



MARILISI FISCHER

**A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS PARA SEREM
UMA BOA PROFESSORA DE BEBÊS**

ITAJAÍ (SC)
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - PMAE

MARILISI FISCHER

**A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS PARA SEREM
UMA BOA PROFESSORA DE BEBÊS**

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação - área de concentração: Educação - (Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e Aprendizagem. Grupo de Pesquisa: Educação Infantil).

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valéria Silva Ferreira.

ITAJAÍ (SC)
2007

FICHA CATALOGRÁFICA

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

MARILISI FISCHER

**A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS
SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS PARA SEREM
UMA BOA PROFESSORA DE BEBÊS**

Dissertação avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), abril de 2007.

Membros da Comissão:

Orientadora:

Prof^ª. Dra. Valéria Silva Ferreira

Membro Externo:

Prof^ª. Dra. Diana Carvalho

Membro representante do colegiado

Prof^ª. Dra. Luciane Maria Schlindwein

Pai

Por mais que o tempo e a distância insistam em me fazer esquecer, sei que o amor verdadeiro nunca morrerá. E por todo o tempo que ainda viver, perpetuarei tua memória e hei de ser fiel aos teus princípios, pois tudo o que me ensinaste, no curto tempo em que convivemos permanecem em mim.

Tua filha

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela glória de existir.

A meus filhos Rodrigo e Rafael, a minha mãe Idalina, irmãs e irmãos e ao André por todo amor, paciência e carinho.

A meu padrinho Ingo Fischer pelo apoio e confiança incondicionais.

À Prof^a Dra Valéria Silva Ferreira pela acolhida, paciência e carinho, por ser parceira e amiga.

À Prof^a Dra Diana Carvalho, Prof^a Dra Verônica Gesser e a Prof^a Dra Luciane Maria Schlindwein por suas sugestões valiosas feitas no exame de qualificação, por contribuírem significativamente.

Aos professores do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI, e aos colegas da turma, pelos momentos de aprendizagem.

As professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Brusque que permitiram esta pesquisa.

Aos amigos da Secretaria de Educação de Brusque e a amiga Osnita.

À Prefeitura Municipal de Brusque.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação a pergunta 1 (Categoria Saberes pessoais).....	28
Gráfico 2 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação a pergunta 1 (Categoria: Saberes Profissionais).....	28
Gráfico 3 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação à pergunta 2 (Categoria: Saberes Profissionais).....	29
Gráfico 4 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação à pergunta 3 (Categoria: Saberes pessoais)	29
Gráfico 5 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação a pergunta Saberes Profissionais (Categoria: Saberes Profissionais).....	30
Gráfico 6 - Palavras e expressões categorizadas como saberes pessoais	36
Gráfico 7 - Palavras e expressões categorizadas como saberes profissionais	42

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Professoras participantes, formação, faixa etária, tempo de trabalho no magistério, vínculo e idade	24
--	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Referências pessoais e profissionais das entrevistadas	56
ANEXO B - Consentimento pré-esclarecido.....	57
ANEXO C – Perguntas.....	58

RESUMO

As discussões a cerca da importância e a nova dimensão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, bem como suas contribuições no desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, vem suscitando um olhar mais atento a formação docente derivada das responsabilidades sociais e educativas que se espera dela. Este estudo se propôs a contribuir com elementos de reflexão sobre os saberes necessários para atuação docente na faixa etária de 0 a 3 anos, para tanto buscou conhecer qual a concepção das professoras de bebês da Rede Municipal de ensino de Brusque sobre os saberes que as professoras consideram fundamentais na realização de um trabalho de qualidade. Revisamos o que os documentos oficiais orientam com relação à formação docente para essa faixa etária. Para compreender esta questão abordaremos o conceito de saber e de formação docente principalmente em Tardif (2002), Pimenta (2005), Zabalza (2004), Schon (2000), Gimeno Sacristan (1995), Nóvoa (1995), Charlot (2000), Formosinho e Kischimoto (2002), Azzi (2005), Katz e Goffin (1990). A trajetória metodológica foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa com base de Ludke e André (1986), Bordan e Biklen (1994). As participantes desta pesquisa foram 43 professoras que compõem a totalidade das profissionais que trabalham com as crianças de zero a três anos da Rede Municipal de Ensino e que possuem diferentes níveis de formação. Os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário em que a pesquisadora solicitou para que cada professora indicasse cinco itens para cada questão formulada. As questões realizadas foram as seguintes: a) Cite 5 características que você considera serem necessárias para ser uma boa professora de bebês. b) Indique 5 conhecimentos importantes que uma professora precisa saber para trabalhar com bebês. c) Diga 5 critérios que são indispensáveis para começar a trabalhar com bebês. As respostas obtidas nos questionários foram categorizadas em função da frequência e do sentido das palavras e posteriormente as respostas foram organizadas em duas categorias: Saberes Pessoais e Saberes Profissionais. As palavras e expressões classificadas como saberes pessoais foram aquelas relacionadas a saberes de fontes experienciais. Estes saberes são oriundos da história de vida e da prática cotidiana (TARDIF, 2002). Já as palavras classificadas como saberes profissionais estão relacionadas a conhecimentos de cunho teórico, provenientes em sua maioria da formação acadêmica. A partir da análise dos dados podemos constatar que as professoras consideram importantes os sentimentos que traduzem emoções indicando que estes sentimentos são indispensáveis no exercício de suas funções e no desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os bebês. A formação e o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil também foram indicados como fundamentais para a realização deste trabalho. As contribuições elencadas por elas expressam a necessidade de repensar a formação docente em todos os níveis, levando em conta os diferentes saberes que perpassam à ação docente e a urgência de um espaço de formação e reflexão específicas do fazer pedagógico com as crianças de zero a três anos.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação Docente, Saberes.

ABSTRACT

The discussions near the importance and the new dimension of **the infantile education** as a first stage of the basic education and also their contributions in the development of children between zero and six years old are raising a more attentive look to the **educational formation** derivative from social and educational responsibilities that are expected from them. This study has a proposal to contribute with elements of reflection about the necessary knowledge to the educational performance in the ages from zero to three years old and so it tried to know which is the teachers' conception that work with babies in the Public Schools from Brusque – SC, about the **knowledge** the teachers consider essential to the realization of a good quality work. We reviewed what the official documents orient us to do in relation to the educational formation for this age. To understand this question we are undertaking the knowledge and educational formation concepts principally in Tardif (2002), Pimenta (2005), Zabalza (2004), Schon (2000), Sacristán (1995), Nóvoa (1995), Charlot (2000), Formosinho and Kischimoto (2002), Azzi (2005), Katz and Giffin (1990). The methodological trajectory was carried out initially from a qualitative perspective based on Ludke and André (1986), Bordan and Bikken (1994). The participants from this research were 43 teachers that compose the totality of the professionals that work with children from zero to three years old of the Public Teaching Schools from Brusque – SC and that have different levels in their formation. The data were obtained through the application of a questionnaire where the researcher asked each of the teachers to indicate 5 itens for each presented question that follows: a) Mention 5 characteristics that you consider necessary to be a good teacher for babies. b) Indicate 5 important types of knowledge that the teacher has to know to work with babies. c) Mention 5 indispensable criteria to begin a work with babies. The answers obtained in the questionnaire were categorized in function of the frequency and of the meaning of the words and later on, the answers were organized in two categories: Personal Knowledge and Professional Knowledge. The keys and expressions classified as Personal Knowledge were those ones related to the knowledge of experimental sources. These types of knowledge proceed from the life story and the daily practice (TARDIF, 2002). The words classified as Professional Knowledge are related to the theoretical knowledge, coming mainly from the academic formation. With data analysis we can state that the teachers consider the feelings that “translate” emotions very important, pointing out that these feelings are indispensable to the exercise of their functions and in the development of a full quality work with the babies. The formation and the knowledge related to the infantile development were also indicated as essential to the realization of this work. The contributions that were presented by them express the need of rethinking the educational formation in all levels, considering the different types of knowledge that involve the educational action and the urgency of a specific formation and reflection spaces near the pedagogical “know-how-to-make” with children between zero and three years old.

Key words: Infantile Education, Educational Formation, Knowledge.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1.1 Saberes dos professores: o que os documentos oficiais propõem	12
2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	21
2.1 O contexto da pesquisa	21
2.2 Participantes	23
2.3 A coleta de dados	25
3 AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE OS SEUS SABERES	27
3.1 Primeiro momento de análise	27
3.2 Segundo momento de análise	30
3.3 O saber docente	30
3.3.1 Saberes pessoais	34
3.3.1.1 A dimensão dos sentimentos produzidos pelas emoções	36
3.3.1.2 A dimensão dos sentimentos produzidos pela razão	39
3.3.2 Saberes da formação profissional	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS	55

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar (FREIRE, 1996, p. 56).

A educação brasileira vem conquistando avanços significativos, dentre estes o reconhecimento e a valorização da educação infantil; o direito à educação básica foi consagrado pela Constituição Federal de 1988, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LEI nº 9.394, de 20/12/96 - representa um grande avanço para a educação infantil por meio da integração desta etapa no âmbito da educação básica entendida como um direito das crianças de 0 a 6 anos, sendo sua oferta um dever do Estado e da sociedade civil.

A conquista legal da educação infantil, como um nível educacional, levou a compreensão de que o atendimento em creches e pré-escolar é um direito das crianças e de suas famílias e tem trazido à tona, a necessidade de mobilizar educadores e pesquisadores na discussão do valor social e do caráter educativo destas instituições.

1.1 Saberes dos professores: o que os documentos oficiais propõem

Segundo a LDB, Lei nº 9.394/96, os professores da educação básica devem ter formação em nível superior. Entretanto é permitida a formação em nível médio na modalidade normal, para os professores da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. Embora a lei determine que o nível médio seja a formação mínima para a docência na Educação Infantil, existe um consenso sobre a importância da formação em nível superior.

No que se refere, ainda, à formação docente dos professores que atuam com esta faixa etária em seu artigo 61, a LDB afirma que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em

serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Esta lei parece considerar que existam outros conhecimentos para além dos fundamentos da educação que permeiam os diferentes fazeres na educação infantil.

O Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 10.172/2001 (2001) define os macro objetivos e as grandes prioridades nacionais para a educação, faz diagnósticos de todos os níveis e modalidades de ensino de forma geral, como também da formação de professores e do financiamento e da gestão da educação, define as diretrizes, os objetivos e metas para cada nível e modalidade de ensino, para a formação dos professores e a valorização do magistério e para o funcionamento e a gestão do ensino. Inclui, também, um capítulo sobre o acompanhamento e avaliação do próprio plano. Determina, igualmente, que ele seja amplamente divulgado, para conhecimento de toda a sociedade, de sorte que esta possa acompanhar e controlar sua execução. Segundo o PNE (2001, p. 4):

A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial dada à relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.

