequenas, já que nesse momento se discute a formação e a atuação docente [...] em conformidade com as leis pertinentes, além de discutir as potencialidades das crianças e a necessidade da intencionalidade educativa, em favor da emancipação, em oposição ao assistencialismo, que educa para a submissão, precisa necessariamente discutir também a potencialidade do educador e a necessidade de que este compreenda sua prática para que tenha objetivas condições de escolha (CHAVES, 2010, p. 3-4).

O professor deve ter conhecimento sobre a infância e suas peculiaridades, bem como sobre questões fundamentais e metodológicas para o trabalho docente com crianças pequenas. Não obstante, sabemos que os cursos de formação docente, neste caso, os cursos de Pedagogia, acabam negligenciando questões pertinentes ao cuidado e à educação para as crianças de 0 a 5 anos, não dando a atenção e preparação para que o acadêmico, ainda em processo de formação, conheça como se planeja e se efetiva a organização do trabalho pedagógico nos CMEIs, como escreve Romanowski (2007):

Os saberes pedagógicos constituídos pela compreensão das ciências da educação, do saber fazer didático – estabelecidos na prática pedagógica em permanente exame crítico e intencional desta prática – carecem estar confrontados com as pesquisas na área educacional. Em decorrência, o domínio desses conhecimentos por si só não constitui saberes da docência (ROMANOWSKI, 2007, p. 133).

Assim, ao investigar buscamos contribuir e detalhar a formação continuada para os professores da Educação Infantil do Município de Guarapuava – PR, a qual deve subsidiar e ressignificar a prática pedagógica do cotidiano dos CMEIs.

Considerando o exposto, a prática pedagógica deve ser reafirmada constantemente através de estudos e reflexões. Essas ações devem possibilitar conquistas não somente ao corpo docente do CMEI, que deve buscar caminhos e estratégias metodológicas para realização das atividades, mas às crianças pequenas e seu desenvolvimento pessoal, psicomotor, cognitivo e social.

Na instituição de educação infantil pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998. p. 23).

De acordo com Souza (2005, p. 2), é importante considerar que a prática pedagógica é parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas, na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, que produzem o “educativo”.

Assim, a prática pedagógica na Educação Infantil está no entorno do cuidar e educar, visto que em todos os momentos a criança interage, aprende, socializa, constrói novos conhecimentos, organiza e articula todos seus momentos de aprendizagem e suas atividades de rotina à atenção dada pela professora. Essas ações, sendo trabalhadas de forma planejada, possibilitam a transformação dos elementos que interferem no ambiente escolar, na sala de aula e na prática do professor.

Considerar que toda a vivência da criança é educativa [...] significa dizer, que desde a seleção e a utilização dos recursos didáticos pedagógicos à organização da rotina, todas as ações realizadas na escola compõem a intervenção pedagógica. Tanto quanto a apresentação dos conteúdos às crianças, ações ou situações como momentos de higiene ou preparação para assistir a um documentário ou filme, são vivências a serem consideradas por constituírem intervenções pedagógicas importantes no processo de ensino-aprendizagem (CHAVES, 2008, p. 80).

A escolha adequada dos materiais e atividades pertinentes para a faixa etária de 0 a 5 anos fazem parte da organização do trabalho pedagógico e interferem no ambiente escolar, nos espaços para ensinar, e devem favorecer a disposição de vários materiais e recursos didáticos. As atividades que acontecem no CMEI não são exclusivamente aplicadas em sala de aula; desse modo, segundo Souza (2005) as dimensões da prática pedagógica são: professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e aluno, concepção de educação, infância e escola.

Neste processo, as atividades tidas como rotineiras – recortar, colar, pintar, desenhar, ouvir música e dançar – que na maioria das vezes se configuram como execução de tarefas e obediência a comandos, podem ser de fato atividades significativas e favorecer a aprendizagem e o aprimoramento intelectual de quem aprende e de quem ensina. É importante registrar que esta forma de condução do trabalho pedagógico não implica em eliminar ou minimizar a fantasia, o mágico e o lúdico; ao contrário, estes elementos são fundamentais para levar a criança a perceber-se como autora de suas ilustrações, seus escritos, suas histórias, suas poesias e suas lindas telas (CHAVES, 2010, p. 5).

Tal conjuntura é necessária e fundamental para o entendimento do cuidar e educar, sem dicotomia, um entendimento de educação infantil e da ação do professor para que as atividades de rotina envolvam o cuidar e educar de uma forma que considere a criança pequena como ser social. Para tanto, dependemos de discussões, estudos e reflexões ao propósito que se tem ao objetivo a ser alcançado, enfim, da metodologia que será empregada no trabalho e na prática pedagógica.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1. A AMOSTRA DA PESQUISA

As políticas públicas têm validade de âmbito nacional, mas sua implementação no município de Guarapuava – PR adquire caráter específico, aqui analisado.

Guarapuava, município escolhido como campo desta pesquisa, situa-se na região Centro Oeste do Paraná. Criada em 09 de Dezembro de 1819⁸, tem uma população de 167.463 habitantes (dados oficiais de 2011⁹). Atualmente o número de crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil do município é de 2055.

As iniciativas da coordenação pedagógica da Educação Infantil municipal em organizar cursos de formação levaram a efeito várias intervenções em termos de formação continuada.

Para explicitar tais ações, num primeiro momento realizamos o levantamento bibliográfico acerca da temática de formação continuada de professores. Para contextualizar o tema, necessitamos contextualizar historicamente a Educação Infantil no município, bem como suas políticas públicas.

No segundo momento procuramos conhecer e analisar a implementação da Educação Infantil no município de Guarapuava – PR, o número de alunos atendidos, o número de docentes e o programa de formação continuada de professores.

Nessa fase, os dados foram coletados na SEMEC, com auxílio da Coordenação de Educação Infantil. Por meio de consultas aos documentos dos CMEIs, através das entrevistas com a coordenação da Educação Infantil e com as professoras dos CMEIs, obtivemos dados da Proposta Pedagógica.

Selecionamos cinco instituições dentre as quatorze existentes no município, privilegiando primeiramente a amostragem por localização, a fim de poder analisar

⁸ Oficialmente a cidade surge com a assinatura do Formal de Instalação da Freguesia de Nossa Senhora de Belém, em 9 de dezembro de 1819. Após a instalação da Freguesia, passou a ser vila em 17 de julho de 1852 e, devido ao progresso do povoado, em 12 de abril de 1871, elevou-se à cidade, tornando-se um dos promissores municípios do Paraná. Disponível em: <http://www.guarapuava.pr.gov.br/conheca/aspectos.php>. Acesso em 10 de Janeiro de 2011.

⁹ Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=41. Acesso em 30 de Abril de 2011.

as atividades dos CMEIs localizados na cidade e nos bairros, além de contemplar duas unidades administrativas: municipal e ONGs. Dessa forma, a seleção recaiu nas seguintes instituições:

- No primeiro grupo listamos as instituições de Educação Infantil de bairros mais distantes da área central da cidade. Foram selecionados o *CMEI Santa Cruz (1)* e o *CMEI Primavera (2)*.

- No segundo grupo selecionamos o *CEI Lar Escola Retiro Feliz (3)* que, apesar de ser subsidiado pelo município, é tido como uma Organização não governamental (ONG), pertencendo seus professores à rede municipal de ensino.

- No terceiro grupo foi selecionado o *CEI Santa Terezinha (4)*, por ser uma das primeiras creches do município. A unidade administrativa está a cargo de uma Organização não governamental - ONG. O CEI está localizado próximo à região central do município. Foi selecionado, também, o *CMEI O Mundo da Criança (5)*, localizado num distrito do município.

Selecionados os Centros de Educação Infantil, buscamos o grupo dos docentes que atuam em salas de aula dessas instituições. Há de seis a dez professores em cada CMEI. Distribuímos os formulários somente aos docentes que iniciaram seu contrato de trabalho no ano de 2010 e nos anos anteriores a essa data. Visto que os estagiários que iniciaram suas atividades em 2011 são contratos recentes e, por enquanto, só tiveram um único contato com as reuniões e encontros oferecidos pela SEMEC de Guarapuava - PR.

Antes da seleção da amostra e, conseqüentemente, antes da aplicação do formulário, foi feito um levantamento preliminar sobre a distribuição numérica dos docentes:

- - Quantos são os estagiários e quantos são efetivos;
- - Quantos professores têm graduação em Pedagogia e/ou em outras licenciaturas;
- - Quantos docentes estão cursando pedagogia e quantos têm formação no curso de formação de docentes (nível médio), e/ou cursam outras licenciaturas;
- - Quantos têm especialização na área (educação);

Estabelecemos que a aplicação do formulário fosse feita tendo em vista o tempo de atividade dos docentes e a formação inicial, dessa forma selecionamos

trinta e cinco docentes como sujeitos da pesquisa, concluindo com a seguinte distribuição:

- Professores efetivos que trabalham na Educação Infantil há mais de cinco anos;
- Professores efetivos que trabalham há menos de cinco anos na Educação Infantil;
- Professores com curso de Pedagogia;
- Professores com curso de Formação de Docentes;
- Estagiárias;

Para as entrevistas semiestruturadas estabeleceram-se:

- Cinco Professoras, uma de cada CMEI selecionado como campo da pesquisa;
- Coordenadora atual da Educação Infantil do município

Total: seis sujeitos

A realização do trabalho de campo teve início em 2010, mas somente nos meses de fevereiro, março e abril de 2011 é que foram coletados os dados. Na primeira quinzena de março elaborou-se o roteiro para a entrevista com a Secretária de Educação do município e com a coordenação da Educação Infantil, solicitando informações que especificassem e fornecessem dados referentes desde a época de implantação dos CMEIs e também da situação atual da Educação Infantil no município de Guarapuava – PR. No entanto, o foco da pesquisa é a formação continuada dos professores, mas essas informações buscaram um panorama da Educação Infantil no município, a partir disso coletamos os dados de como acontece a organização da formação continuada dos professores dessa modalidade de ensino.

A pesquisa de campo foi muito bem encaminhada, não havendo empecilhos que prejudicassem essa fase. Os responsáveis de cada setor se dispuseram, colocando os materiais e dados requeridos à disposição, mostrando-se disponíveis a quaisquer esclarecimentos.

Em todos os CMEIs do município há uma diretora e uma supervisora, as duas são pedagogas e coordenam as atividades pedagógicas. Em média, cada CMEI dispõe de quinze professores e de cinco turmas.

Foi entrevistada a coordenadora de Educação Infantil do município. Esse contato foi muito importante para a pesquisa porque permitiu que percebêssemos, nas entrelinhas, um descontentamento e uma preocupação com a atual situação da Educação Infantil, principalmente com o quadro de professores, que se encontra defasado, em relação à formação inicial, pois os Educadores Infantis, em sua maioria, são estagiários (estudantes), motivo pelo qual buscam justificar a falta de uma formação continuada mais efetiva com objetivos e conteúdos advindos das necessidades reais dos professores que trabalham com as crianças pequenas.

Finalmente, voltamos ao processo da coleta de dados nos CMEIs, utilizando-se dos instrumentos para o levantamento de dados, um para as professoras dos Centros, e entrevista com a coordenação e alguns docentes, também a análise da Proposta Pedagógica.