O Plano Nacional de Educação (2001) reconhece a importância da formação dos profissionais da educação infantil, e ao estabelecer objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação visando a elevação do nível da qualidade da educação brasileira.

Embora seja reconhecido que a formação do professor de educação infantil deva ser feita prioritariamente em nível superior, a partir de 2005, o Ministério da Educação em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o Plano Nacional de Educação (2001), prevêem a qualificação dos professores que atuam na educação Infantil, propondo a implantação, em âmbito Nacional, do PROINFANTIL - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil em nível médio (BRASIL, 2005), seguindo os moldes do PROFORMAÇÃO - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A implantação deste programa conta com a parceria dos estados e municípios que possuem demanda e desejem efetivá-lo, por meio de um acordo de Participação com o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância.

O PROINFANTIL é um curso na modalidade normal, que utiliza recursos da educação à distância e encontros presenciais. É direcionado aos professores de educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas - municipal e estadual - e da rede privada de ensino sem fins lucrativos - comunitárias, filantrópicas ou confessionais - conveniadas ou não e tem como objetivos:

- a) habilitar em magistério para a educação infantil os professores em exercício, de acordo com a legislação vigente;
- b) elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes;
- c) valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal ao professor;
- d) contribuir para a qualidade social da educação das crianças de até seis anos nas instituições de educação infantil.

A proposta pedagógica do Proinfantil visa contribuir para a formação integral do professor, construindo a identidade profissional dos que atuam na educação de crianças de até seis anos. A matriz curricular está estruturada em seis áreas temáticas, que congregam:

- a) Base nacional do ensino médio:
 - Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa).
 - Identidade, Sociedade e Cultura (Sociologia, Filosofia, Antropologia, História e Geografia).
 - Matemática e Lógica (Matemática).
 - Vida e Natureza (Biologia, Física e Química).
- b) Formação Pedagógica:
 - Fundamentos da Educação (Fundamentos Sociofilosóficos, Psicologia e História da Educação e da Educação Infantil).
 - Organização do Trabalho Pedagógico (Sistema Educacional Brasileiro, Bases Pedagógicas do Trabalho em Educação e Ação Docente na Educação Infantil).

Ao mesmo tempo em que a elaboração deste documento está em contradição com o estabelecido com a LDB, no sentido da necessidade de uma formação em nível superior, também determinado pela década da Educação (2000 a 2010), percebe-se uma preocupação com relação a formação inicial de muitas mulheres e jovens que atuam na educação infantil neste país e que não possuem em muitos casos nem o ensino fundamental completo. No entanto a análise da Matriz Curricular definida pelo Proinfantil (BRASIL, 2005) não especifica que tipo de formação pretende-se, o que percebe-se é ainda uma ênfase às questões tradicionalmente abordadas na formação docente sem indicar conhecimentos específicos para a faixa etária alvo, não atingindo assim um status de política de formação docente superior, se contrapondo desta forma ao próprio texto da Lei de Diretrizes e Bases.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1997) é um documento que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, distribuído em grande escala para as escolas brasileiras no ano de 1998. Passou por uma série de discussões articuladas principalmente pelo grupo de Trabalho sobre educação das crianças de 0 a 6 anos da ANPED - Associação Nacional de Pesquisadores e Pós-graduandos em Educação, por meio de uma mobilização nacional, que contribuiu significativamente na reestruturação da versão final deste documento. Para Brasil (1997, p. 41):

O trabalho direto com crianças exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças: a observação, o registro o planejamento e a avaliação.

Segundo este documento o professor deve possuir uma formação polivalente e bastante ampla, sendo capaz de refletir sua prática, redirecionando sua ação e enfrentando os desafios e as dificuldades do cotidiano. No entanto, apesar de apontar alguns avanços, demonstra falta de clareza confundindo conceitos básicos. Algumas críticas feitas na época da elaboração e posterior publicação do RCNEI davam conta da ausência de discussão sobre a formação docente bem como a desconsideração das práticas diversificadas de educação e cuidado existentes no país. Apontavam ainda para uma contradição entre os documentos

produzidos anteriormente como: Política Nacional de Educação infantil ou em Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil que pleiteavam a superação de uma formação docente escolarizante, através de formas regulares de formação e especialização e mecanismos de atualização dos profissionais. Nascimento (1999, p. 106) comenta:

[...] é possível contemplar com qualidade a formação de pessoas que estarão em contato com crianças em estágios de desenvolvimento físico-motor-emocional, de interação com o outro e com o mundo significativamente diferentes. Em um curso médio com duração de três anos, é possível dar conta das especificidades de cada um destes níveis de ensino bem como da integração necessária entre eles.

O documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” publicado em 1998, pelo MEC, surge em função da necessidade criada pela LDB de regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal visando a garantia de padrões básicos de atendimento em creches e pré-escolas. Este documento apresenta que:

No que se refere especificamente ao curso de formação dos professores de Educação Infantil têm sido considerados três pólos de sustentação desse currículo: (i) conhecimento científico básico para a formação do professor (matemática, língua portuguesa, ciências naturais e sociais) e conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (psicologia, saúde, história, antropologia, estudos das linguagens etc.); (ii) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional; (iii) valores e saberes culturais dos profissionais produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, sexo e trabalho concreto que realiza (KRAMER, 1994, p. 78).

O Documento apresenta uma visão mais ampliada em relação à formação docente dos professores de educação infantil ultrapassando o paradigma conteudista e compartimentada de conhecimento, buscando valorizar os saberes produzidos por estes.

Segundo as Orientações Gerais, do documento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2005), lançado pelo MEC em março de 2005, os anos de 1980, no Brasil, representam um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação até então. No âmbito do movimento dos educadores, o debate produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, profissional da área da educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permita interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e contribuir com ela. Com essa concepção emancipadora de educação e formação, o movimento avançou

no sentido de buscar superar as dicotomias presentes na formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos.

Como parte importante desta construção teórica, a partir das transformações concretas no âmbito da escola, emergiu a concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade; e a formação deste educador deve ser permanente e não apenas pontual. A formação continuada não pode ser entendida como correção de um curso por ventura precário, mas como necessária reflexão permanente do professor e deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvida na Universidade. Deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos devendo contar pontos na carreira dos professores.

Segundo o mesmo documento,

[...] os saberes pedagógicos também são desenvolvidos ao longo do processo de construção e de constituição de identidades e do exercício profissional do professor. A natureza do trabalho pedagógico requer domínio dos saberes específicos das diferentes áreas do conhecimento, bem como daqueles relativos às metodologias e à compreensão dos processos presentes no planejamento, organização curricular, avaliação e gestão da educação escolar (KRAMER, 1994, p. 12).

A proposição de políticas efetivas para a formação docente implica em garantir a articulação entre formação inicial, formação continuada e profissionalização. Isto significa que as políticas e as instituições envolvidas devem atuar de modo articulado no sentido de melhor qualificar a profissão e o exercício da docência nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, visando à garantia de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Nestes documentos citados verificamos que houve avanços nas políticas oficiais brasileiras no que se refere à formação de professores. A formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica, bem como a instituição da década da educação definidas pela LDB, em seu artigo 87, inciso 4º, que em seu texto firma “somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”, apontam caminhos onde a formação passa a ser condição para o trabalho docente, e traz à tona a importância e a exigência de uma formação de qualidade, exigindo que as instituições formadoras repensem seu papel, seus currículos, e suas ações.

Segundo um levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), foi constatado que até o ano de 2003 existiam em atividade, no Brasil, 32.000

professores sem a formação mínima exigida por lei. Estes dados são reflexos vinculados às origens da educação infantil, ligadas primeiramente, às iniciativas comunitárias em função do ingresso da mulher no mercado de trabalho, e da necessidade de um local seguro para guarda das crianças.

Até meados dos anos 90 não era exigida nenhuma formação específica aos profissionais que trabalhavam com 0 a 6 anos. A partir desta exigência teve uma ênfase nas discussões sobre as questões curriculares envolvendo a formação para o professor desta faixa etária. Nesta discussão percebe-se uma forte preocupação com as crianças de 4 a 6 anos, dessa forma, ficando em segundo plano as questões relativas à educação de bebês, tanto no plano teórico (estudos e políticas) como no plano prático. Como seria esta formação?

Acreditamos que o saber docente é um saber constituído de várias fontes de experiências tanto sociais como culturais. Concordamos com Delgado (2004) quando ela diz que a formação docente é um conjunto de experiências individuais e coletivas, as quais acumulamos e modificamos ao longo de nossa existência pessoal e profissional. Segundo ela, este processo é inacabado.

Segundo Tardif (2002, p. 24):

[...] os saberes docentes são personalizados e situados, ou seja, são apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis de serem dissociados das pessoas, de suas experiências e situações de trabalho. Isso se deve, em grande parte, pelo fato de que a atividade docente se realiza com e através das relações entre pessoas, onde o imponderável está sempre presente. Os professores precisam contar com as suas próprias capacidades e experiência para controlar o ambiente de trabalho.

As pesquisas sobre formação docente, de uma forma geral, estão discutindo sobre os saberes docentes (PIMENTA, 2005, ZABALZA, 2004, FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002, TARDIF, 2002, SCHON, 2000, GIMENO SACRISTAN, 1995, CHARLOT, 2000). Estes estudos, segundo Tardif, Lessard e Gauthier (1985) servem como um horizonte para as políticas educacionais e para as novas ideologias da formação docente.

Diante da necessidade e obrigatoriedade de formação para as professoras da educação infantil e das novas diretrizes de formação docente, a qual indica, que a (o) profissional terá formação inicial para atuar principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, surge uma questão: quais os saberes docentes fundamentais para este profissional? Quais os conhecimentos mais importantes relativos a educação infantil?

A questão do saber vem se tornando central nos debates educacionais, sejam aqueles relacionados com a formação e profissionalização dos professores, seja nos estudos sobre o

currículo e a didática, sobretudo, nos currículos para formação docente no que se refere às especificidades para atuar com crianças na faixa etária de 0 a 6 anos.

Por se tratar de uma área que por muito tempo ficou à margem de orientações legais, e estando fortemente vinculada a raízes assistencialistas, a educação infantil vem enfrentando desafios com relação à oferta de vagas; propostas pedagógicas; espaços adequados; assim como disponibilidade de recurso e dificuldades em relação à formação dos professores que atuam nesta área.

Neste contexto há uma preocupação com o trabalho docente com as crianças de 0 a 3 anos. Será que esta faixa etária não ficará esquecida nos currículos de formação?

Se parece complexo discutir formação docente na Educação Infantil, ainda mais complexo ou menos contemplado tem sido a formação docente das professoras de bebês (zero a três anos). As pesquisas nesta área são em grande parte muito recentes e ainda há um grande vazio entre as produções e as práticas destas professoras.