O roteiro da entrevista semiestruturada constou de questões objetivas que forneceram os dados básicos sobre a formação continuada dos docentes. A entrevista aprofundou as questões fundamentais da formação continuada na Educação infantil, abarcando temas como: objetivos; planejamento; organização; temáticas a serem discutidas e refletidas; investimento; realização e frequência da formação continuada nos CMEIs; documentos específicos que formalizam e avaliam a formação; a participação dos professores no planejamento e na realização; os profissionais responsáveis pela organização e realização das formações; como a coordenação e os professores avaliam os resultados da formação continuada; e se consideram as instituições de Educação Infantil como sendo um local de formação.

Os conteúdos das entrevistas foram organizados por meio da análise de conteúdo em sua vertente de análise temática. Desta forma, as categorias serão formadas pelas temáticas principais, extraídas do conteúdo manifestado pelos docentes. Desta forma teremos subsídios para discutir, refletir e expor os dados que foram coletados por meio das entrevistas.

Considera-se que as instituições de Educação Infantil, cujos professores se dedicam ao trabalho docente, e, nessa condição, se tornam sujeitos desta investigação, manifestam suas ideias sobre sua formação inicial e continuada e demonstram toda sua preocupação com a prática pedagógica realizada na Educação Infantil. Da mesma forma, a coordenação municipal torna-se fonte indispensável para esta investigação. Inquirimos como a SEMEC do município

organiza e dispõe a formação continuada aos profissionais e como prepara e realiza tal proposta.

3.2. A ANÁLISE DA PESQUISA

Com intenção de alcançar os objetivos propostos, estabelecemos a metodologia de análise. Para o desenho metodológico utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental com análise de pareceres, resoluções e leis que fundam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, destacando, conseqüentemente, a formação de professores. Além da pesquisa bibliográfica e documental, o estudo valeu-se de visitas de observação, de entrevistas semiestruturadas e de formulário.

E para isso concordamos com Gil (1991), quando nos diz que esse desenho metodológico permitiu o acesso a um campo amplo e variado de estudos, muito maior do que aquele que poderia investigar diretamente, pois, buscamos a teoria e o procedimento metodológico à base de livros e artigos científicos.

As observações foram realizadas durante as visitas para a coleta dos dados e consulta nos documentos, onde constatamos em cada CMEI as práticas desenvolvidas pelas professoras em seu cotidiano.

O levantamento de dados foi feito mediante a busca em documentos, a aplicação de um formulário e entrevistas realizadas com a coordenação e professoras. Três professoras foram entrevistadas, especificamente sobre a prática pedagógica em sala de aula.

Como técnica, a entrevista traz muitas vantagens que, segundo Goldenberg (1999), possibilita observar o que diz o entrevistado e como diz, permitindo maior profundidade sobre as questões e estabelece confiança entre pesquisador e pesquisado, o que propicia o encadeamento de novos dados.

O formulário foi utilizado para coletar dados sobre a formação das professoras que trabalham atualmente nas cinco instituições de Educação Infantil. Mediante essa ferramenta de trabalho, pudemos explicitar os dados, relacionando-os entre si, articulando como está sendo realizada a formação continuada para os professores da Educação Infantil municipal.

A formação inicial dos professores, efetivada no curso superior de Pedagogia, fundou a prática pedagógica dos docentes, fornecendo subsídios para análise das categorias formação inicial e continuada, educação infantil e prática pedagógica.

Os dados de identificação dos sujeitos da pesquisa, tanto aos que responderam o formulário, quanto aos entrevistados, foram tabulados quantitativamente em tabelas. As respostas ao formulário, a partir do item 6, foram analisadas mediante a abordagem qualitativa.

Segundo Minayo (2004), a abordagem qualitativa:

Ela responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21).

Diante disso:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Os itens qualitativos foram identificados e explicados pela análise de conteúdo em sua versão de análise temática.

A pesquisa pautou-se em três categorias principais: a formação dos professores; a educação infantil; e a prática pedagógica, sendo que as três vêm articuladas na análise.

O processo metodológico obedeceu a fases sucessivas:

- Divisão dos textos obtidos na coleta de dados – respostas aos itens seguintes ao 6º do questionário e entrevistas – em itens significativos que respondessem às três categorias, ou seja, análise horizontal e vertical dos conteúdos;
- Reagrupamento dos itens de acordo com as categorias principais e inclusão de cada caso em sua categoria;

- Fase da organização dos itens de acordo com a base teórica das categorias.

- .

4. ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1. O PERFIL DOS CMEIs DE GUARAPUAVA – PR

A amostra selecionada é aqui detalhada por instituição e pelo quadro de cada escola.

O *CMEI Santa Cruz (1)* situa-se em um bairro próximo ao centro do município de Guarapuava – PR. Atende crianças de família em situação sócio econômica classe média, oriundas de vários bairros. Inaugurado em 1992, dispõe de espaço amplo, as salas de aula são no total de seis, as quais se dividem em: Berçário, Maternal, Jardim I, Jardim II e duas salas de Jardim III, perfazendo vinte e cinco crianças por sala diariamente, atendendo em média 140 crianças. O CMEI conta com espaço externo, com parque, caixa de areia e grama.

O quadro funcional é composto por: Diretora e duas supervisoras (equipe pedagógica), seis educadoras, duas auxiliares, dezoito estagiárias e sete auxiliares de serviços gerais.

Nesse momento reaparece a diferenciação entre os profissionais que atuam nas instituições, visto que apenas seis professoras desse CMEI são efetivas e cumprem a carga horária de trinta horas semanais (seis horas diárias): cinco tem formação em Pedagogia, as demais (vinte e uma), ainda estão em processo de formação em nível médio ou superior.

Dando seguimento, abordamos nesse momento o *CMEI Primavera (2)*, que foi inaugurado em 07 de Setembro de 1992, situado no bairro Primavera. Mas somente no ano de 2000, diante das determinações legais, passou a integrar o sistema de Ensino do município de Guarapuava – PR, com autorização de funcionamento no mesmo ano. Tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos: biopsicossocial e também desenvolver uma ação conjunta com a família e a comunidade. Esses dados foram obtidos mediante entrevista com a Equipe Pedagógica do próprio CMEI.

Atualmente atende 133 crianças, de 4 meses a 5 anos de idade. As crianças atendidas são dos bairros próximos e, segundo a Coordenação Pedagógica do CMEI, trata-se de famílias de baixa renda e assalariadas, sendo que um percentual

bem baixo tem condições financeiras que possibilitem condições de educação para seus filhos.

A estrutura física se divide em seis salas de aula, divididas entre: Berçário, Maternal, Jardim I e Jardim II e duas salas de Jardim II. O espaço externo conta com parque, quadra, pátio amplo com grama, dispõe ainda de bicicletas e demais brinquedos para as crianças.

O quadro funcional é composto por trinta e cinco profissionais, subdividindo-se em: uma supervisora e uma diretora (equipe pedagógica), cinco educadoras (professoras efetivas da rede municipal), três auxiliares, dezoito estagiárias e sete auxiliares de serviços gerais.

Apenas duas professoras efetivas da rede têm a formação inicial em Pedagogia e nenhuma possui pós-graduação; três são formadas no Curso de Formação de Docentes (formação inicial – nível médio) e as demais (dezoito) ainda estão cursando o ensino médio na modalidade normal ou são graduandas do curso de Pedagogia.

Segundo a Coordenação Pedagógica do CMEI Primavera, a permanência das professoras na sala é sempre priorizada, pois a troca dessas profissionais ocasiona certo receio por parte das crianças:

Somente nos casos extremos, de problema de relacionamento, afinidade, trocamos as educadoras de sala, mas tem algumas que já estão há anos na mesma sala, e somente três fazem rodízio durante a semana, pois estas auxiliam todas as professoras, acordando com uma organização semanal (entrevista com a coordenação do CMEI, Março de 2011).

O *Centro de Educação Infantil Lar Escola Retiro Feliz (3)* foi inaugurado em 1964. Atende 140 crianças, sua estrutura conta com cinco salas de aula, das quais duas são de Berçário, uma do Maternal, uma de Jardim I e uma sala de Jardim II. Em média, trinta crianças frequentam cada sala diariamente.

O quadro funcional é composto por uma diretora e uma supervisora, duas professoras efetivas que possuem formação em pedagogia, dezesseis estagiárias e cinco auxiliares de serviços gerais.

Também ali um número muito reduzido de professores com a formação necessária para o atendimento às crianças da Educação Infantil, conforme exigência da legislação. A lista de professores apresenta que nem 2% do total do quadro

docente têm a formação inicial no curso de pedagogia ou no curso normal em nível médio.

Esta instituição é uma ONG que mantém parceria com a Prefeitura Municipal de Guarapuava – PR, que disponibiliza os funcionários e também repassa uma verba mensal para pagamento de despesas de manutenção da estrutura. Incluímos essa instituição por manter-se com recursos públicos e está sujeita às normas da Prefeitura Municipal.

Segundo relato da Coordenação Pedagógica do Lar Escola, a entidade realiza alguns projetos que são próprios da entidade e os eventos realizados são subsidiados por esses projetos. Os eventos arrecadam valores que possibilitam aquisição de materiais para as crianças.

O *CEI Santa Terezinha (4)*, situado em um bairro próximo ao centro da cidade¹⁰, funciona em prédio alugado e foi inaugurado em 1979. Esse Centro é uma das instituições mais antigas do município, atende crianças de 0 a 5 anos. A diferença na nomenclatura de CMEI para CEI se deve à sua organização e manutenção, o que está explicado na entrevista cedida pela equipe pedagógica:

Ter caráter técnico administrativo, com personalidade jurídica, não governamental, filantrópica sem fins lucrativos. O CEI Santa Terezinha é a própria mantenedora, é administrada por uma diretoria composta por membros da comunidade e pais. Oferece ensino de Educação Infantil, tem como objetivo tomar a criança como um todo, provendo o desenvolvimento integral, o que implica uma atuação articulada entre a educação, saúde e assistência em período integral. Sua manutenção provém dos sócios, doação do comércio, comunidade e promoções, assim como Convênio com a União equivalente à 175 crianças (Ministério da Educação), parceria com o programa Mesa Brasil (SESC). A prefeitura municipal oferece a merenda e os funcionários como parceria. O CEI oferece quatro refeições diárias de acordo com a necessidade de cada faixa etária e uma rotina incluindo as necessidades de afeto, interação e estimulação, segurança e brincadeiras que também possibilitem o trabalho pedagógico: “cuidar e educar” (entrevista cedida pela equipe pedagógica do CEI, Março de 2011).

Justificamos a inclusão do CEI Santa Terezinha por manter-se com recursos provenientes do município, além dos da comunidade.

O CEI Santa Terezinha atende 175 crianças, de 4 meses a 5 anos de idade, de vários bairros da cidade. Sua estrutura dispõe de oito salas de aula, sendo dois Berçários, duas salas de Maternal, duas salas de Jardim I e duas salas de Jardim II.

¹⁰ A localização das instituições de educação infantil municipais foi o foco principal como critério de escolha para campo da pesquisa, além de escolhermos dentre as cinco, duas que são ONGs.

A área externa é ampla, tendo jardim, sombra de árvores, área coberta com casinha e motocas, parque recreativo com brinquedos, exemplo: balança, campinho de grama, parque interno no saguão (entrevista cedida pela equipe pedagógica do CEI, Março de 2011).

O quadro funcional do CEI é composto por Direção, Supervisão e Secretária, sete professoras, duas auxiliares, vinte e três estagiárias¹¹ e oito auxiliares de serviços gerais. Neste quadro apenas seis professoras (educadoras) são efetivas, e estas possuem a formação em pedagogia, as demais (vinte e três) ainda cursam a formação inicial em pedagogia e também o curso de formação de docentes (ensino médio). Somente duas estagiárias fazem rodízio entre as turmas durante o ano letivo.

O *CMEI O Mundo da Criança (5)* está localizado no distrito da Palmeirinha (aproximadamente vinte quilômetros do centro da cidade de Guarapuava - PR). A escolha por pesquisar este CMEI justifica-se por ser distante da região central do município, ou seja, está instalado em uma região distrital e atende uma população que reside no próprio distrito (zona urbana) e também na área rural.

O Centro iniciou seu atendimento em 2003 e atende 110 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos. A estrutura do centro está disposta entre cinco salas de aula, das quais são: uma sala de Jardim I, duas salas para o Jardim II e duas salas de Jardim III, perfazendo, em média, vinte e cinco crianças que frequentam as turmas diariamente. O espaço externo é amplo e dispõe de área verde e parque infantil.

O quadro funcional do CMEI é composto por: diretora, supervisora, cinco professoras, sete estagiárias e nove auxiliares de serviços gerais. A formação das professoras que atuam nesse CMEI é diferenciada, sendo cinco professoras efetivas (concursadas); destas, três tem a formação inicial em Pedagogia e uma possui pós-graduação (formação continuada) na área da educação; duas são formadas pelo Curso de formação de docentes (nível Médio); sete são estagiárias e, ainda, estão na formação inicial, em nível médio e superior. O quadro de professoras não é rotativo, pois os docentes permanecem durante o ano letivo na mesma turma, trabalhando com crianças da mesma faixa etária. Somente duas auxiliares fazem rodízio durante seus trabalhos, auxiliando, assim, turmas distintas durante os dias da semana.

¹¹ As estagiárias municipais que trabalham nas instituições de educação infantil fazem uma jornada de trinta horas semanais, sendo seis horas diariamente. Diante disso se exige um grande número de estagiárias nessas instituições, pois o funcionamento integral de dez horas implica na troca de funcionárias durante o dia.

4.2. O ATENDIMENTO DOS CMEIs

A pesquisa permite criar novos olhares originais sobre o tema investigado quando a educação escolar exerce uma tarefa social e se desenvolve como “exigência de intervenção deliberada” da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 4). A função social dos CMEIs – uma educação ampla para a cidadania – exigia uma intervenção deliberada em sua estrutura e em suas atividades a partir do FUNDEB.

As iniciativas da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil em organizar cursos de formação levaram a efeito várias intervenções em termos de formação continuada. A atividade docente foi alvo de intervenção deliberada, de forma ativa e profissional, no intuito de uma educação transformadora para as crianças, o que exige competência e profissionalismo dos professores em sua formação.

A análise da formação dos professores nos CMEIs inicia com alguns dados coletados na pesquisa de Zoschke (1989), intitulada: *O atendimento à criança pré-escolar na zona urbana e periférica de Guarapuava*. Esse trabalho fez um estudo sobre o atendimento da Educação infantil (pré-escolar) municipal no ano de 1988 e descreve que, nos anos finais da década de 1980, o município de Guarapuava – PR contava com cinco escolas municipais em parceria com outros convênios que ofereciam o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, e também com seis pré-escolas, estas, somente municipais.

Segundo Blosquievis (2003), em seu trabalho intitulado: *Aspectos históricos da Educação Infantil no município de Guarapuava* (2003), descreve que a Escola Municipal Padre Estanislau Cebula foi a escola que iniciou com classes de Educação Infantil, na década de 1920. Era uma escola paroquial denominada Bom Jesus, situada no pátio da paróquia do município.

O atendimento público no município de Guarapuava – PR para crianças de 0 a 5 anos foi formalizado nos anos de 1980, vinculado à assistência social. Foi instituída a Escola da Legião Brasileira de Assistência – LBA - Projeto Casulo que atendia crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Vale lembrar que o projeto Casulo era um programa em âmbito nacional de educação pré-escolar de massa, criado em 1977, implantado pela LBA (OLIVEIRA, 2010).

Zoschke (1989) apresenta alguns dados referentes ao atendimento para crianças de até 6 anos de idade e descreve que apenas 1,3% da população nessa faixa etária recebiam atendimento em instituições de educação pré-escolar, isto é, 98,7% das crianças de até 6 anos de idade não recebiam nenhum atendimento no final da década de 80, seja este pela assistência pública (estadual e municipal), privado ou creches conveniadas com a LBA.

Nos anos finais da década de 1980, trinta e duas escolas funcionavam no município, mas, somente três escolas tinham o convênio com a LBA e ofereciam atendimento para crianças desde o seu nascimento. Na rede pública estadual oito escolas tinham uma única sala para o atendimento pré-escolar.

A própria LDB da época, a Lei 5.692/71 recomendava, mas não obrigava e com isso não passava de abordagens tímidas e fugidias, além de que vários órgãos se preocupavam em atender a criança na fase pré-escolar: Secretaria de Promoção Social, Secretaria Municipal de Educação, escolas estaduais, escolas particulares e outras instituições afins (LINHARES, 2008, p. 4).

Fazendo uma reconstituição histórica, Zoschke (1989) destaca que não havia nenhum professor com graduação nesta época e apenas 25% do corpo docente estava habilitado para a docência, ou seja, possuía o curso de Magistério (nível médio); as demais eram apenas cuidadoras.

A demanda para o atendimento à infância aumentou e, diante disso, a necessidade da construção de novos prédios, destinados ao atendimento, se expandiu na década de 1990, quando a LDB 9394/96 iniciava uma ressignificação para a educação das crianças de 0 a 6 anos, sendo utilizada para balizar e nortear essa modalidade de ensino.

Na década de 1990 o município construiu prédios para o funcionamento dos CMEIs, distribuídos por sete bairros do município. Logo a expansão do atendimento à infância em Guarapuava – PR teve grande expressão nos anos finais da década de 1990 e no início do ano 2000. Nesse período, a legislação passava por mudanças e adequações diante da preocupação com a organização do trabalho pedagógico.

Desde 2003 o município de Guarapuava - PR conta com quatorze CMEIs, desde então não houve ampliações dessas instituições, dificultando assim o ingresso de um maior número de crianças na Educação Infantil.

Em paralelo, os dados coletados nas duas pesquisas, Zoschke (1989) e Linhares (2008) constatarem e apontam insuficiência no atendimento à criança pequena no município de Guarapuava na década de 1980 e 1990, mesmo que nos anos finais da década de 1990 tenha havido ampliação na construção dos CMEIs.

Atualmente, o município oferece atendimento às crianças de 5 anos no Jardim III e também em algumas escolas municipais. Vale ressaltar que nesta pesquisa destacamos somente os Centros públicos e que são subsidiados pelo município que oferecem Educação Infantil, mas acordando com os documentos consultados, a Educação Pré-Escolar teve seu início com algumas salas para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos em escolas do ensino fundamental, atualmente onze escolas oferecem atendimento para crianças de 5 anos, ou seja, uma turma de Jardim III em cada escola.

A oferta de vagas nos CMEIs é deficiente. Uma recente pesquisa realizada pelo Ministério Público do Paraná¹² aponta que Guarapuava tem um déficit de 4.272 crianças de 4 a 5 anos e, 8.274 crianças de 0 a 3 anos, fora da escola. Atualmente atendem 2055 crianças em vários bairros e, também, em dois distritos, dispõem de doze CMEIs, um Lar Escola e um Centro de Educação Infantil – CEI¹³, além de onze escolas que oferecem uma única turma de Jardim III.

Segundo a coordenação da Educação Infantil de Guarapuava – PR, desde 2006, a função de cuidar e educar está de acordo com a legislação. Com isso, os CMEIs (antigas creches) passaram a ser administrados pela SEMEC, enfatizando o caráter pedagógico em substituição ao caráter assistencialista, próprio da coordenação da Secretaria de Promoção Social, sendo que esta secretaria foi responsável pela Educação Pré-Escolar na década de 1990.

Doze CMEIs são mantidos exclusivamente pela Prefeitura Municipal, outros dois recebem apoio financeiro da Assistência Social, o que diferencia a razão social dos Centros (CEI e CMEIs).

Outro aspecto que devemos mencionar refere-se às mudanças e à implementação do ensino de nove anos. Com essa mudança na legislação houve a ampliação do atendimento para crianças de até 5 anos de idade, já que as crianças com 6 anos estão sendo atendidas nas escolas do Ensino Fundamental. Abrem-se

¹² Disponível em: <http://www.redesuldenoticias.com.br/noticia.aspx?id=36208>. Acesso em Julho de 2011.

¹³ FALTAM DADOS

novos espaços (salas de aula), antes ocupados pelo Jardim III, nomenclatura utilizada para a turma que estaria completando 6 anos de idade.

Os CMEIs estão organizados da seguinte forma:

- *Atendimento de crianças de 0 a 3 anos* - Berçário (crianças de 0 a 1 ano); Maternal (crianças de 1 a 2 anos); Jardim I (crianças de 2 a 3 anos);
- *Atendimento de crianças de 4 e 5 anos* - Jardim II (crianças de 3 a 4 anos) e Jardim III (crianças de 4 a 5 anos).

Na tabela 1 apresentamos o número de crianças atendidas por faixa etária e a quantidade de salas em cada instituição.

Tabela 1 – Salas de atendimento dos CMEIs:

Instituição	Quantidade de salas	Atendimento (0 a 3 anos)	Atendimento (4 a 5 anos)
CMEI Bonsucesso	06	47	86
CMEI Boqueirão	06	54	58
CMEI João Paulo II	08	65	125
CEI Lar Escola Retiro Feliz	05	101	30
CMEI Morro Alto	06	71	66
CMEI O Mundo da Criança	05	21	98
CMEI Santa Cruz	06	62	62
CEI Santa Terezinha	08	123	44
CMEI Santana	06	69	65
CMEI Vila Bela	06	69	30
CMEI Vila Carli	06	80	66
CMEI Primavera	06	59	74
CMEI Vitória	04	63	23
CMEI Princesinha ¹⁴	12	44	220

Número de Salas e Atendimento aos alunos

Fonte: Secretaria de Educação de Guarapuava – PR (elaboração própria)

Os CMEIs funcionam integralmente das 07h30min às 18h00min (exceto as turmas que são atendidas em escolas de ensino fundamental). O corpo docente do município conta com 206 profissionais, dentre eles, educadoras e estagiárias. Apenas 115 são efetivos do município e possuem concurso público; isso representa

¹⁴ Esse CMEI funciona com dois turnos, daí a quantidade elevada de alunos conforme demonstra tabela 3.

55,8% da totalidade, as demais são estagiárias, contratadas por tempo determinado (dois anos), sem possuir vínculo empregatício com a SEMEC.

O tema da expansão da Educação Infantil do município suscita, além das questões estruturais e organizacionais, apontamentos para a formação do corpo docente que passou por modificações, já que as políticas públicas dos anos 90 previam a ampliação dos centros, implicando na melhoria e na formação dos professores para atuarem nessas instituições.