Estas reflexões acompanham as questões apontadas na literatura desta área, as quais debatem sobre a qualidade na educação infantil e formação do docente desta faixa etária. A preocupação principal é sobre a qualidade do atendimento educativo às crianças de 0 a 6 anos, sobretudo, na faixa etária de 0 a 3 anos, cuja demanda cresce surpreendentemente a cada ano em todo o Brasil.

Este estudo se propõe a contribuir com elementos para reflexão sobre os saberes necessários para atuação docente na faixa etária de 0 a 3 anos. A escolha desta faixa etária deve-se além dos motivos já citados, principalmente pela dificuldade de se encontrar na literatura dedicada à educação infantil questões sobre a formação do docente para este nível educacional. O que os professores

- a) verificar as características consideradas necessárias;
- b) identificar os conhecimentos considerados mais importantes;
- c) identificar quais os critérios considerados indispensáveis.

Este trabalho está organizado da seguinte forma:

Após o capítulo das considerações iniciais, o qual apresentou, os motivos que nos levou a realização deste estudo e uma breve revisão sobre o que os documentos oficiais propõem para apoiar a prática das professoras, assim como a formação dos professores da faixa etária deste estudo, assim como os objetivos e questões que nortearam esta investigação.

No próximo capítulo apresentamos o item: trajetória metodológica, objetivando situar o contexto da pesquisa, os participantes e a coleta de dados, acreditamos ser necessário e interessante apresentar este item a princípio.

Trata o próximo capítulo das concepções das professoras sobre os seus saberes. Neste item apresenta, ainda, as análises empreendidas a partir de vários referenciais teóricos revisados, sobretudo, nos estudos de Tardif, Charlot, Formosinho e Kischimoto entre outros.

No último capítulo apresentamos as considerações finais, elencamos os dados relevantes desta pesquisa e suas contribuições nas formulações de propostas para a formação docente.

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa busca investigar quais são os principais saberes necessários à ação docente com bebês na concepção das professoras da educação infantil, que atuam com as crianças de zero a três anos de idade, da rede municipal de Brusque. Este estudo vem sendo realizado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa. Acreditamos que esta perspectiva contribui para o entendimento sobre a concepção das professoras a respeito do que é ser uma boa professora de bebês como também nas implicações constituídas a partir desta concepção.

Na pesquisa qualitativa, segundo Bordan e Biklen (1994), o significado é de suma importância, isto é, o interesse está focado no modo como a pessoa dá sentido as coisas de seu cotidiano e como elas interpretam as suas realidades. É necessário retratar a perspectiva dos participantes.

Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa, deve apresentar características básicas como: ter o ambiente natural como fonte direta de dados, os quais devem ser predominantemente descritivos; uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial e, por fim a análise tende a seguir um processo indutivo.

2.1 O contexto da pesquisa

A Educação Infantil da Rede Municipal de Brusque atendia inicialmente as crianças em idade pré-escolar nos Centros Comunitários que prestavam um serviço de acompanhamento e suporte à Escola com correção das tarefas e oferta de alimentação, vinculados à Assistência social.

No ano de 1979 foi incorporada à Secretaria de Educação com ações ainda assistencialistas, pois naquele momento poucas eram as produções e discussões a respeito da Educação Infantil. Sentindo estas dificuldades as coordenadoras da época junto com o grupo de professoras reuniam-se mensalmente a fim de trocarem atividades e conversarem sobre as dúvidas encontradas sem terem uma proposta pedagógica definida.

A partir destes encontros começaram a surgir os cursos de formação desenvolvidos

pelo então Departamento de Educação Pré-escolar. Num primeiro momento estas discussões eram embasadas nos estudos construtivistas de Piaget, a fim de buscar um embasamento teórico para o fazer na pré-escola possibilitando assim uma orientação mais sistematizada. Novos marcos teóricos vão sendo incorporados às discussões como Vygotsky e Wallon, entre outros.

Aos poucos e em função da mobilização e discussão sobre a necessidade e a importância da educação infantil e do movimento social pelo aumento da oferta de vagas, bem como, a implementação teórica através das contribuições de outros estudos e pesquisas sobre esta área, consolida-se a necessidade de norteadores que orientassem a formação e o fazer das professoras da rede municipal de ensino.

Em 2000 foi lançado o livro *Sistematização das Ações da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino*, fruto de reuniões e debates entre o departamento, diretoras, professoras, pais e a comunidade, e que norteava a proposta de trabalho subsidiando as ações pedagógicas dos Centros de Educação Infantil.

No mesmo ano aconteceu o I SEMINÁRIO DE PAIS E PROFESSORES, que tinha como objetivo socializar os trabalhos desenvolvidos por cada Centro, integrar a família e a escola e discutir a formação docente. Este evento continua a acontecer na Rede.

Nos últimos anos podemos perceber grandes avanços, impulsionados pela obrigatoriedade da lei e pela ampliação do espaço que a educação infantil vem conquistando. A integração dos Centros de Educação Infantil junto ao Conselho Municipal de Educação, vinculados ao Sistema de Ensino, possibilitou a criação de resolução própria, bem como a sistematização dos Projetos Pedagógicos, Regimento Interno e enfim a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino (2003).

O objetivo inscrito nesta Proposta Curricular é subsidiar o trabalho da educação Infantil da Rede, definindo seus principais objetivos e conteúdos básicos e ao mesmo tempo, respeitar e integrar todas as experiências já vividas pelos profissionais. Entendido como um documento aberto e flexível, espaço para construção coletiva e também uma ferramenta mediadora para a ação pedagógica que busque colocar em prática uma ação educativa crítica que tenha na criança e em seu desenvolvimento o fazer educativo junto a infância. A referida proposta, fase as Diretrizes Nacionais que instituem o Ensino Fundamental de 9 anos, passará por reformulações a partir de 2007.

Os Cursos de Formação Continuada ocorrem de diferentes formas: através das **reuniões de estudo** nos Centros; reuniões **por faixa etária para debater as especificidades** de cada grupo; oficinas de **troca de experiências produzidas** pelas próprias professoras e

oferecidas para outras professoras; **oficinas produzidas pelas Orientadoras Pedagógicas e Diretoras**, e também pela equipe da Secretaria de Educação e **palestras organizadas** pela Secretaria de Educação com palestrantes discutindo temas relativos às necessidades de cada momento.

Esta formação é definida no início de cada ano letivo, levando em conta a necessidade de atendimento às crianças bem como a importância da formação continuada das professoras. Os temas a serem abordados buscam atender as inquietações e necessidades das professoras bem como as orientações das políticas voltadas para a infância.

Atualmente a Rede Municipal de Brusque é composta de: 01 Escola de Educação Básica; 25 Escolas de Ensino Fundamental, sendo que 1 delas possui também atendimento em regime integral para crianças a partir de 1 ano e 16 Centros de Educação Infantil, destes 9 possuem atendimento integral, atendendo a aproximadamente 400 crianças de 0 a três anos e 2500 de 4 a 6 anos.

As salas de 0 a 3 anos são divididas em berçário (0 a 1 ano), maternal 1 (1 a 2 anos) e maternal 2 (2 a 3 anos). Cada sala possui duas ou mais professoras conforme o espaço e o número de alunos, sendo que todas as professoras possuem habilitação.

A Secretaria Municipal de Educação tem conhecimento da necessidade de ampliação do atendimento de 0 a três, e vem fazendo isto de forma progressiva buscando financiamento específico para esta faixa etária.

2.2 Participantes

As participantes desta pesquisa (Anexo A) foram as 43 professoras que compõem a totalidade das profissionais que trabalham com as crianças de zero a três anos da Rede Municipal de Ensino de Brusque. Estas professoras possuem diferentes níveis de formação.

A fim de conhecer melhor a realidade, buscamos informações complementares das participantes, conforme o quadro a seguir:

Profª.	Formação	Grupo de crianças	Tempo de trabalho na rede municipal	Vínculo	Idade
01	Magistério	Maternal I	2 anos	ACT	29
02	Magistério	Berçário	4 meses	ACT	30
03	Pedagogia em curso	Maternal II	1 ano e 6 meses	ACT	19
04	Pedagogia em curso	Berçário	1 ano	ACT	31
05	Pedagogia em curso	Maternal II	3 meses	ACT	20
06	Pedagogia em curso	Berçário	8 meses	ACT	22
07	Pedagogia em curso	Maternal II	2 anos e 5 meses	ACT	23
08	Pedagogia em curso	Berçário	3 anos	ACT	35 anos
09	Pedagogia em curso	Maternal II	5 meses	ACT	35 anos
10	Pedagogia em curso	Maternal I	2 anos	ACT	45 anos
11	Pedagogia em curso	Maternal I	4 anos e 6 meses	ACT	42 anos
12	Pedagogia em curso	Maternal II	18 anos	EFET	55 anos
13	Pedagogia em curso	Maternal II	3 meses	ACT	20 anos
14	Pedagogia em curso	Maternal II	39 anos	ACT	59 anos
15	Pedagogia em curso	Maternal I	5 anos	ACT	24 anos
16	Pedagogia em curso	Maternal II	14 anos	ACT	44 anos
17	Pedagogia em curso	Maternal I	6 meses	ACT	19 anos
18	Pedagogia	Berçário	1 ano	ACT	27
19	Pedagogia	Maternal II	3 anos	ACT	32
20	Pedagogia	Berçário	5 anos	ACT	28
21	Pedagogia	Maternal II	4 anos	ACT	33
22	Pedagogia	Maternal II	14 anos	ACT	55
23	Pedagogia	Maternal	2 anos	ACT	21
24	Pedagogia	Maternal II	2 anos	ACT	25 anos
25	Pedagogia	Maternal I e II	2 anos	ACT	21 anos
26	Pedagogia	Maternal I	4 anos	ACT	20 anos
27	Pedagogia	Maternal I	5 anos	ACT	26 anos
28	Pedagogia	Berçário	1 ano	ACT	41 anos
29	Pedagogia	Maternal II	4 meses	ACT	19 anos
30	Pedagogia	Maternal II	12 anos	ACT	39 anos
31	Pedagogia	Maternal I	5 anos	ACT	22 anos
32	Pós graduação em curso	Maternal II	5 anos	ACT	23
33	Pós graduação	Maternal II	3 anos	ACT	36
34	Pós graduação	Maternal II	5 anos	ACT	24
35	Pós graduada	Maternal II	10 anos	ACT	28
36	Pós graduada	Maternal II	7 anos	ACT	31
37	Pós graduada	Maternal I	4 anos	ACT	25
38	Pós graduada	Maternal II	7 anos	ACT	31
39	Pós graduada	Maternal II	3 anos	ACT	28
40	Pós graduada	Maternal II	2 anos	ACT	38
41	Pós graduada	Maternal II	5 anos	ACT	26 anos
42	Pós graduada	Maternal I	9 anos	ACT	27 anos
43	Pós graduada	Maternal I	6 anos e 6 meses	ACT	34

Quadro 1 - Professoras participantes, formação, faixa etária, tempo de trabalho no magistério, vínculo e idade

Legenda Formação Docente		Legenda Tempo de trabalho no magistério		Legenda dos grupos de crianças por faixa etária	
	Magistério		1 mês até 1 ano		Berçário 0 a 1 ano
	Pedagogia em curso		1 ano e 1 mês a 5 anos		Maternal I 1 a 2 anos
	Pedagogia		5 anos e 1 mês a 10 anos		Maternal II 2 a 3 anos
	Pós-graduação em curso		Mais de 10 anos		
	Pós-graduação				

O quadro apresenta várias informações importantes como: a formação da professora, faixa etária em que atua, tempo de trabalho, vínculo empregatício e idade, possibilitando vários cruzamentos que permitiriam com certeza análises mais diversas. Como por exemplo: verificar se o tempo de serviço ou idade e formação interferem no tipo de saberes.