Podemos dizer que a utilização de estagiários é um agravante, pois, quando buscamos uma educação de qualidade, há que contar com uma significativa porcentagem de professores efetivos. No caso dessa investigação, encontramos 65% de estagiários em atuação nos CMEIs. Estando, ainda, em processo de formação inicial, são passageiros pelos Centros, o que gera grandes modificações no corpo docente ano a ano.

Os governos municipais foram obrigados a cumprir a lei maior e atender as crianças de 0 a 5 anos, além de alocar recursos para a efetivação do que consta no FUNDEB. Com recursos normalmente dirigidos a outros setores da administração municipal, os governantes recorrem a estratégias para efetivar a Educação Infantil com menos gastos. A melhor estratégia, oposta aos interesses populares, é contar com trabalho de estagiárias, de menor custo. Alves (2005, p. 41), analisando a escola burguesa dos séculos XVIII e XIX e, também da atualidade, demonstrou que os recursos financeiros produzidos socialmente são preferencialmente revertidos em atividades produtivas e não em atividades improdutivas, como educação e saúde. Assim a escola para todos é uma conquista pertinente à sociedade, mas sua efetivação se dá com o menor custo possível.

Com os dados levantados que acusam grande número de estagiárias nas atividades docentes, há a necessidade da formação continuada para os professores da Educação Infantil. Kuhlmann (1998) constata que são escassos os recursos destinados à organização prévia e à efetivação da capacitação docente.

A situação das pessoas que trabalham nas creches brasileiras não é algo que se possa pensar em reverter a partir de uma proposta de formação em serviço. Esta poderá resultar em algum benefício consistente e duradouro caso esteja sendo proporcionada concomitantemente a outras medidas, tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia, ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica daqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a educação infantil (KULHMANN, 1998, p. 204).

Fundados neste excerto de Kuhlmann (1998), destacamos que a formação continuada necessita de suporte técnico administrativo para sua efetivação.

Aprofundamos o tema da formação docente buscando as políticas públicas que orientam as ações em suas modalidades de formação inicial e de formação continuada. Seguimos a análise verificando as concepções dessas modalidades, especificamente na formação de professores para a Educação Infantil. Inclui-se a forma como a Secretaria de Educação do município subsidia as discussões e como planeja reflexões sistematizadas e formações continuadas, objetivando a qualificação profissional e as práticas pedagógicas.

O contexto educacional referenciado até o momento nos permite considerar que os Centros de Educação Infantil são locais privilegiados para a reflexão e construção das práticas pedagógicas, campos férteis de análises e discussões.

E quando falamos dessa prática muitas questões transcendem à reflexão específica. Explicitamos a formação de professores e a necessidade de uma formação específica para o exercício do magistério, bem como a ressignificação da prática pedagógica em âmbito institucional. Embora a política ocorra em âmbito nacional, vale lembrar que a implementação da formação continuada é feita pelo município.

4.3. O TRABALHO DOCENTE E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Durante as visitas aos CMEIs para observação das atividades escolares e também durante as entrevistas, ficou evidente a preocupação da equipe pedagógica com o quadro dos professores para a Educação Infantil.

Os dados coletados demonstram que: num total de cento e onze docentes dos cinco CMEIs escolhidos para o campo da pesquisa, apenas vinte e seis são efetivas; destas, vinte e três possuem graduação em Pedagogia e três são formadas pelo curso Normal (ensino médio).

As estagiárias representam a maioria nos CMEIs, totalizando oitenta e cinco, ou seja, 76% de docentes que ainda estão cursando Pedagogia ou o curso Normal, as demais, estão de passagem pelas instituições, pois são contratadas por tempo

determinado de no máximo dois anos. Esta situação gera transtornos administrativos e pedagógicos diante da troca de professores durante todo o ano letivo. Os contratos não têm uma data certa para vencer e, a cada dia, semana ou mês, as professoras não efetivas são dispensadas para serem contratadas novas estagiárias.

Apenas 24% do total do quadro docente dos cinco CMEIs atuam com professores com a formação orientada e exigida pela legislação (possuem graduação em Pedagogia). Do mesmo modo, os dados refletem negativamente na organização e na estrutura das instituições; logo, na qualidade do ensino-aprendizagem das crianças atendidas.

A condição do trabalho precário influencia diretamente a qualidade do trabalho docente, pois quando o estagiário está habituado a seu trabalho e, também, às práticas pedagógicas da instituição, em função do contrato por tempo determinado é dispensado e admitem-se novas estagiárias, iniciando novamente todo o percurso de reconhecimento, preparação e organização do trabalho pedagógico, reinicia-se a formação continuada dos professores.

Nessa perspectiva, o recurso dos governantes municipais em mobilizar estagiárias, com custos inferiores aos das efetivas, é uma singularidade municipal ou regional, assumida de acordo com a contradição de base, de caráter universal, que é de contemplar o que preconiza a Declaração da EFA – Tailândia (UNESCO, 1990): “Toda pessoa tem direito à Educação”, mas ao mesmo tempo o realiza com alocação de menor recurso financeiro possível ao trabalho improdutivo que é a educação e a saúde da população. Isso vale para a necessidade da formação continuada e para o atendimento à criança.

Esse agravante é um assunto muito questionado e refletido na comunidade de Guarapuava – PR. Movimentos sociais e associações de bairros lutam pela melhoria e ampliação da Educação Infantil municipal. Observamos que as salas de aula dos Centros são amplas, mas o grande número de crianças em cada sala acaba dificultando o atendimento e, principalmente, o andamento das atividades pedagógicas.

O Projeto Político Pedagógico – PPP, dos CMEIs, é elaborado pelos professores que contam com o auxílio da equipe pedagógica da SEMEC. O PPP é elaborado no interior de cada centro com auxílio do corpo docente. No entanto, todos seguem a mesma filosofia e a mesma ressignificação diante da educação para

as crianças de 0 a 5 anos. Utilizam-se do RCNEI (1998) para fundamentar a prática pedagógica e também os demais documentos que norteiam a Educação Infantil brasileira.

O que podemos constatar na análise documental é que o PPP está defasado, isto é, antigo, ultrapassado, já que traz dados do ano de 2007. Esse documento deve ser reescrito anualmente, visto que as condições modificam-se a cada ano. A reformulação do PPP é de extrema necessidade, ou ao menos, deve ser revisado com o corpo docente que irá trabalhar naquele ano letivo.

Entendemos que a educação escolar, incluindo-se a formação docente e a prática pedagógica, deve ser apreendida na forma em que a sociedade a produziu. É verdade que, no contexto da economia internacional e das políticas internacionais e nacionais, as orientações governamentais dos municípios formaram objetivos que devem ser conduzidos como complexos sociais que precisam da ação dos governos (CECILIO, 2010). No entanto, aprendemos não como um bloco uniforme de CMEIs, cujo PPP segue a mesma filosofia idêntica às assumidas em território nacional, mas sua singularidade, com características próprias, posto que acompanha o movimento do próprio real, universalmente, orientado.

Consideramos o que escreve Hoff (2010):

A singularidade regional tornou-se uma realidade diferenciada das demais realidades regionais, mas, foi, uma expressão local e singular do que é comum a toda sociedade em sua tarefa de ampliar o mercado (HOFF, 2010, p. 53).

A coordenadora da Educação Infantil da SEMEC relatou na entrevista o que se pensa fazer para amenizar o problema da contratação temporária:

A Proposta Pedagógica dos CMEIs será refeita ainda em 2011, já que estamos com um número grande de estagiárias nas salas, e isso gera uma rotatividade muito elevada desses estudantes, logo, com a realização do concurso público municipal serão efetivadas 100 educadoras, as quais estarão contribuindo com a nova proposta pedagógica dos centros (Entrevista semiestruturada concedida pela Coordenadora da Educação Infantil da secretaria de educação do município de Guarapuava – PR, 2011).

Recorrer ao trabalho de professores formados poderá trazer melhores resultados; o êxito é uma exigência da sociedade e das avaliações governamentais.

A problemática e o eixo da pesquisa situam-se na formação de professores e nas seguintes práticas pedagógicas da Educação Infantil, revelada nos CMEIs. O quadro de professores com formação inicial é escasso diante da demanda. Muitos alunos ainda em formação já estão assumindo lugar de professor regente, visto que deveriam ser auxiliares para não comprometerem a qualidade do ensino aprendizagem.

Na entrevista com a coordenadora ficou a impressão de que a situação é assim e dificilmente irá mudar. Daí a necessidade da contínua formação continuada.

[...] entender a formação como processo contínuo, que não se inicia nem termina na formação universitária, constituindo um continuum formativo para estudantes/estagiárias que estão se inserindo no mundo do trabalho profissional nessa área e para as profissionais já atuantes (GOMES, 2009, p. 45).

Com base em tais considerações, questionamos a coordenadora na entrevista: Qual seria o papel da SEMEC em investir na formação continuada desses profissionais?

A coordenadora descreve como é planejada e executada:

A formação continuada dos professores para a Educação Infantil é organizada com encontros bimestrais, envolvendo educadoras e estagiárias durante oito horas diárias, perfazendo um total de trinta e duas horas, com temas pertinentes com vistas a uma Educação Infantil de qualidade. Visando uma educação de qualidade propomos e viabilizamos uma formação que permite às nossas educadoras aprimorar sua prática pedagógica, desenvolvendo sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Isso vem acontecendo desde 2005. A formação denominada Encontros Pedagógicos ou Reuniões Pedagógicas (Entrevista semi-estruturada concedida pela Coordenadora da Educação Infantil da secretaria de educação do município de Guarapuava – PR, 2011).

A formação continuada está prevista nas leis e nos referenciais que sustentam a Educação Infantil no Brasil, organizada e realizada pelos municípios. Diante disso, buscamos conhecer especificamente a documentação existente para tal ação e sua importância para os professores que atuam nos CMEIs. Obtivemos as seguintes informações:

Não existe uma documentação específica do município. Tomamos como base a Deliberação 02/2005 que encaminha Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino no Paraná, em seu artigo 11, parágrafo XII, e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Entrevista semiestruturada concedida pela Coordenadora da Educação

Infantil da secretaria de educação do município de Guarapuava – PR, 2011).

Segundo a coordenadora da Educação Infantil municipal não existe nada formalizado sobre a formação continuada, nem registro de avaliação dos participantes. Se os documentos estivessem disponíveis seriam uma excelente fonte de dados para essa pesquisa. Aguardamos a análise dos dados provenientes dos formulários respondidos pelas professoras, comparando-os com a explicação dada pela coordenadora e com o que dizem as políticas públicas para a Educação Infantil.

Importante é destacar a organização e a frequência dos cursos de formação, incluindo-se um estudo das temáticas trabalhadas e dos procedimentos utilizados na seleção e aplicação dos conteúdos. Questionamos, ainda, se cada instituição elabora suas temáticas em separado ou existe uma unificação entre todas; se os professores participam da elaboração e do planejamento da formação continuada, sugerindo temáticas ou contribuindo de alguma forma com os seus conteúdos e em sua organização, destacando os objetivos e a pertinência dos assuntos a serem discutidos.

Obtivemos a resposta:

A primeira reunião pedagógica acontece com temas sugeridos pelos CMEIs, temas esses que priorizam a necessidade emergente de cada unidade. Para os demais encontros reunimos as diretoras e as supervisoras para discussão e encaminhamentos dos temas a serem trabalhados nos próximos encontros. Todos os temas trabalhados são merecedores de destaque, pois dizem respeito à prática pedagógica e permitem aprofundar e aprimorar conhecimentos para a realização de um trabalho de qualidade nos CMEIs. Os objetivos dos temas trabalhados visam aprimorar, aperfeiçoar e desenvolver técnicas e métodos para o exercício do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas atividades práticas do dia a dia em sala de aula (Entrevista semiestruturada concedida pela Coordenadora da Educação Infantil da secretaria de educação do município de Guarapuava – PR, 2011).