Um dado interessante deste quadro foi a explicitação do tipo de vínculo das professoras participantes. Ele demonstrou a situação que não contribui para a continuidade da busca de conhecimentos nesta faixa etária, pois a cada novo ano estas professoras podem estar atuando com níveis de ensino diferentes. Também apresenta um quadro urgente de definição de uma política de ingresso e promoção destas professoras.

2.3 A coleta de dados

Para coleta de dados utilizou-se um questionário (Anexo C), ou seja, a pesquisadora seguiu um roteiro com as questões a serem abordadas com o propósito de captar as concepções das professoras. Nos interessava que as professoras expusessem suas opiniões livremente e de forma rápida, já que mantemos contato com cem por cento das professoras da rede municipal de Brusque, que trabalham com a faixa etária desejada, assim como realizado por Souza (2005).

Durante a realização dos questionários, as participantes foram orientadas que, para cada uma das questões, poderiam ser dadas até cinco respostas. Na maioria das vezes as professoras refletiam sobre as respostas antes de escrevê-las; algumas professoras não conseguiram dar as cinco respostas para cada pergunta.

As questões foram as seguintes:

- a) Pergunta 1: Cite 5 características que você considera serem necessárias para ser boa professora de bebês;
- b) Pergunta 2: Indique 5 conhecimentos importantes que uma professora precisa saber para trabalhar com crianças de zero a três anos;
- c) Pergunta 3: Diga 5 critérios que são indispensáveis para começar a trabalhar com bebês.

Ressaltamos que no questionário foi deixado um espaço para observações, no qual as

professoras poderiam esclarecer alguma resposta de acordo com sua necessidade.

Desta forma foi possível identificar as opiniões das mesmas com possibilidades de interpretações diversas. Cervo (1983) chama atenção para que o pesquisador estabeleça, com critérios, quais as questões mais importantes a serem propostas e que interessam ser conhecidas, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para tanto se estabeleceu um diálogo com cada uma das participantes individualmente. Segundo Demo (1995) o conhecimento obtido por diálogo não é obtido exclusivamente pela relação formalizada entre sujeito e objeto, mas por uma observação neutralizada ou por uma experimentação laboratorial. É um autoconhecimento que contém além da formalização lógica, também uma consciência política da realidade e um conhecimento profundo das convicções produzidas por esta consciência, assim como uma postura democrática por parte do entrevistador.

Após conversar com as professoras sobre a proposta e as mesmas assinarem o termo de consentimento pré-esclarecido (Anexo B), as professoras respondiam individualmente as questões da pesquisa, na presença da pesquisadora. Neste momento a pesquisadora atendia a alguma eventual dúvida por parte da participante sem, no entanto, influenciar na resposta, permitindo que as professoras se sentissem à vontade e seguras para responderem as questões no tempo em que julgassem necessário.

A pesquisa aconteceu entre os meses de abril a junho de 2005, em nove Centros de Educação Infantil e uma Escola de Ensino Fundamental que possuem o atendimento da faixa etária pretendida neste momento.

No próximo capítulo trataremos da proposta central deste estudo a partir das análises empreendidas em três momentos deste processo. O tema: as concepções das professoras sobre os seus saberes, foi tratado, conforme os tipos de saberes identificados: **saberes pessoais e profissionais.**

3 AS CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE OS SEUS SABERES

3.1 Primeiro momento de análise

As respostas obtidas nos questionários foram categorizadas com o auxílio do grupo de pesquisa: contextos educativos e práticas docente. Organizamos um panorama geral das respostas. A partir daí, levantamos a frequência das respostas de cada pergunta.

Em um primeiro momento realizamos uma análise parcial, afim de começarmos a exploração das respostas obtidas. Nesta exploração identificamos que em cada uma das respostas poderia ser organizada em dois saberes: profissionais e pessoais.

Segundo Bardin (2004, p. 112) a categorização tem como primeiro objetivo:

[...] fornecer, por condensação uma representação simplificada dos dados brutos. É a passagem de dados brutos organizados, assim as categorias devem refletir as intenções da investigação e as características das mensagens recebidas. Algumas distorções podem ocorrer devidas às subjetividades e as variações de juízos (submetidos à influência cultural e experiência pessoal) o que permitirá a pesquisadora definir outras categorias, a fim de acertar e consolidar a pesquisa.

As palavras e expressões classificadas como saberes pessoais foram àquelas relacionadas a saberes de fonte experienciais. Estes saberes são oriundos da história de vida e da prática cotidiana (TARDIF, 2002). Já as palavras classificadas como saberes profissionais estão relacionados à formação acadêmica disciplinares e curriculares.

Zabalza (2004) diz que o campo da docência constitui-se numa atividade profissional complexa que requer uma formação específica, formação esta entendida como um processo contínuo do desenvolvimento pessoal e profissional e que atenda a constante pressão tanto das instituições quanto do mercado de trabalho.

A seguir apresentaremos os gráficos-síntese das categorias identificadas, conforme cada pergunta (gráficos 1 a 5).

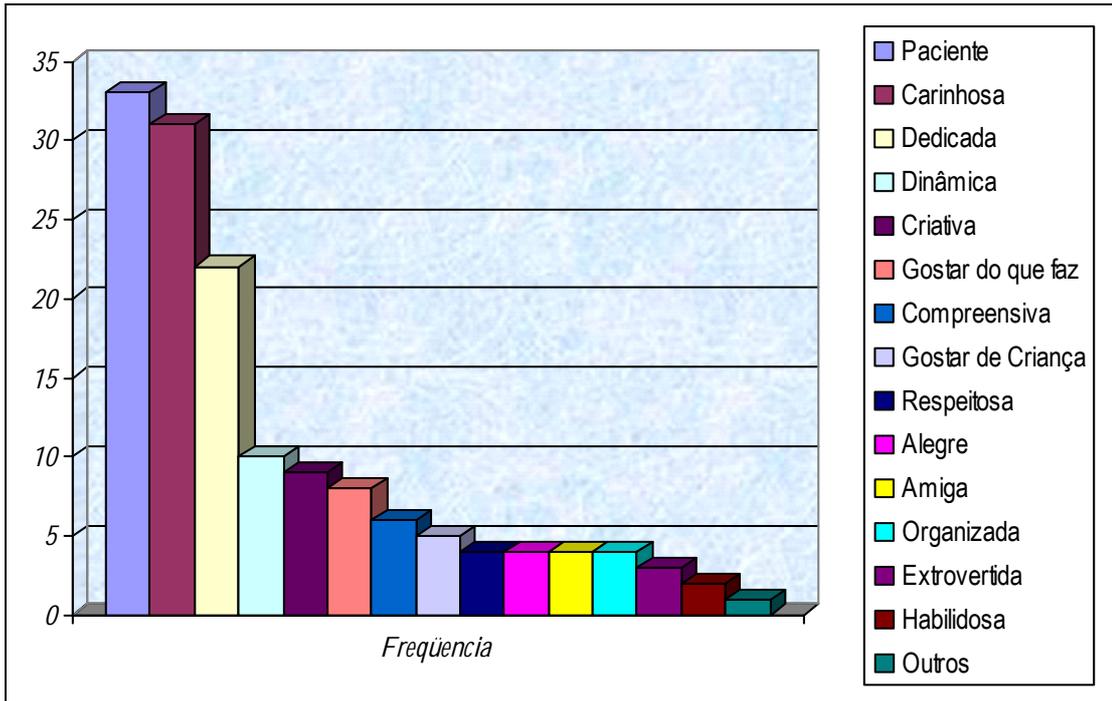


Gráfico 1 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação a pergunta 1 (Categoria **Saberes pessoais**)

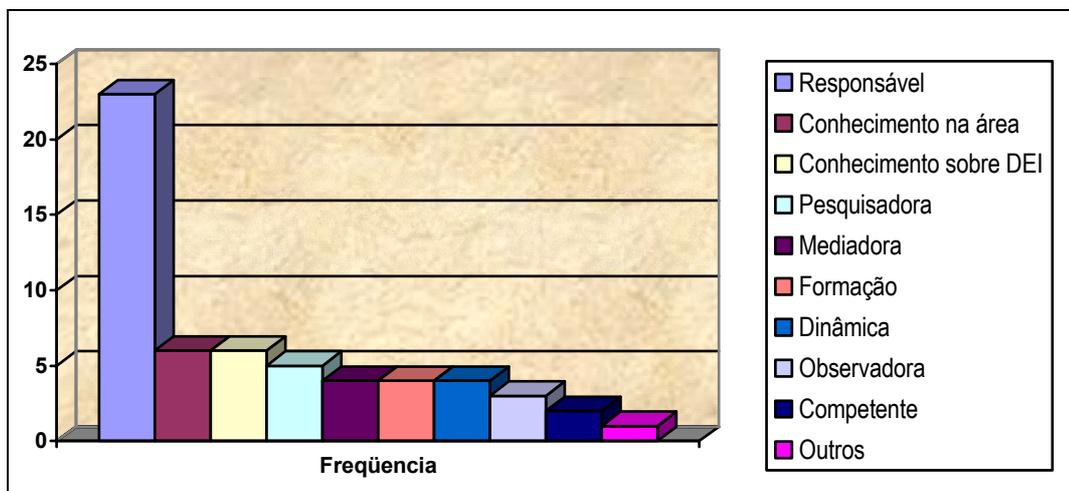


Gráfico 2 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação a pergunta 1 (Categoria: **Saberes Profissionais**)

Na pergunta 1 as respostas foram categorizadas em saberes pessoais e profissionais, ou seja, na mesma questão, algumas professoras buscam o seu referencial pessoal e profissional. Análises mais detalhadas destas respostas serão apresentadas no segundo momento da análise.

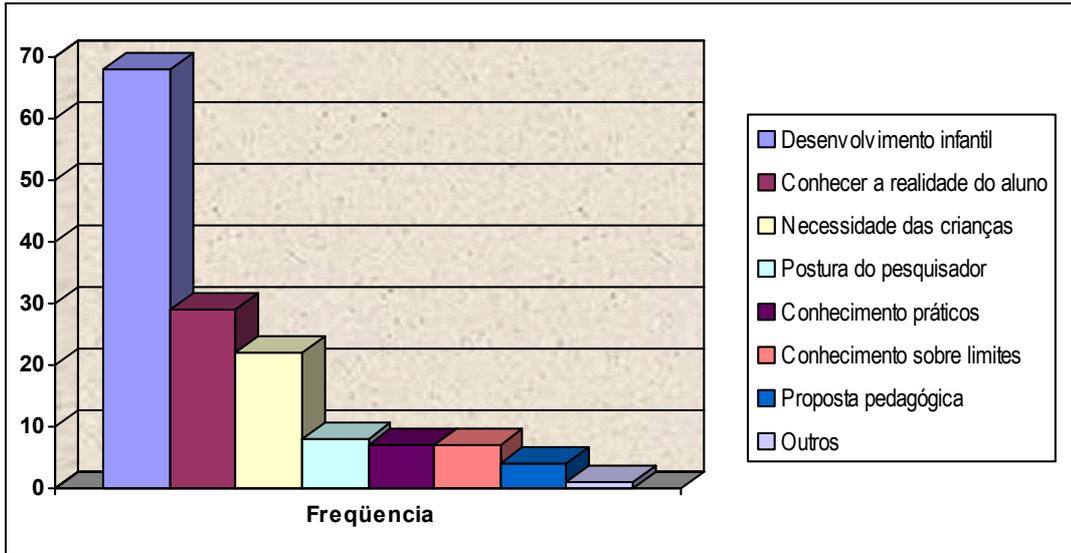


Gráfico 3 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação à pergunta 2 (Categoria: **Saberes Profissionais**)

Somente na pergunta 2 foi possível categorizar as respostas como saberes profissionais; isto ocorreu pelo próprio tipo de questão que foi relativa aos conhecimentos.

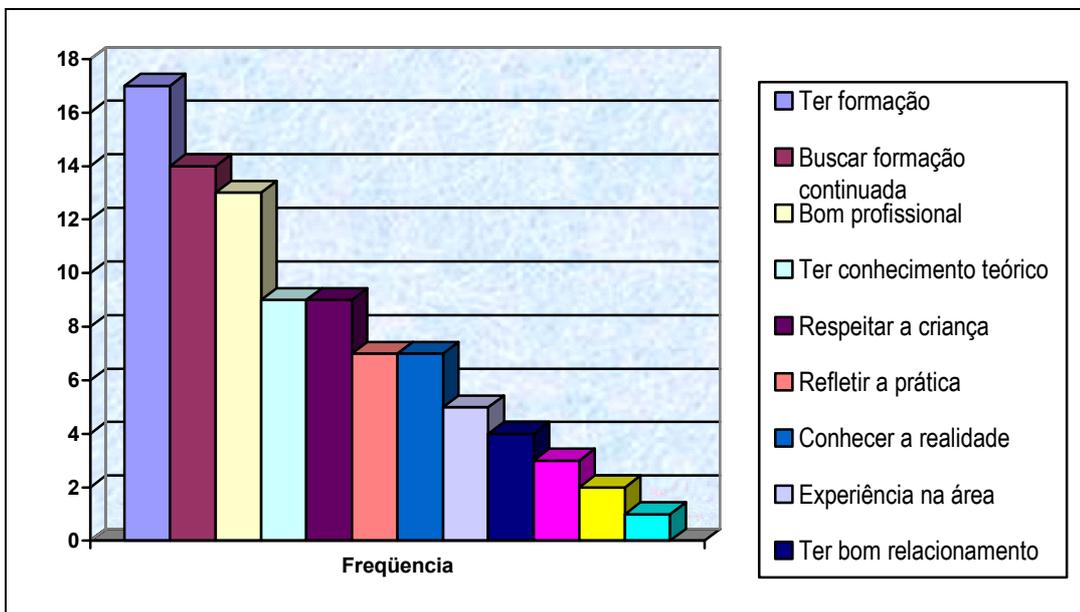


Gráfico 4 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação à pergunta 3 (Categoria: **Saberes pessoais**)

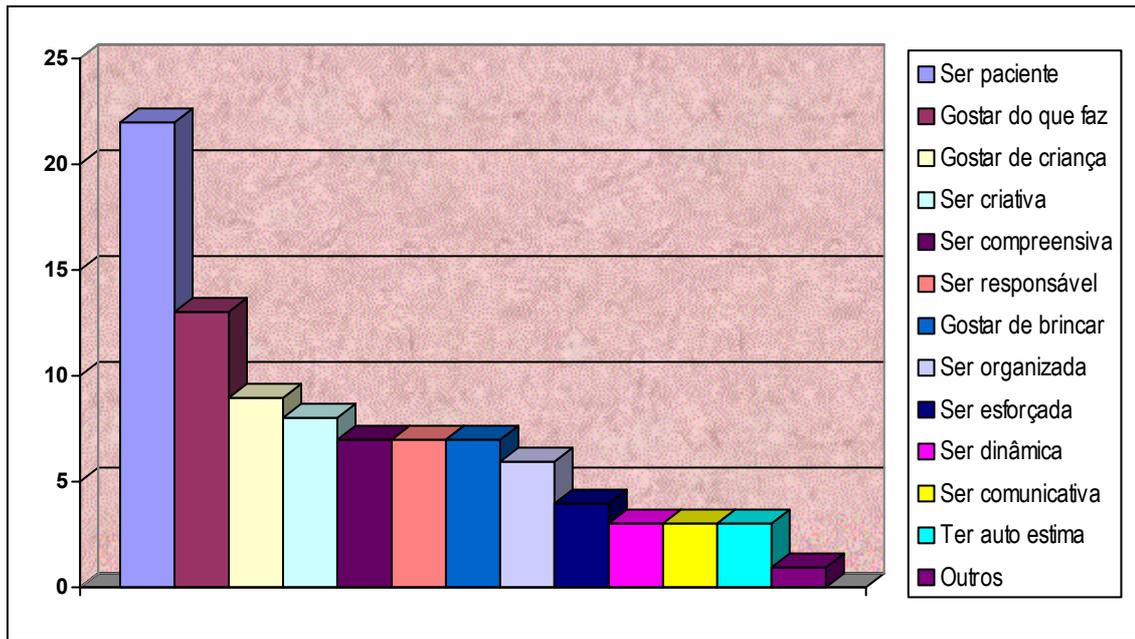


Gráfico 5 - Representação da frequência das respostas das professoras em relação a pergunta Saberes Profissionais (Categoria: **Saberes Profissionais**)

No próximo momento as análises foram aprofundadas e interpretadas conforme a literatura revisada, delineando-se então a análise final.

3.2 Segundo momento de análise

A partir do panorama geral das respostas, verificamos que as mesmas poderiam ser categorizadas em duas categorias: **saberes pessoais e profissionais**. Portanto, reorganizamos as respostas, por aproximação de sentido e optamos em apresentar estas duas grandes categorias.

3.3 O saber docente

Mas qual seria então o conceito de saber que nos interessa nesta pesquisa? Para Charlot (2000) o saber é uma relação, um produto e um resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado desta interação.

Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal é o produto das relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando “homens da ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apoiá-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido (CHARLOT, 2000, p. 63).

Tardif (2002, p. 255) define saber como:

[...] as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-se. E denominou de, [...] epistemologia da prática profissional o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Segundo Monteiro (2001, p. 130) a categoria “saber docente busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão”.

Para Pimenta (2005) o educador é aquele que pega para si a educação como campo de pesquisa, tomando a prática pedagógica como análise, enfatizando que a todo momento nas relações que estabelecemos, apreendemos e ensinamos. No entanto o professor escolhe ensinar como profissão, o que lhe transfere um caráter de responsabilidade sobre sua ação.

Segundo Tardif (2002) o trabalho docente tem uma natureza específica e seus objetivos dependem da ação, decisão e escolha do professor sendo que o campo da Pedagogia é permeado de questões sociais e culturalmente construídas perpassado por ideologias, crenças, valores e interesses.

Tardif (2002) enfatiza que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer; o saber dos professores é o saber dele, não está solto no espaço, mas sim relacionado com a pessoa e sua identidade, com sua experiência de vida e sua história, com suas relações com os alunos e com os demais atores escolares. É necessário relacioná-los com os condicionantes e com o contexto, pois estes são constitutivos do trabalho docente.

Tal perspectiva remete à compreensão de que os saberes pedagógicos também são desenvolvidos ao longo do processo de construção e constituição da identidade e do exercício profissional do professor. A natureza do trabalho pedagógico requer domínio de saberes

específicos das diversas áreas do conhecimento, bem como daqueles relativos às metodologias e à compreensão dos processos presentes no planejamento, organização curricular, avaliação e gestão da educação escolar.

Tardif (2002) aprofunda a análise sobre a atividade docente, identificando outras características que revelam sua especificidade. Para ele os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados.

São temporais, pois resultam de um processo longo de construção através do tempo, onde as aprendizagens realizadas durante o transcorrer de sua vida escolar (cerca de 16 anos), e a dos primeiros anos de trabalho, possuem uma importância estratégica, muitas vezes desconsiderada. Os saberes são temporais também, “porque se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração, do qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional” (TARDIF, 2002, p. 21).

Os saberes docentes são plurais e heterogêneos porque se constituem de saberes oriundos de diversas fontes: dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência. Os saberes da experiência são entendidos por Tardif (2002) como o núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes, em relações de interioridade com sua prática. Liberar esses saberes e submetê-los ao reconhecimento por parte dos grupos produtores de saberes da comunidade científica, enquanto um saber original sobre o qual detêm o controle é empreendimento que lhe parece condição básica para um novo profissionalismo para os professores da educação básica.

Para Tardif (2002), os saberes também são ecléticos e sincréticos, porque não formam um repertório unificado em torno de uma teoria: os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, de acordo com as necessidades de trabalho, mesmo que estas pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. A unidade dos saberes é dada pela ação, pelas necessidades e especificidades da prática.

O ponto convergente entre professores e alunos é o conhecimento, e o processo ensino aprendizagem está ligado à prática docente como uma ação de responsabilidade, intencionalidade e direcionalidade, decorrente das metas propostas pela escola com objetivo de aprimorar no aluno o conhecimento e a compreensão da realidade que tem seu foco na aprendizagem deste aluno, e também fundamentalmente da formação dos docentes que atuam nos diferentes níveis da educação.

Para Nóvoa (1995) ser professor implica ainda um corpo a corpo permanente com a vida dos outros e com a própria vida; um esforço diário de reflexão e partilha. Ninguém é

professor sozinho e sim em conjunto com os demais envolvidos, o que determina a necessidade de um projeto coletivo de educação, que contemple as diferentes instâncias, a escola, a sociedade, os alunos. A formação do professor e sua motivação para a função também perpassam as condições da escola, seu espaço, sua organização.