Como se percebe, os cursos de formação continuada desenvolvem “técnicas e métodos para o exercício do trabalho pedagógico”. Está aqui uma diferença entre a formação continuada dos estagiários e professores e a formação inicial dos efetivos que atuam nos CMEIs. Os fundamentos da educação fazem parte do curso de Pedagogia e das Licenciaturas; não integram o conteúdo da formação continuada.

Nos fundamentos da educação abordam-se, por exemplo, a “construção histórica e social” da criança e a “construção da especificidade da criança” (OLIVEIRA, 1989, p. 9), ou ainda, “um conhecimento e um método de pensar e tratar a criança a partir da consideração de que ela é um sujeito histórico e um ser social que vive relações amplas” (OLIVEIRA, 1989, p. 258).

A formação continuada, apresentada na entrevista da Coordenadora, não aprofunda as questões educacionais, mantendo-se nas técnicas e nos métodos de ação imediata. Segundo Hoff (2009), a formação inicial por sua vez estuda:

A teoria da reconstrução da sociedade e a própria transformação dos indivíduos [...] Os indivíduos, através de sua atividade, integram-se na atividade reestruturadora da sociedade, enquanto transformam-se a si mesmos (HOFF, 2009, p. 18).

A partir da análise da entrevista com a Coordenação da Educação Infantil, percebemos que não existe uma fundamentação teórica a ser trabalhada e implementada nas ações de formação, reuniões e encontros, como forma de educação continuada.

Os conteúdos são organizados, num primeiro momento, pela coordenadora da Educação Infantil sem a participação dos professores no planejamento e na organização. Após o primeiro encontro discute-se com a equipe pedagógica de cada Centro a necessidade das temáticas a serem trabalhadas. O município não disponibiliza nenhum investimento para essas formações, ficando apenas a cargo da equipe da SEMEC.

Outrossim, esses momentos acontecem no horário de trabalho e o tempo destinado a esses encontros é escasso, o que dificulta as discussões, reflexões e análise da prática docente, a troca de experiências entre os professores, a construção da identidade profissional, a qualidade do ensino aprendizagem e o aprofundamento teórico para a Educação Infantil

Na busca de maiores informações, detalhando a entrevista, questionamos se a formação continuada é direcionada para todos os que trabalham nos Centros ou somente para as docentes.

Segundo a coordenadora da Educação Infantil:

Quando se trata de assuntos pedagógicos, os mesmos são direcionados às educadoras e estagiárias, os assuntos que cabem aos demais funcionários

(administrativos, autoestima, motivação, etc.) são apresentados em conjunto e em menos tempo, visto que a reunião prioriza o enfoque pedagógico (Entrevista semiestruturada concedida pela Coordenadora da Educação Infantil da Secretaria de Educação do município de Guarapuava – PR, 2011).

A esse respeito, consideramos que essas reuniões são organizadas e desenvolvidas num breve período, sem tempo para leituras, reflexões e discussões.

Todavia, a formação continuada é feita com a presença dos servidores dos serviços gerais. E essa junção, durante as reuniões, apesar de ser louvável se bem aproveitada, faz com que os assuntos pedagógicos sejam abordados de forma rápida, desmerecendo a real função da formação continuada no interior de cada CMEI.

A esse respeito corrobora Gomes (2009):

Entendemos que só há formação quando o outro (sujeito e objeto de nossa intencionalidade educativa) quer formar-se. Nesse particular aspecto, é importante proceder a uma reflexão sobre programas de formação contínua de docentes que, de maneira geral, desconsideram essa peculiaridade, tornando compulsória a participação de professores em eventos formativos, em ações de formação que, por sua vez, não dizem respeito diretamente aos interesses, motivações e necessidades de seus destinatários (GOMES, 2009, p. 41-42).

Sobre a formação continuada, que já foi realizada nos CMEIs, a coordenadora relata que a participação e envolvimento das docentes nos encontros foi positiva, tendo em vista que os assuntos abordados foram do interesse de cada instituição. Acrescenta:

Conforme avaliações efetuadas ao final de cada encontro, constatamos que a avaliação veio ao encontro das expectativas e anseios das educadoras. Os resultados são observados nas supervisões pedagógicas que são realizadas periodicamente, e visualizadas nas avaliações feitas no final dos encontros (Entrevista semiestruturada concedida pela Coordenadora da Educação Infantil da secretaria de educação do município de Guarapuava – PR, 2011).

Quando questionamos a coordenadora se as professoras consideram o CMEI como local de formação continuada, ela relata que as temáticas trabalhadas e aprendidas nesses *encontros ou reuniões pedagógicas* são aplicadas à prática docente.

A pesquisa de campo permitiu receber respostas às trajetórias traçadas para horizontes distintos, mas sempre seguiram a mesma direção: a da formação continuada.

Percebemos que os aspectos pedagógicos e metodológicos propostos pelos objetivos da formação continuada ficam ocultos entre os agentes dos vários CMEIs, pois a formação continuada acontece no interior de cada instituição e o tempo para esses *encontros* ou *reuniões* é curto, sendo apenas oito horas bimestrais. Acresce-se que a reflexão necessária não ocorre, pois não existe uma confluência de todas as professoras dos CMEIs, o que obstaculiza a troca de experiências entre as professoras e, também, a troca de ideias com a equipe pedagógica e com a coordenação municipal.

Mesmo encontrando algumas divergências na organização, no planejamento e resultado, a coordenadora acredita e avalia que as formações continuadas foram satisfatórias.

Ela me ajuda a avaliar a minha atuação como coordenadora dos CMEIs, e por meio dela posso redimensionar os encaminhamentos e sanar as dúvidas que poderão surgir. Só assim poderei contribuir para que todos os nossos objetivos sejam alcançados satisfatoriamente, e isso fica visível quando visitamos os CMEIs, ouvimos os pais, crianças, diretoras, supervisoras e educadoras (Entrevista semiestruturada concedida pela Coordenadora da Educação Infantil da secretaria de educação do município de Guarapuava – PR, 2011).

Mediante os dados já analisados e apresentados anteriormente nessa pesquisa apresentamos um corpo docente, composto em sua maioria por estagiárias, o que gera uma situação grave quando se busca a qualidade para a educação das crianças pequenas e quando relacionamos esse fato à troca constante de profissionais em sala de aula. Acrescente-se o fator negativo que representa o curto tempo que os docentes permanecem nas instituições. Levantamos essa questão junto à coordenadora da Educação Infantil a fim de que relatasse as suas perspectivas em relação à formação continuada, já que o município deve ser o responsável pela admissão do corpo docente e, também, pela formação continuada desses profissionais¹⁵. Ela respondeu:

¹⁵ De acordo com a LDB (1996) em seu artigo 40, determina: “[...] a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.”

Independente de contarmos com poucos profissionais efetivos, contamos com estagiárias que serão futuras profissionais da educação. As mesmas participam dos encontros e são orientadas pelas supervisoras dos CMEIs, além de possuírem uma formação inicial que sua graduação oferece, muita boa vontade em aceitar sugestões para melhorar a sua prática, portanto, não havendo agravante na qualidade do ensino proposto (Entrevista semi-estruturada concedida pela Coordenadora da Educação Infantil da secretaria de educação do município de Guarapuava – PR, 2011).

Finalizando, salientou que:

A formação, além de ser um direito, passa a ser essencial para que a educadora possa refletir e construir sua prática docente, tomar decisões de modo consciente sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A formação se faz necessária porque dá oportunidade de adquirir novos conhecimentos que vão nortear o trabalho didático pedagógico da educadora, além de fornecer subsídios essenciais ao exercício de sua docência (Entrevista semiestruturada concedida pela Coordenadora da Educação Infantil da secretaria de educação do município de Guarapuava – PR, 2011).

Por fim, a formação continuada oferecida pela SEMEC é planejada e realizada através de encontros ou reuniões pedagógicas, divididos em poucas horas bimestralmente. Nestes, não se constata a contextualização, a reflexão do cotidiano e os conteúdos objetivados a partir do auxílio de pessoas especialistas na área.

Em síntese, torna-se indispensável oportunizar aos professores espaços para uma formação continuada de qualidade que vão além de meros treinamentos e oficinas, reuniões e encontros. A formação deve ocorrer de forma articulada e permanente no ambiente de trabalho, constituindo o CMEI um lugar de referência para a reflexão.

Há que se afirmar que o empenho da coordenadora se dá dentro dos limites institucionais e dentro dos recursos financeiros do município. Retorna-se à análise dos recursos públicos insuficientes e, que, segundo Alves (2003), os recursos financeiros são preferencialmente alocados não para as atividades improdutivas (educação, saúde etc), mas para o setor produtivo. Isso vale também para a formação continuada dos professores da Educação Infantil.

4.4. O CORPO DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE GUARAPUAVA - PR

A seguir apresentamos as tabelas elaboradas com os critérios utilizados nos formulários para a coleta de dados com as professoras dos CMEIs sobre sua formação inicial, participação, importância, necessidade e avaliação da formação continuada oferecida pela SEMEC de Guarapuava – PR aos professores da Educação Infantil.

Tabela 2 – Quadro docente dos CMEIs

Período da Formação Cursos	2000 2005	%	2006 2010	%	2011	%
Pedagogia – Concluída	7	20	10	28,57	0	
Pedagogia – Em andamento	0		0		15	42,85
Outra graduação – Concluída	0		1	2,85	0	
Outra Graduação – Em andamento	0		0		0	
Formação de Docentes – Concluída	2	5,71	0		0	
Formação de Docentes – Em andamento	0		0		0	
Outro Curso de Nível Médio	0		0		0	
TOTAL	9	25,7	11	31,42	15	42,85

Formação dos Professores da Educação Infantil do Município de Guarapuava – PR
Fonte: A Pesquisadora

Na *tabela 2*, contatamos a formação dos professores que atuam nos CMEIs selecionados para a pesquisa: 20% são formados em Pedagogia, entre os anos 2000 a 2005; e 28,57% são formados nos últimos cinco anos (2006-2010), também em Pedagogia, totalizando 48,57% de professores graduados.

Como já mencionamos anteriormente, esta tabela evidencia que o número de estagiárias contratadas é grande, e tão logo, assumem a função como docente, não apenas como auxiliares, como deveria ser, já que 42,85% do quadro docente ainda se encontra em processo de formação.

Constata-se ademais que 2,85% dos docentes têm outra graduação, e 5,71% tem o curso de formação de docentes em nível médio. Sabemos que para o trabalho com crianças pequenas admite-se a formação nesse nível de ensino, porém, vemos a busca pela qualificação desses profissionais da educação, pois é nítida a procura da graduação em Pedagogia pelas estagiárias que encontram no CMEI uma oportunidade de trabalho, ou seja, uma experiência que enriqueça o seu conhecimento e conheça a rotina da Educação Infantil.