Acreditamos que a formação docente (inicial e continuada) são momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor.

Torna-se claro também que para formar professores não basta simplesmente aplicar teorias oriundas dos conhecimentos universitários. Elas são necessárias, mas precisam que a especificidade do campo educacional seja reconhecida e considerada para terem validade. A idéia de que a escola é um espaço de reprodução dos conhecimentos científicos nos parece simplista. As escolas são instituições onde a instrução e os conhecimentos servem à finalidades educativas, o que lhes confere um sentido especial.

Segundo Charlot (2000, p. 79):

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontando à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social.

Nesse sentido, Charlot (2000) mostra que a relação com o saber é uma relação com o meio e enquanto relação social não deve ser feita independentemente da análise das dimensões epistêmica e identitária, mas através delas. Portanto, para identificar quais os saberes que as educadoras consideram para serem boas professoras de bebês é necessário levar em consideração: o perfil profissional, a sua formação; o sistema educacional na qual está inserida; como também, as suas ações e relações neste contexto.

Parece que o caminho é inventar novos caminhos e as mudanças na educação resultam das buscas por razões mais profundas, de modo a aprender a essência e a dinâmica, visto que estamos em constante processo de aprendizagem. Aprendemos a ser professores não somente por que fomos alunos, para além disso, é necessário uma intencionalidade, uma capacidade de experienciar, um olhar de aluno com capacidade profissional. A possibilidade de fazer uma mediação entre o vivido, a informação e o mundo, analisando, comparando, interpretando e contextualizando, pois, ensino é pesquisa e através da pesquisa é conhecimento, portanto não existe formação pronta e acabada, o professor reflexivo a partir da sua atividade pode

construir conhecimentos sobre o que é ser professor, acrescentando pistas a seus e outros conhecimentos e outros sujeitos.

Diante destas perspectivas analisamos as respostas obtidas nas categorias que são apresentadas no item a seguir.

3.3.1 Saberes pessoais

Os saberes pessoais são saberes advindos das experiências que segundo Tardif (2002) são formados de vários outros saberes, mas de forma traduzida pela prática, isto é, ressignificado pela vivência.

Monteiro (2001) acrescenta que os saberes experienciais não são para a prática, eles tem origem na prática e no confronto com as condições da profissão.

Como os demais profissionais o professor afirma suas especificidades e projeta, no âmbito da ação **profissional, a sua profissionalidade**. Refletir sobre ela remete, segundo Gimeno Sacristan (1995, p. 65), ao “[...] tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente”.

Refletir a cerca da profissão professor requer considerar que esta categoria tem características e se desenvolve em situações específicas em relação a outras profissões. É um desafio teórico e prático que vem tomando cada vez mais espaço nos meios científico em função das novas tarefas e problemas característicos da sociedade da informação do século XXI.

O professor, segundo Nóvoa (1995), deve desenvolver uma capacidade intelectual de aprender a aprender ao longo da vida recuperando a informação que está digitalmente armazenada e utilizando-a para produzir conhecimento. É necessário garantir o caráter intencional de sua formação no sentido de que o professor se perceba autor de sua formação inicial e continuada também como uma responsabilidade compartilhada que subsidie suas ações.

Azzi (2005) acrescenta que o professor apresenta a necessidade de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano do seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino aprendizagem e da educação. A partir daí, entendemos que é preciso pensar a formação docente como um momento de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade e da

profissionalização do professor.

Formosinho e Kischimoto (2002, p. 41) dizem que o desenvolvimento profissional da docente reflete o seu tipo de profissionalidade, que segundo ela, envolve “à ação profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base em seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

As respostas das professoras participantes da pesquisa confirmam esta afirmação de Formosinho e estão relacionadas principalmente com sentimentos.

Algumas pesquisas desenvolvidas, buscaram verificar as especificidades das crianças de zero a seis anos como em Souza, Tristão, Oliveira e Abramowics.

Souza (2005), investigou as principais características, conhecimentos e critérios necessários para ser uma boa professora de criança pequena (2 a 6 anos) na concepção destas professoras. Para tanto, buscou discutir a especificidade da profissão, considerando a interação adulto - criança e os saberes dos professores como norteadores da ação. Concluiu que as professoras concebem como características pessoais de uma boa professora ser carinhosa, gostar de crianças, ser paciente, alegre, divertida e brincalhona.

Tristão (2004) desenvolveu um trabalho específico na área de zero a um ano, sobre o que é ser uma professora de bebês. O estudo caracteriza-se como um estudo de caso em uma creche conveniada e procurou conhecer, caracterizar, descrever e analisar como se constitui a prática pedagógica de professoras de bebês. Segundo conclusões da pesquisadora:

[...] as mulheres que assumem a função de professoras junto aos bebês em creches, constituem-se professoras. Os indicativos apontam que os cursos de formação ainda têm um papel incipiente na constituição das profissionais que lidam com crianças de 0 a 3 anos. Muito do que elas sabem a respeito de ser professoras dos pequeninhos é aprendido de forma tácita, na empiria, na relação com as crianças. Na mesma perspectiva, suas experiências como mães, mulheres e professoras de outros níveis educacionais também são cruciais para a efetivação de um papel profissional que está ainda se construindo (2004, p. 186).

Oliveira e Abramowicz (2005) empreenderam uma análise das práticas educativas que ocorrem na creche com ênfase na criança negra. Este estudo verificou as maneiras pelas quais a prática pedagógica produzia e revelava a questão racial. As autoras identificaram práticas educativas baseadas num discurso da “paparicação”, isto é, a criança pobre precisa ser paparicada para suprir carências afetivas e materiais. “A idéia de ‘compensar carências’ ainda como uma característica da perspectiva educativa-assistencial na creche e, como consequência disso, temos uma instituição também produtora de carência que ao mesmo tempo se torna

provedora dessa falta” (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2005, p. 9).

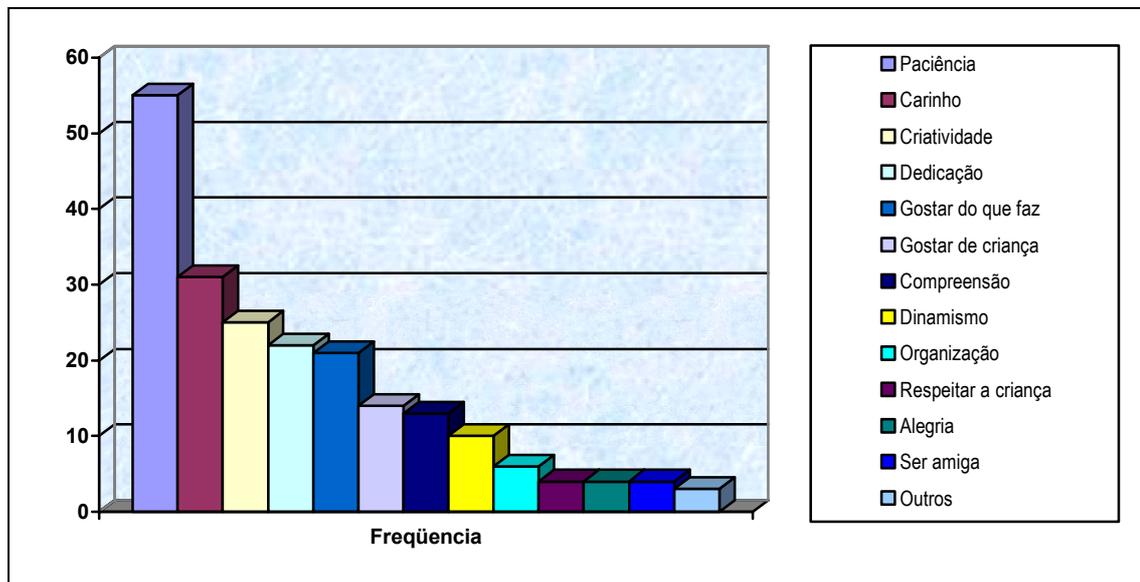


Gráfico 6 - Palavras e expressões categorizadas como saberes pessoais

As palavras e expressões desta categoria estão relacionadas com sentimentos, ou seja, com o ato e efeito de sentir e sentimentos. Podemos inferir que estes sentimentos podem ser de origem tanto emocional quanto racional (gráfico 6).

3.3.1.1 A dimensão dos sentimentos produzidos pelas emoções

A racionalidade instrumental, característica dominante da modernidade, pensava o homem sob o domínio da ciência e da técnica, rejeitando a noção de sujeito e de sua subjetividade. Resistente a noção de desejo e de prazer, rejeição da imaginação e dos sentimentos e emoções (PORTOIS; DESMET, 1997).

Paciência, carinho, dedicação, gostar do que faz, gostar de criança, ser amiga e alegria estão relacionadas a uma dimensão mais emocional. Segundo Wallon (1986) a emoção é a exteriorização da afetividade e é um fato fisiológico e ao mesmo tempo social.

Segundo Portoís e Desmet (1997) o modelo pedagógico pós-moderno deverá levar em conta além da dimensão cognitiva, social e ética, a dimensão afetiva dos sujeitos. A dimensão afetiva, segundo estes autores (1997, p. 45), “é uma procura de laços e de filiação, constitui-se pelas necessidades de apego, aceitação e investimento”.

Wallon explica que são as emoções:

[...] que criam um público, que animam multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. [...] Elas têm efeitos instantâneos e totalitários que desorientam a reflexão. Seu terreno propício são as situações em que não existem relações organizadas, técnicas e conceituais, entre os indivíduos (WALLON, 1986, p. 147).

Diante desta definição de Wallon, podemos pensar que em função do trabalho com os bebês não exigir um currículo fixo, sendo que este emerge nas e pelas interações com as crianças, é a emoção que predomina e orienta a ação pedagógica.

As professoras pesquisadas apontam como condição para a efetivação de um trabalho de qualidade ter desenvolvido em si sentimentos que traduzam afetividade, expressam empatia e asseguram confiança às crianças. Estabelecendo o desenvolvimento humano como construção social, que se dá em contextos específicos, que tanto as crianças como seus parceiros se constituem nas interações que estabelecem, Oliveira (2002, p. 6), com base na teoria de Wallon, afirmam que as esferas da afetividade e da cognição são indissociáveis, enfatizando que “cuidar da emoção, do afeto, significa alimentar o pensamento e vice-versa”.

Segundo Wallon (1986) a afetividade é um fator importante no desenvolvimento humano desde o berço. Embora muitas professoras desconheçam o papel das emoções no desenvolvimento humano, o convívio com as crianças, acaba ensinando a muitas professoras todos estes aspectos, muitas vezes esquecido na formação inicial, como podemos constatar nos dados acima.