O trabalho como docente, na graduação em Pedagogia, nos possibilita ouvir alguns relatos de quem já trabalha com a criança pequena, e a graduação em Pedagogia possibilita ao acadêmico um amplo campo de atuação profissional, e nesse momento, ainda como estagiários, já conseguem perceber o que lhes chama atenção para sua futura prática profissional. Vale ressaltar que a maioria das alunas preferem o trabalho como docente da Educação Infantil.

Tabela 3 – Vínculo empregatício dos professores dos CMEIs

Vínculo Empregatício	Tempo de Serviço	%
Educadora (funcionária efetiva)	14	40
Estagiária (funcionária contratada)	21	60
Total	35	100

Quadro das professoras do município

Fonte: A Pesquisadora

A *tabela 3* complementa os dados apresentados na *tabela 2*, portanto reafirmamos que 40% do quadro docente é composto por professoras efetivas (concursadas) que foram admitidas entre os anos 2004-2007, desde então não houve mais contratação efetiva de professores, isto é, o último concurso público foi aberto há mais de sete anos.

Quanto ao número de estagiárias, percebe-se que 60% do quadro docente ainda está em processo de formação, podendo ser ela inicial ou continuada, visto que algumas docentes (estagiárias) já concluíram a graduação, porém, estão buscando uma especialização, no entanto podem ser contratadas como estagiárias (estudantes) por um período de até dois anos.

O tempo de contrato se torna um grande problema e interfere na qualidade do trabalho docente (ensino e aprendizagem), tão logo na qualidade da Educação Infantil. Neste caso, a estagiária se acostuma, se aperfeiçoa com o ambiente e com as crianças do CMEI, tão logo já é tempo de mudanças, é tempo de encerrar o contrato e de começar a busca por uma nova oportunidade de trabalho. Essa troca repentina acontece a cada mês, visto que os contratos se encerram em datas distintas, o que agrava o trabalho contínuo da Coordenação dos CMEIs, sempre existindo a preocupação de quem virá assumir aquela vaga em aberto, lembrando que o trabalho reinicia: todo o preparo e o atendimento a esse novo professor.

Tabela 4 - Operacionalização da formação continuada e frequência

Frequência Organização	Mensal	%	Bimestral	%	Trimestral	%	Semestral	%	Anual	%
Reuniões Pedagógicas			7	20	7	20	7	20	4	11,4
Cursos			2	5,7						
Palestras			6	17,1						
Seminários			2	5,7						
TOTAL			17	48,5	7	20	7	20	4	11,4

Como a secretaria organiza e operacionaliza as formações continuadas especificamente para os professores da Educação Infantil, e qual a frequência

Fonte: A Pesquisadora

Para ficar nítida a operacionalização da formação continuada oferecida nos CMEIs, questionamos como ela é proposta e com qual frequência.

Os dados da *tabela 4* demonstram que: 20% dos professores apontam que as “reuniões pedagógicas” acontecem bimestralmente, outros 20% dizem que semestralmente e 11,4% anualmente.

Outros termos foram utilizados para responder à questão: “cursos”, 5,7% dizem que acontece bimestralmente; “palestras”, 17,1% bimestrais; “seminários” 5,7% bimestrais. Percebemos que o termo *formação continuada* ainda está em desuso pelas professoras que atuam nos CMEIs, visto que muitos termos foram citados, não existindo uma definição única.

As professoras descrevem as reuniões pedagógicas, os cursos e palestras como sendo formação continuada. Pontuamos que esses momentos de formação podem ser vistos como aperfeiçoamento da prática docente, mas só serão válidos se forem refletidos e discutidos mediante troca de experiência entre as professoras, fundamentados de acordo com os aspectos que balizam a Educação Infantil, ou seja, aspectos que venham a contribuir no desenvolvimento infantil, vislumbrando a melhoria e qualidade da prática pedagógica e docente.

Tabela 5 - Participação dos professores no planejamento, elaboração e avaliação da formação continuada

Forma de participação	Frequência	%
Planejamento	0	

Elaboração	0	
Avaliação	6	17,14
Não tem conhecimento da formação continuada	11	31,42
Ouvinte	12	34,28
Não respondeu	6	17,14
TOTAL	35	100

Participação dos professores da Educação Infantil na elaboração, planejamento e avaliação
 Fonte: A Pesquisadora

Para obtermos subsídios sobre o planejamento, elaboração e avaliação da formação continuada oferecida pela SEMEC, questionamos de que forma os professores participam.

Os dados da *tabela 5* demonstram que no planejamento e na elaboração da formação não há, em nenhum momento, interferência ou contribuição dos docentes, e essas ações são exclusivas da Secretaria, os materiais e os conteúdos já vem prontos, sem nenhum questionamento anterior ao momento da formação sobre a importância e a necessidade específica de cada CMEI.

A avaliação foi citada por 17,14% dos professores, descrevendo nessa ação que ao término da formação é feita uma avaliação apontando aspectos positivos e negativos do momento que estiveram presentes, apontando que tais momentos são insuficientes, e ainda, que a carga horária da formação necessita ser ampliada.

Logo, 31,42% dos professores dizem que não têm conhecimento da formação continuada, 34,28% participam como ouvintes e 17,14% não responderam.

No tocante a essa realidade, nos deparamos com os professores que têm conhecimento sobre a formação continuada, em sua maioria participam somente como ouvintes e ao final apontam aspectos positivos e negativos.

No entanto, sabemos da importância desses profissionais na elaboração e organização da formação continuada, visto que, são eles quem sabem da necessidade dos conteúdos a serem tratados e também das temáticas.

Tabela 6 – Temáticas trabalhadas na formação continuada

Temas	Frequência	%
Confecção de materiais pedagógicos	8	22,85
Dinâmicas	2	5,71
Musicalização	2	5,71
Brincadeiras e jogos	11	31,42

Ética e trabalho docente	2	5,71
Desenvolvimento infantil	7	20
Não respondeu	3	8,57
TOTAL	35	100%

Temáticas trabalhadas nas formações

Fonte: A Pesquisadora

Sabemos que a formação continuada deve abordar temáticas que estejam de acordo com o desenvolvimento infantil, com a prática docente e pedagógica.

Neste contexto apresentamos na *tabela 6*, segundo os professores, as temáticas trabalhadas: 22,85% citam a confecção de materiais pedagógicos; 5,71% dinâmicas; 5,71% musicalização; 5,71% ética e trabalho docente; 20% desenvolvimento infantil; e 8,57 % não responderam. A temática mais citada pelos professores foi jogos e brincadeiras: 31,42%.

Sabemos que a utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil proporciona a ampliação dos conhecimentos e desenvolve seu aspecto físico, cognitivo e motor, e essas atividades devem estar presentes no cotidiano dos CMEIs.

Tabela 7 – Participantes da formação continuada no CMEI

PARTICIPANTES	Frequência	%
Equipe Pedagógica	3	8,57
Professores	18	51,42
Todos	13	37,14
Não tem conhecimento	1	2,85
TOTAL	35	100%

Para quem é direcionada a formação continuada no CMEI

Fonte: A Pesquisadora

De acordo com os dados apresentados na *tabela 7*, percebemos que 51,42% afirmam que a formação continuada acontece somente para os professores do CMEI; 37,14 % dizem que é para todos; 8,57% para a equipe pedagógica; e 2,85 % não responderam.

Ao analisarmos os dados percebemos que os professores descrevem que a formação continuada do CMEI deve acontecer para todos os envolvidos no trabalho pedagógico com as crianças, todos deveriam rever a qualidade da sua prática, bem como: considerar a criança como ser social, proporcionando - lhe ações que

preveem o cuidar e o educar no trabalho pedagógico. E que muitas vezes a participação de todos os profissionais que trabalham no CMEI não ocorre devido ao tempo que é disponível para a formação continuada, sendo esta oferecida em curto prazo, dificultando o acesso de todos os envolvidos no trabalho pedagógico.

Outra questão nessa tabela é a expressão “equipe pedagógica”. Ao analisarmos acreditamos que tal expressão apareça envolvendo o professor como parte da equipe pedagógica. Decorrente, percebe-se que os professores que responderam, descrevendo essa expressão, têm apenas o conhecimento prévio sobre as pessoas que compõem a equipe pedagógica, ou seja, pedagogos que trabalham na coordenação do CMEI.

Essa análise faz referência à necessidade de que a prática pedagógica seja discutida, refletida e organizada no CMEI.

5. A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como se registrou até aqui, há uma diversidade entre os termos que atrelam a formação continuada para os professores, no entanto, mediante entrevistas e respostas dos formulários fica nítido o interesse desses profissionais para que aconteça a formação continuada, e que a SEMEC deve se empenhar para oferecer frequentemente, também com mais tempo, essas ações.

Ver o educador como um protagonista desse processo é considerá-lo um trabalhador capaz de pensar seu fazer e recriá-lo; um intelectual crítico com competência para não só transformar sua prática, mas, com condições institucionais de colaboração, mudar os contextos e a avaliação da perspectiva de formação dos órgãos gestores dos programas de Formação Contínua, observando os tempos implicados nesse caso. De maneira geral, o tempo político não coincide com o tempo pedagógico. As mudanças em educação só ocorrem quando os educadores se convencem disso, de forma insociável, nos planos pessoal, profissional e institucional (GOMES, 2010, p. 220).

Desta forma, motivarão e valorizarão o trabalho desenvolvido por esses profissionais, visto que a prática docente na Educação Infantil deve estar articulada com o desenvolvimento infantil, bem como com os fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiam o ensino aprendizagem, e o cuidar e educar a infância.

Tabela 8 – Avaliação dos professores sobre a formação continuada

PARTICIPAÇÃO	Frequência	%
Satisfatória	19	54,28
Troca de experiência	5	14,28
Colaborativa	2	5,71
Não respondeu	9	25,71
TOTAL	35	100%

De que forma os professores avaliam a formação continuada

Fonte: A Pesquisadora

Na *tabela 8*, apresentamos a avaliação dos professores sobre a formação continuada. 54,28% avaliam como satisfatória; 25,71% como colaborativa; 14,28% troca de experiências; e 25,71% não responderam.

Nesse momento destacamos alguns trechos das descrições dos professores sobre a importância da formação continuada e a sua contribuição:

Esses momentos servem para reflexão; A formação continuada contribui para a melhoria da qualidade do trabalho docente; Dessa forma sempre acompanhamos as atualizações, sem correremos o risco de ficarmos estagnados (Entrevista estruturada com os professores da Educação infantil de Guarapuava – PR, 2011).

Considerando o exposto, percebemos que os professores reconhecem a importância dos momentos em que são trabalhadas ações de troca de experiências, de aperfeiçoamento e de formação continuada para a melhoria do trabalho como docente. Outro aspecto identificado é que 100% dos professores consideram o CMEI como um local de formação e acrescentam:

Dentro do CMEI existem possibilidades de troca de experiências que muitas vezes vão além do que já estudamos na faculdade; Sim, eu considero o CMEI como local de formação principalmente porque ainda sou estagiária e colocamos na prática o que aprendemos na teoria na sala de aula da Universidade; os professores concursados também precisam buscar coisas novas e isso é encontrado no CMEI; Sim, considero, pois podemos estar relacionando a teoria com a prática do cotidiano e a prática vai fazer com que busquemos novas formas de se aplicar a educação visando a melhoria e desenvolvimento da criança; Sim, pois estamos em constante aprendizado com o grupo e os alunos (Entrevista estruturada com os professores da Educação infantil de Guarapuava– PR, 2011).