Falando da obra de Wallon, Cerisara (1997, p. 49) afirma:

A forma como Wallon articula movimento, emoção, cognição com sua base orgânica/corpórea, instrumentaliza a educadora para descobrir formas de dar e receber afeto, tais como toque epidérmico, toque da voz, toque do olhar. O desenvolvimento destas diferentes formas de linguagem e de contato requer profissionais conscientes da importância das mesmas e com condições de exercer-las enquanto pessoas.

Para Zabalza (1998, p. 51):

O aluno da educação infantil é um sujeito não setoriável. É toda a criança que vai desenvolvendo o afetivo, o social, o cognitivo, é um todo integrado com uma dinâmica intensa em que o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o EU e as relações que, numa relação bipolar de ida e de volta, de influenciar e ser influenciado, a partir dele se estabelecem com a realidade ambiental.

Formosinho e Kischimoto (2002) consideram que essas características da criança têm implicações nas características desejáveis às educadoras de criança pequenas, ou seja, a professora de crianças pequenas necessita de um saber fazer que por um lado, reconheça essa vulnerabilidade social das crianças e, por outro lado, reconheça as suas competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade. A professora de bebês necessita num primeiro momento ser alguém que lhe transmita segurança e afetividade, bem como se identifique com ela.

Tristão (2004) em seu trabalho destaca que as crianças pequenas são seres eminentemente emocionais e a professora deve estar atenta e desenvolver sutilezas no seu agir. A palavra **paciência**, a mais citada pelas professoras, foi um critério para ser boa professora de bebês. O controle emocional da professora parece ser imprescindível no desenvolvimento do trabalho com os pequenos.

No trabalho de Souza (2005, p. 42) características como paciência, carinho, gostar de criança e alegria estão relacionadas à atitude da professora de interpretar e ouvir os interesses dos alunos e isto é um indício que o discurso pedagógico, centrado na criança, está sendo assimilado, mas não é garantia que este seja implementado na ação prática.

As palavras **dedicação, gostar do que faz alegria e ser amiga** consecutivamente, também são apontadas pelas professoras como condição importante para serem uma boa professora de bebês. Tristão (2004) diz que quanto menor as crianças, mais se destacam a dimensão dos cuidados. A autora ressalta que cuidados com a higiene, alimentação, sono, tanto quanto, os momentos de amparo, aconchego e acalanto, devem ser momentos aproveitados como momentos educativos. É nestas trocas afetivas que acontece a inserção da criança no mundo social. Segundo a autora é através do outro que a criança tomará suas primeiras impressões do mundo. Portanto as características citadas seriam imprescindíveis.

Diante disso algumas reflexões são possíveis. Porque a formação inicial e continuada ignoram e de certa forma subestimam estes saberes que as professoras produzem em suas práticas? Porque os conhecimentos advindos da maternidade (CARVALHO, 1999), banho, alimentação e troca de fraldas são desprezados?

Uma das professoras pesquisadas declarou: “Acredito que toda professora depois que se torna mãe, muda completamente suas atitudes que antes não nos eram importantes e significativas, mas que para a criança é extremamente essencial (amor e atenção)” (Professora formada em Pedagogia e pós-graduada).

Não estamos de forma alguma considerando que ser mãe é critério para docência com os bebês, mas que há um conteúdo desprezado pela academia e que as professoras só

conseguem compreender alguns significados quando são mães. Isto nos faz pensar em uma lacuna ou falha na formação.

3.3.1.2 A dimensão dos sentimentos produzidos pela razão

Nesta categoria ainda, podemos observar palavras como: **respeitar a criança, organização, criatividade, dedicação, compreensão, dinamismo**. Estas palavras estão relacionadas a sentimentos racionais. Consideramos desta forma, pois para o desenvolvimento destas características, são necessários procedimentos que de uma certa maneira tenham sentido e sejam eminentemente prático no que se refere ao funcionamento, eficiência e efetividade das ações (RESCHER, 1993).

Para Rescher (1993) a ação racional requer fins apropriados, dessa forma, ser organizada parece importante para eficiência do atendimento às crianças, assim como ser dinâmica e dedicada. Ao que parece, quem vive o cotidiano de uma creche, aprende que essas características são necessárias para desempenhar as funções específicas, junto às crianças pequenas. Principalmente aquelas decorrentes das vulnerabilidades físicas das crianças.

A criatividade foi apontada como fundamental para a ação docente. A criatividade envolve o ato de criar, que é definido, no dicionário Aurélio, como dar existência, origem, imaginar, fundar e educar. Isto nos faz pensar em ações relativas à efetividade e eficiência das ações.

O termo criatividade foi apontado também na pesquisa de Souza (2005). Para Zabalza (1998) a criatividade é uma característica desejável e esperada, em função das próprias características das crianças.

Formpeque,al

a professora de educação infantil, aprende a cada dia com a sua prática pedagógica. Na educação infantil, estou a três meses e acredito que já adquiri muito mais habilidades e competências”.

O que podemos compreender das respostas dadas, com base nos saberes das professoras de bebês, é que elas têm consciência da complexidade da ação docente nesta faixa etária, a qual exige segundo Oliveira (2002), um profissional que se relacione afetivamente com a criança, isto é, que acolha suas emoções e que permita a ela estruturar seu pensamento. Isto quer dizer que é necessário ativar vários saberes para lidar com a dimensão afetiva e simbólica do desenvolvimento dos bebês.

Oliveira (2002) enfatiza que na vivência cotidiana com as crianças é importante a diversidade e a igualdade de oportunidades e é necessária uma pluralidade de significados e valores que devem ser apresentados em uma atmosfera afetiva. Isto implica ainda: “[...] tomar consciência dos problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos, [...] inclui aprender a tomar a perspectiva do outro”.

A consciência sobre o papel de sua ação, em nossa opinião, não quer dizer necessariamente uma ação efetiva, mas revela certa intencionalidade que muitas vezes não são concretizadas na prática, mas que representam determinado grau de entendimento a cerca do ser e do fazer pedagógico das professoras de bebês.

3.3.2 Saberes da formação profissional

Nesta categoria utilizamos a definição de saberes da formação profissional de Tardif (2002). De acordo com este autor estes saberes são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, são saberes eruditos produzidos na e pela academia. Estes saberes, segundo este autor, são de origem pedagógica, disciplinar, curricular e experienciais.

Os pedagógicos são apresentados como doutrinas, fornecendo além de um “arcabouço ideológico”, algumas formas de fazer e de técnicas. Os saberes disciplinares são originários de diversos campos de conhecimentos e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Os saberes curriculares estão relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos. Apresenta-se sob forma de programas escolares os quais os professores devem aplicar. Já os experienciais são aqueles produzidos no exercício da função. São baseados no trabalho cotidiano e são validados pelo próprio professor.

Os autores que se dedicam à formação docente para educação infantil apresentam também esta diversidade de saberes que o professor de crianças pequenas deve ter no desempenho de seu trabalho. A formação de professoras para trabalhar com crianças de zero a três anos, atendidas em período integral nas Creches onde permanecem por 9 até 10 horas diárias, predominando uma rotina cansativa e pouco estimulante e voltadas as ações de cuidado e guarda, tornam-se ainda um desafio para pesquisadores da área.

Katz e Goffin (1990) entendem que o papel dos professores das crianças pequenas é em muitos aspectos similar ao dos outros professores, diferenciando-se destes em alguns aspectos importantes e acrescentam: âmbito alargado do papel da educadora de infância que deve assumir responsabilidades pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvidas; a diversidade de missões e ideologias; a vulnerabilidade da criança e o currículo integrado.

Algumas pesquisas têm buscado contribuir efetivamente no sentido de permitir um melhor entendimento acerca da formação docente que atuam nesta faixa etária.

Segundo Füllgraf, Wiggers e Campos (2005, p. 13)

No que diz respeito a formação dos professores, parece já existir uma consciência bastante disseminada de que as opções existentes, tanto ao nível do ensino secundário - o curso de magistério - quanto no ensino superior - o curso de pedagogia - não respondem às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Assim, os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínima exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a EI (Educação Infantil).

Segundo Oliveira e Abramowicz (2005, p. 1), o profissional da Educação Infantil vem, ao longo da sua trajetória, experimentando diferentes exigências em relação a sua atuação. Tais exigências vêm sendo feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de Educação Infantil.

As pesquisas mais recentes trazem contribuições mais específicas para a formação do docente para atuar na educação infantil, ou seja, contribuem com estudos nas áreas específicas do conhecimento, ou seja, para os saberes disciplinares. É o caso de Garanhan (2005) que realizou uma investigação sobre as concepções e práticas de educadoras no cotidiano de um Centro de Educação Infantil para identificar as fontes de saberes que norteiam o trabalho pedagógico do movimento do corpo da criança. Esta autora afirma que um dos grandes

desafios da educação infantil tem sido o de estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados.

A autora aponta a “[...] necessidade de disponibilizar aos profissionais responsáveis pela orientação e formação de professores da educação infantil, subsídios para uma prática pedagógica que contemple os saberes do movimento do corpo” (p. 12).

Estudos revisados a partir de 2000 não tratam de questões que envolvem diretamente a formação do professor de educação infantil, sobretudo, do professor de bebês. Os estudos tratam de questões de áreas específicas do conhecimento como no caso da linguagem escrita, educação corporal ou de questões indiretas como a questão de gênero ou racial. Verificamos que estas questões estão sempre envolvidas na prática docente e necessitam serem incluídas nos currículos de formação. Mas a questão inicial permanece: quais seriam os outros saberes? Como as questões abordadas nestas pesquisas devem ser abordadas no currículo de formação dos professores de bebês?

A seguir apresentamos as respostas das professoras em relação aos conhecimentos que são importantes para ser uma boa professora de bebês e as análises empreendidas a partir das referências teóricas revisadas.