Tabela 9 – Como são apresentados os resultados da formação continuada

PARTICIPANTES	Frequência	%
Através de práticas	20	57,14
Na sala de aula diariamente	9	25,71
Através de prática pedagógica	5	14,28
Não respondeu	1	2,85
TOTAL	35	100%

Através de quais ações a formação continuada é vista pelos professores

Fonte: A Pesquisadora

Na *tabela 9* explicitamos que 57,14% dos professores descrevem que a formação continuada é refletida nas práticas; 25,71% dizem que isso aparece na

sala de aula diariamente; 14,28% através da prática pedagógica; e 2,85% não responderam.

Fica evidente que a maioria dos professores relata que nas práticas, sejam elas em sala de aula ou não, sejam no ambiente do CMEI, é que são desveladas as contribuições da formação continuada. Ainda deixa evidente que quando a formação continuada é trabalhada com todos os professores é possível a troca de experiência com outros CMEIs, e isso faz com que sempre se aprenda algo novo para trabalhar com as crianças.

Deveria ter mais momentos de troca de experiência, palestras, treinamentos com profissionais de outras áreas; Excelente para melhorar nosso conhecimento, auto-estima, criatividade, elaboração de projetos, sempre visando o melhor para nossas crianças; Deveríamos conversar com pessoas que entendam de Educação Infantil para nos ajudar mais em nosso trabalho; Nos ajudam muito no desenvolvimento e crescimento em nosso cotidiano; Relacionar com as colegas, conhecendo a realidade dos outros CMEIs; A formação continuada não ocorre com frequência, além das reuniões pedagógicas, mas vejo como de suma importância, já que a ênfase na formação continuada é dada mais aos profissionais do ensino fundamental (Entrevista estruturada com os professores da Educação infantil de Guarapuava – PR, 2011).

Em totalidade, as professoras afirmam que a formação continuada contribui na melhoria e qualidade do trabalho docente e relatam:

Sim, pois não podemos parar no tempo, a criança precisa sempre de coisas novas; Sim, pois essas formações, cursos, palestras contribuem para qualidade do trabalho, para não ficarmos paradas no tempo e assim progredir, aprender e aceitar os desafios; Se fossem apresentados temas relacionados mais ao desenvolvimento integral da criança seria muito melhor, mas mesmo assim vejo essas formações como positivas; Com certeza, o professor deve estar em contato com o processo de aprendizagem e buscar meios para um ensino de qualidade e menos mecânico e tradicional; Sim, mas deveria ter mais formação promovida pela Secretaria de Educação; Sim, porque devemos estar sempre se aperfeiçoando para melhorar o atendimento aos nossos educandos (Entrevista estruturada com os professores da Educação infantil de Guarapuava – PR, 2011).

Quando interrogamos se esses profissionais deram ou dariam continuidade na formação inicial, em totalidade afirmam que sim e relatam:

Pretendo dar sim continuidade em minha formação, pois enquanto educadora tenho que buscar especialização e melhorar sempre; Sim, pois aprendizagem se dá em processo contínuo; Algumas coisas sim, outras vem vindo com o passar do tempo adquirindo experiências; Sim, pois pretendo uma especialização em psicopedagogia e um possível mestrado

em educação (Entrevista estruturada com os professores da Educação infantil de Guarapuava – PR, 2011).

A esse propósito também deixamos claro que as professoras acreditam que a formação inicial, seja ela na modalidade Normal (ensino médio), ou a graduação em Pedagogia são essenciais para o trabalho com a Educação Infantil, e relatam:

A graduação nos fornece conhecimento necessário para sabermos aplicar atividades que contribuam na formação do cognitivo da criança (desenvolvimento); Direcionando meu trabalho docente em sala de aula, proporcionando uma base para atuação como trabalhar, e metodologias diferenciadas (Entrevista estruturada com os professores da Educação infantil de Guarapuava– PR, 2011).

Corrobora Gomes (2009) quando descreve que:

No caso das instituições formadoras de professores, apontamos ser necessário rever o estatuto da prática nos cursos de formação, criando as condições estruturais para seu redimensionamento e promovendo ações coletivas com esse propósito. Uma formação que valorize a experiência e a pesquisa sobre a prática pode trazer elementos para repensar o próprio ensino (GOMES, 2009, p. 218).

Mediante análise do corpo docente da Educação Infantil de Guarapuava – PR, percebemos como é a organização, realização e a participação dos professores na formação continuada.

Decorrente, a formação continuada não está bem definida para os professores, pois não existe uma proposta ou um projeto específico para a formação continuada promovida pela SEMEC de Guarapuava – PR, visto que aparecem vários termos para esses encontros.

No entanto, a maioria dos professores vislumbra que essas ações são positivas e contribuem na prática docente. Também percebe que não somente os professores precisam desses momentos (encontros), mas todos os profissionais que trabalham no CMEI, e que o reflexo da formação continuada é na prática cotidiana, na prática pedagógica que privilegia a criança e seu desenvolvimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levantarmos os dados sobre a proposta, organização e efetivação da formação continuada para os professores da Educação Infantil, no município de Guarapuava – PR, pudemos ressaltar que, mediante entrevista com a Coordenadora da Educação Infantil do município, existem “momentos” de formação continuada, e que a SEMEC programa e desenvolve ações que subsidiam o apoio pedagógico aos professores.

No entanto, mediante resposta dos formulários e entrevista com os docentes da Educação Infantil, constatamos que não existem momentos de formação continuada voltados especificamente para a reflexão e troca de experiências, fundamentadas em teorias e metodologias para a criança pequena. Mas, sim, que encontros, palestras, seminários e reuniões pedagógicas são entendidos como momentos de formação, isto pelos professores e pela coordenação do município.

Nesta análise também foi possível abordar o percurso histórico e político da Educação Infantil no Brasil; relacionar às temáticas que nortearam a pesquisa; a Educação Infantil; a formação inicial e continuada de professores; e a prática pedagógica.

A investigação concluiu que:

a) Os CMEIs atendem às orientações dadas pelos organismos internacionais e pelas políticas públicas brasileiras. Atendem ao que está estabelecido em termos de universalidade válida para a população dos países emergentes.

Também em Guarapuava se dá o atendimento preconizado em sua totalidade universal. No entanto, a implementação da Educação Infantil em Guarapuava se dá de forma singular e específica. A especificidade da região está em concordância com a universalidade, mas possui aspectos específicos próprios. A esse respeito Alves (2003) comenta:

Quando educação e cultura são discutidas, quase sempre a expectativa geral é a que o debate seja centrado sobre a nossa realidade, sobre aquilo que nos singulariza. [...]. Assim, o universal deixa de ser parâmetro (ALVES, 2003, p. 19).

A seguir, o autor afirma que:

A investigação científica deve gerar conhecimentos que evidenciam: a) a unidade cultural predominante entre os povos, [...] expressões do universal [...]; b) assim como as especificidades das diferentes nações e regiões (ALVES, 2003, p. 28).

E conclui que: “Essas especificidades, contudo, subordinam-se à unidade cultural, pois o singular é sempre uma forma de realização do universal” (ALVES, 2003, p. 28).

Nosso estudo investigativo considerou que a Educação Infantil, implementada nos CMEIs, implementa-se com características específicas. Entendemos que a utilização de estagiárias como docentes caracteriza-se como especificidade regional, sendo “forma de realização do universal”.

b) Da mesma forma, a unidade cultural do movimento capitalista expressa a universalidade de alocar recursos financeiros para as atividades produtivas e o mínimo de recursos às atividades improdutivas. Nessa perspectiva, a pesquisa revela que os gastos governamentais dessa localidade especificam-se em salários menores às estagiárias e em gasto zero com os cursos de formação docente.

c) A prática pedagógica efetuada nos CMEIs tem caráter de especificidade regional, de acordo, com suas necessidades e seus recursos humanos e financeiros. O atendimento às crianças de 0 a 5 anos é dado. A investigação revelou como é dado. E o que a sociedade civil exige, o que os governantes atendem. Entendemos que os dados coletados e analisados, compõem um conhecimento sobre os CMEIs que apreendemos na investigação e relacionamos ao movimento da sociedade nacional e internacional e à sociedade que os produziu.

A singularidade dos CMEIs de Guarapuava - PR tornou-se uma realidade educacional diferenciada de outras especificidades de instituições similares, mas ambas são comuns a toda sociedade que as criou, pois “o singular é a manifestação no espaço convencionado de como leis gerais do universal operam, dando-lhe uma configuração específica” (ALVES, 2003, p. 28).

Acreditamos ser possível uma (re) estruturação da proposta da formação continuada para os docentes da Educação Infantil, fundamentada em metodologias que proporcionem aos docentes um melhor desempenho para a prática pedagógica.

Essa questão deveria ser repensada pela SEMEC juntamente com a Coordenação da Educação Infantil, com a Coordenação Pedagógica dos CMEIs e,

principalmente, com os professores que conhecem e vivenciam a realidade cotidiana das crianças, onde devem acordar quanto aos conteúdos e frequência da formação continuada.

Diante disto é essencial que o quadro docente seja valorizado e motivado para uma postura transformadora e reflexiva, desde a prática até a troca de experiências. “Neste sentido, as experiências de formação continuada são valiosas, pois, nestas oportunidades, coletivamente, pode-se vislumbrar a possibilidade e a necessidade de alteração de muitas das ações pedagógicas” (CHAVES, 2008, p. 84),

Além disso, é necessário que os professores modifiquem a posição de ouvintes e se disponham a ser participantes e agentes na construção do seu conhecimento. Contribuindo, desta forma, com o desenvolvimento integral da criança pequena.

De acordo com os resultados obtidos nessa pesquisa, explicitamos que a prática pedagógica pode ser mais bem organizada, planejada e efetivada, mediante contribuição dos momentos de formação continuada nos próprios CMEIs. Estas ações podem ser mais bem exploradas mediante apoio e empenho das políticas públicas vigentes, principalmente pelo fato de que a Educação Infantil ainda é pouco valorizada. Seus fundamentos teóricos e metodológicos devem ser aprimorados, considerando o processo educativo, o aprimoramento profissional, proporcionado momentos importantes da aplicação efetiva dos conteúdos e das reflexões estabelecidos nos momentos de formação continuada.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, 2005 P. 71

ALVES, Gilberto Luiz. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande: Uniderp, 2003.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (org). **Formação de Professores Pensar e Fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 73-88.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, Alessandra. **As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação**: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 21, p. 107-131, jan/abr 2007. Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>>. Acesso em: 13 de ago. de 2009.

ÁRIES, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

BRASIL, 1971 P. 37

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: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit_2006.pdf>. Acesso em: 08 de ago. de 2010.

_____. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfieie.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. de 2010.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DPE, COEDI, 1994.

_____. **Lei n. 11.274/2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: nov. de 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 de mai. de 2010

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. MEC, 1999.

_____. **Proinfantil. 2009**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321&Itemid=550>. Acesso em: 12 set. de 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação. 2000**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 22 de set. de 2010.

_____. **Fundef. 1996**. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/lei9424m.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. de 2011.

_____. **Fundeb. 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12327&Itemid=669>. Acesso em: 03 de mar. de 2011.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992&diretrizes-para-a-educacaobasica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em 03 de mar. de 2011.

BLOSQUIEVIS, Odenir Zeni. **Aspectos históricos da educação infantil no município de Guarapuava**. 2003. 48 f. Monografia (Especialização em Supervisão Escolar) – UNICENTRO, Guarapuava, 2003.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAVES, Marta. Intervenções Pedagógicas e promoção da aprendizagem da criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: FAUSTINO, Rosangela C.; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia M. S.(orgs.) **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. Maringá: Eduem, 2008. p. 75-89.

_____. Intervenções pedagógicas humanizadoras: possibilidades de práticas educativas com artes e literatura para crianças na educação infantil. In: CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **A formação de professores e intervenções pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Instituto Memória Editora. 2010.

CHAVES, Marta; GROTH, Janice Carina; DHEIN, Madalena Protti; BIESDORF, Vera Beatriz. **A rotina de professores e crianças: algumas reflexões sobre a contribuição da teoria histórico-cultural para a organização do tempo e do espaço nas unidades escolares**. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.php?id=138>>. Acesso em 10 de jul. de 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, Anelise Barbosa. **A formação continuada para educação infantil: um estudo sobre os cursos de pós-graduação lato sensu de Curitiba**. 2007. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UTP, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://tede.utp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=169>. Acesso em: 23 set. de 2010.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 02 de mai. de 2010.

DIDONET, Vital. **Desafios legislativos na revisão da LDB**: alguns aspectos gerais e itens sobre a educação infantil (2007). Disponível em: <<http://www.omep.org.br/adesafios.pdf>>. Acesso em: 03 de dez. de 2009.

Estatuto da Criança e do adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 02 de mai. de 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org). **Formação de Professores Pensar e Fazer**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2001, p. 53-71.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação Brasileira: Dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2005. v. III, p. 164-181.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Curso Normal: a formação de professores em nível médio no Paraná (1996-2006). In: **IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas educacionais no tempo presente**, 2008, Uberlândia. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC18.pdf>>. Acesso em: mar. de 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Contribuição para as discussões ao projeto de implantação do curso de pedagogia na Faculdade de Ciências da Universidade

Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. **Educação e Filosofia**, Bauru, v. 8, p. 274, 1994.

HOFF, Sandino. A educação escolar no planalto norte e no oeste de Santa Catarina – 1870-1945: a obra em verde. In: SCHLESENER, Anita Helena. (Orgs.) **Política, Gestão e História da Educação no Brasil**. Curitiba: UTP, 2010. p. 53-77.

HOFF, Sandino; SÁ, Lima Rodrigues de. **Filosofia da Educação**. Campo Grande: CED/UFMS. (2009)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68. Dezembro/99. Acesso em: 02 de Março de 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. de 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 2006.

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

_____. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, M; CÂMARA BASTOS, M. H. (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 2 ed. Petrópolis: Vozes. 2005. v. III. p. 182-194.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, Pra que?** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, Clarice Schneider. Formação de Professores e a Política Nacional de Educação Infantil. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE**, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE - Formação de professores, 2008.

MELLO, Suely do Amaral; CHAVES, Marta. Educação Infantil e formação continuada: Possibilidades de conquistas de quem ensinam e de quem aprende. In: CHAVES, Marta; TEIXEIRA, Aparecida Paião; FAUSTINO, Rosângela. (orgs.) **Professores repensando a prática pedagógica: propostas, objetivos e conquistas coletivas**. Maringá, PR: Programa Interdisciplinar de Estudos e Populações, Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-História, 2008.

MINAYO, Maria C. de Souza. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NADOLNY, L. F.; GARANHANI, M. C. O processo de formação continuada de profissionais da Educação Infantil: em cena. In: **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR - EDUCERE**, 2008, Curitiba. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE - Formação de Professores, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/499_914.pdf>. Acesso em 03 de dez. de 2010.

NASCIMENTO. Elisabet Ristow. **Perfil, prática educativa e formação em serviço dos professores da educação infantil**: O “caso dos centros de educação infantil – CEIS conveniados de Curitiba. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

NICOLAU. Marieta Lucia Machado. **A educação pré- escolar: fundamentos e didática**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e Historicidade**. 1989. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica – SP, São Paulo, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Estado do. **Deliberação nº 02/2005**. Aprovada em 06/06/2005. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/cbc5269bb92e77c70325701b006b19ca/\\$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30chd68o30d8_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/cbc5269bb92e77c70325701b006b19ca/$FILE/_88himoqb2clp631u6dsg30chd68o30d8_.pdf)>. Acesso em: 12 de abr. de 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Proposta pedagógica Curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: SEED 2008 – PR, 2006.

PEREIRA, Maria Neve Collet. **Políticas Públicas para Educação Infantil em Curitiba segundo profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (1997 – 2005)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. A identidade da profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, Célia Maria Guimarães (Org.). **Perspectivas para a Educação Infantil**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

SANTOS, Sílvia Alves dos. **Formação de professores nos cursos de pedagogia no Brasil**: as repercussões das políticas educacionais a partir da década de 1990. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M; CÂMARA BASTOS, M. H. (Orgs.) **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes. v. III, p. 29-38, 2005.

_____. Pedagogia: O espaço da Educação na Universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-133, jan./abr., 2007.

_____. Instituições Escolares no Brasil. Conceito e Reconstrução Histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura e outros. **Instituições Escolares no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 1-26.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Sentido da pedagogia e o papel do Pedagogo. In: **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, 1985, p.27-28.

SILVA, Ana Claudia da. **As Concepções de Criança e Infância na Formação dos Professores Catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. 177 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0422.pdf>>. Acesso em: 01 de out. de 2010.

SOARES, Maria Susana A. **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In: **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola**, 2005, Lajeado. IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem investigação na sua escola. Lajeado: UNIVATES, 2005. v. 1. p. 1-7. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em 15 de jul. de 2011.

ZAPELINI, Cristiane Antunes Espíndola. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de Educação Infantil**: Das políticas de formação continuada à experiência dos professores. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.ppge.ufsc.br/ferramentas/ferramentas/tese_di/arquivos/93.pdf>. Acesso em: 12 de jan. de 2011.

ZOSCHKE, Clarice Linhares. **O atendimento à criança pré-escolar na zona urbana e periférica de Guarapuava** (mimeografado) - Relatório de Pesquisa. Guarapuava: Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, 1989.

8. APÊNDICES

APÊNDICE I – FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PR

Pesquisa de Campo

Proponente: Prof. Melissa R. da Silva – Mestranda em Educação

FORMULÁRIO PARA COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PR

1. Qual a sua formação?
() Pedagogia. Concluído em: _____
() Pedagogia em andamento. Término previsto para: _____
() Outra graduação. Qual?: _____
() Pós-Graduação. Concluída em: _____ Em qual área: _____
() Pós-Graduação em andamento. Término previsto para: _____
() Curso de formação de docentes concluído em: _____
() Curso de formação de docentes. Término previsto para: _____
() Outro curso em nível médio. Qual: _____
2. Qual o seu vínculo empregatício? _____
3. Há quanto tempo é funcionária da Prefeitura Municipal? (data de contratação – mês e ano)
4. Qual a sua função?
5. Como a secretaria de educação organiza a formação continuada, especificamente para os professores da Educação Infantil?
6. Qual a frequência da formação continuada durante o ano letivo e como é a sua operacionalização?
7. Os professores participam da elaboração e do planejamento da formação continuada, sugerindo temáticas ou contribuindo de alguma forma com os seus conteúdos e em sua organização?
8. Das formações que você já participou, quais foram as temáticas trabalhadas e qual você destaca para a contribuição ao seu trabalho como docente?

9. Quem são os responsáveis pela elaboração e planejamento das temáticas selecionadas para a formação continuada dos professores dos CMEIs?
10. A formação continuada é direcionada para todos os que trabalham nos CMEIs ou somente para os professores?
11. Como você avalia a participação dos professores nos momentos da formação?
12. Você considera o CMEI como local de formação continuada?
13. E os resultados dessas formações, como são apresentados ou visualizados?
14. Qual a avaliação que você faz das formações já realizadas que você participou?
15. A formação continuada contribui para a melhoria da qualidade do trabalho docente?
16. Depois de sua graduação você deu continuidade, ou dará, em sua formação?
17. De que forma a graduação em pedagogia ou o curso de formação de docentes contribui para o seu trabalho na Educação Infantil?
18. Quais os aspectos abordados nas formações de professores que são oferecidas pela secretaria de educação?
19. Você concorda que a formação continuada é essencial para o trabalho docente?

APÊNDICE II – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E COM A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA – PR

Pesquisa de campo

Proponente: Prof. Melissa R. da Silva – Mestranda em Educação

Universidade Tuiuti do Paraná

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Qual a sua formação?
2. Como a Secretaria de educação organiza a formação continuada especificamente para os professores da Educação Infantil?
3. A formação continuada está prevista nas leis e referenciais que sustentam a Educação Infantil no Brasil e deve ser desenvolvida e efetivada pelos municípios. Diante disto, qual a documentação específica do município de Guarapuava que descreve sobre a importância da formação continuada para os professores da Educação Infantil?
4. Quais foram os motivos que levaram a Secretaria Municipal de Educação a propor formações continuadas nos CMEIs? E desde quando isso vem acontecendo?
5. Qual a frequência da formação continuada durante o ano letivo? Como é a sua operacionalização?
6. Nessas formações a prefeitura municipal disponibiliza algum investimento para pagamento dos honorários ou pró-labore para os professores formadores?
7. Quem são os responsáveis pela elaboração e planejamento das temáticas selecionadas para a formação continuada dos professores dos CMEIs?
8. E os resultados dessas formações, como são apresentados ou visualizados?
9. A formação continuada contribui para a melhoria da qualidade do trabalho docente? Isso é visível?

10. Sobre a estrutura curricular da Educação Infantil no município, você considera que a forma como está estruturada dá conta de atender às especificidades do trabalho docente e pedagógico com as crianças pequenas?
11. Sobre a formação docente, como você avalia os cursos oferecidos em nosso município, sejam eles em nível médio ou superior?
12. Como você avalia a contribuição da formação inicial para o trabalho docente na Educação Infantil?
13. Quais são os pontos positivos e negativos dos cursos de formação de docentes que você percebe explicitamente no cotidiano do trabalho com as crianças pequenas?
14. Tendo em vista que a Educação Infantil encontra-se com o corpo docente composto apenas de 30% de profissionais efetivos, e essa questão se torna um agravante na qualidade do ensino, quais as suas perspectivas sobre a formação continuada para os professores dos CMEIs?
15. Você considera o CMEI um local de formação continuada?
16. Você concorda que a formação continuada é essencial para o trabalho docente?
17. Qual a necessidade de se organizar formações continuadas?

APÊNDICE III – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
GUARAPUAVA – PR

Pesquisa de campo

**Proponente: Prof. Melissa R. da Silva – Mestranda em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. A formação continuada dá subsídios para a melhoria de sua prática docente? De que forma? Quais são esses subsídios?
2. Das formações continuadas que já participou, foram abordadas questões e reflexões no que diz respeito à identidade do docente da Educação Infantil? Quais foram essas questões? Tais questões relacionavam a criança como um ser histórico, que se socializa nas relações humanas, nas quais se determinam ações, normas, comportamentos e valores da sociedade?
3. O curso de Pedagogia dá subsídios necessários para que o profissional da Educação Infantil tenha uma base consolidada e possa seguir mais facilmente as atualizações da formação continuada?
4. Como a formação continuada influencia na prática docente da sala de aula da Educação Infantil?