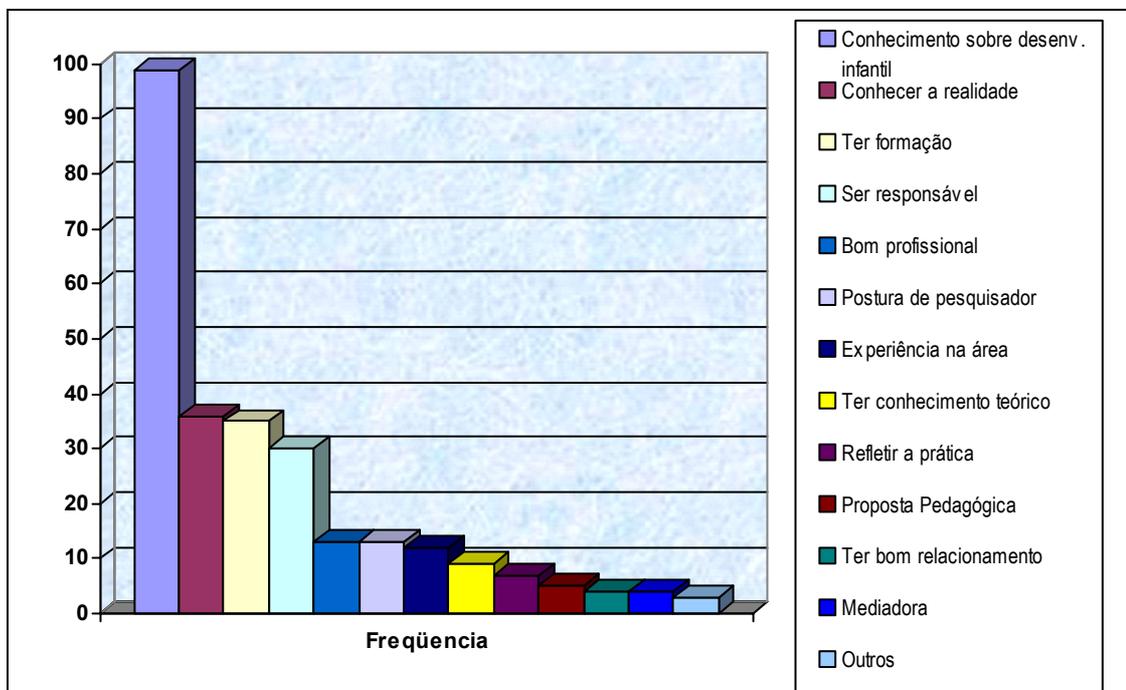


Gráfico 7 - Palavras e expressões categorizadas como saberes profissionais

No gráfico 7, podemos observar que a resposta com maior frequência foi “desenvolvimento infantil”. Esta resposta está relacionada a um saber disciplinar específico,

oriundo da Psicologia do desenvolvimento.

Javeau (2005) critica que a psicologia desenvolvimentista construiu uma criança abstrata, destinada a passar por níveis diversos e sucessivos. Podemos inferir que esta área do conhecimento passou a ser, por muito tempo, fonte exclusiva de inspiração de várias propostas educacionais, desvinculadas da criança real.

Por outro lado, as professoras parecem reconhecer que temos a disposição na literatura, conhecimentos que transcendem a questão dos estágios do desenvolvimento. Já é sabido que autores com Wallon e Vygotsky trouxeram contribuições significativas para compreensão do desenvolvimento infantil, levando em consideração as influências históricas e culturais no desenvolvimento humano.

Se observarmos atentamente o gráfico dos saberes da formação profissional das professoras entrevistadas, os dados apontaram somente desenvolvimento infantil como saber disciplinar, faz-se importante perceber que outras questões como rotina, organização de espaço e tempo na educação infantil, questões sobre planejamento e registro entre outros temas relevantes, não foram contemplados pelas professoras, o que nos leva a pensar que muitos destes conhecimentos não tem sido devidamente aprofundados pelas instituições formadoras, já que todas possuem ou estão em formação na área pedagógica.

A ausência de saberes específicos na faixa etária de 0 a 3 anos percebida na análise dos gráficos nos leva a inquirir sobre que tipo de trabalho realmente é efetivado junto aos bebês. Füllgraf, Wiggers e Campos (2005), em sua pesquisa constataram que as educadoras de creche demonstram dificuldades de superar as rotinas empobrecidas com alimentação e higiene.

Para Garanhani (2005, p.4):

[...] é possível identificar que, atualmente, o grande desafio da Educação Infantil foi – e ainda está sendo - o de estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos a serem por ela apropriados.

A importância da **formação** na definição de uma boa professora de bebês, também foi indicada pelas professoras. Podemos constatar que as mesmas reconhecem a necessidade de buscar um saber sistematizado, que as auxilie na sua profissão. Silva (2005) constata em sua pesquisa que o conhecimento teórico, por si só, não garante o saber pedagógico, porém sem ele é impossível de se constituir uma prática consciente e criteriosa.

Não é surpresa estas professoras terem indicado a formação como uma das características de uma boa professora, pois conforme o quadro 1 (p. 24) das 42 professoras, 25

já são formadas em Pedagogia, destas dez são pós-graduadas, uma está cursando e 15 estão cursando Pedagogia.

Campos (2002), enfatiza que a nova dimensão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, gerou uma valorização do papel do profissional que se dedica à criança de 0 a 6 anos, com um novo patamar de habilitações, derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele.

Devemos considerar que a ampliação da formação docente se deve também ao fato de que este é um dos principais critérios utilizados internacionalmente para avaliar a qualidade de escolas em qualquer nível de ensino, e que a integração da educação infantil aos sistemas de ensino adiciona desafios à formação docente, com a redefinição de papéis, no entanto significa também garantia de direitos na vida funcional destes profissionais.

Dentre os saberes mais citados as professoras elencaram proposta pedagógica, podemos interpretar como sendo conhecimento sobre a proposta curricular da rede municipal de ensino, em função do trabalho sistematizado de estudo feito em relação a esta proposta pela secretaria de educação do município, como também, pela participação ativa destas professoras na elaboração da mesma. Este conhecimento é definido por Tardif como um saber curricular. Segundo Tardif (2002, p. 40):

[...] aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, materiais e conteúdos a serem transmitidos.

As outras palavras e expressões estão relacionadas a discursos pedagógicos, isto é, de manifestações ideológicas. As palavras e expressões utilizadas, **ser responsável, postura de pesquisador, mediador, refletir a prática, bom profissional, ter conhecimento teórico, respeito a criança, ter bom relacionamento profissional, conhecer a realidade** nos parecem “chavões” pedagógicos apropriados na academia. Estes saberes são indicados por Tardif (2002) como saberes pedagógicos. Segundo este autor, estes saberes apresentam-se como doutrina ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa.

Ao que parece estas palavras e expressões, indicam certo compromisso profissional, isto é, uma consciência da importância da sua prática como educadora e das relações que são estabelecidas nesta prática. Embora estas palavras e expressões demonstrem algum tipo de reflexão no campo teórico (PIMENTA, 2005) não garante a concretização desta reflexão na ação prática, tornando-se então um lugar comum. Não encontramos nestas respostas nenhuma

indicação específica em relação à faixa etária investigada.

Ter experiência na área, segundo as professoras está relacionado ao tempo de trabalho no magistério com os bebês. Podemos dizer que esta expressão traduz um saber experiencial. Este item diferencia-se dos outros que possuem uma forte relação com os conhecimentos teóricos.

“A educação infantil é um aprendizado que acontece no dia a dia. É importante ter o conhecimento teórico e prático para ver o resultado no decorrer do ano letivo” (Professora pedagoga, dois anos de tempo de trabalho).

Schon (2000) faz uma crítica: segundo ele a formação docente ocorre desvinculada da prática sendo que primeiro se trabalha a ciência e somente nos estágios os professores tem contato com a realidade de sua profissão. Desta forma os professores, principalmente os recém formados, sentem uma grande dificuldade de realizar um trabalho que se torne para si prazeroso e eficiente. Shon afirma ainda, que os currículos de formação docente deveriam propiciar a capacidade de refletir a prática do dia a dia.

O trabalho coletivo com os demais envolvidos no processo ensino aprendizagem faz com que o professor desenvolva o hábito de refletir sobre a sua ação, buscando soluções para suas angústias e insatisfações. Desta forma o professor se torna pesquisador da sua prática e da sua ação enquanto educador; uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição.

Sendo assim, a formação continuada não se reduz a treinamento ou capacitação, ultrapassando a compreensão que se tinha de educação permanente a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação inicial e contínua articulada às instâncias formadoras, universidades e escolas.

As características desse saber, de acordo com Tardif (2002) são aqueles ligados às funções dos professores, é um saber prático, interativo, sincrético, heterogêneo, complexo, aberto, social, tem haver com a personalidade do professor e por fim é pouco formalizado. Talvez as professoras tenham apreendido que é necessário um determinado período de tempo para compreender os significados do trabalho com os bebês. Se observarmos o quadro do perfil das professoras podemos constatar que a grande maioria tem mais de um ano de magistério e um investimento em algum tipo de formação.

O que podemos dizer sobre os dados do gráfico 7 é que fica visível que a categoria saberes profissionais está relacionada a conhecimentos de cunho teórico, provenientes em sua maioria da formação docente. Embora não tenham sido citados conhecimentos relativos a organização do espaço e tempo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa nos permitiu compreender um pouco mais sobre os saberes considerados importantes pelas professoras para serem boas professoras de bebês. Acreditamos que os saberes construídos no cotidiano das escolas podem fornecer subsídios interessantes para os currículos de formação. As análises deste estudo pretendem colaborar com algumas reflexões específicas sobre o trabalho com bebês, que poderão contribuir para a elaboração de propostas tanto da formação docente inicial quanto continuada.

Nossa intenção foi pesquisar em que fontes de saberes recorrem às educadoras de bebês, da rede municipal de Brusque, na organização de suas práticas pedagógicas. Os saberes indicados por estas professoras são relativos ao que denominamos de saberes pessoais e profissionais.

Podemos constatar que as professoras consideram importante os sentimentos que traduzem emoções, indicando que estes sentimentos são indispensáveis no exercício de suas funções e no desenvolvimento de um trabalho de qualidade com os bebês.

Sentimentos e emoções são pouco abordados na formação inicial, tanto aqueles relativos às crianças, quanto àqueles relacionados à prática docente e as suas características. Estes saberes são quase que uma exclusividade da experiência e das características pessoais de cada professor. Estas questões trazem desafios para o currículo da formação docente inicial e continuada. Como abordar estas questões? Como desenvolver as sutilezas (TRISTÃO, 2004) do trabalho docente na formação?

Saberes pessoais que envolvem sentimentos relativos às emoções: paciência, carinho, dedicação, gostar do que faz, gostar de criança, ser amiga, respeitar a criança e alegria, bem como, outros mais voltados à razão: organização, criatividade, dedicação, compreensão, dinamismo, são questões, que em nosso ponto de vista, decorrem também de conhecimentos teóricos, porém, estes podem ser abordados a partir de questões práticas para que o docente perceba estas relações. Concordamos com Kramer (1994) que a teoria, os estudos, as discussões misturam, costuram aos conhecimentos vivenciais, aos saberes que vêm da prática.

Houssaye (2004, p. 10) ressalta que “o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia”.

Nos cursos de formação temos uma incoerência básica entre currículo e prática profissional dos formadores. Estes formadores, que em muitos casos, definem o currículo de

formação e que não tem experiência profissional (atuação e pesquisa) com esta faixa etária. Portanto nos deparamos com discrepância entre o real e o currículo da formação.

O que categorizamos como saberes profissionais subdividimos em saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais. Somente desenvolvimento infantil foi apontado como um saber disciplinar. A questão que se apresenta é: e as outras disciplinas do currículo da formação inicial? Quais as contribuições das outras tantas disciplinas estudadas?

Reconhecemos a importância óbvia da Psicologia do desenvolvimento para esta faixa etária, mas acreditamos que disciplinas como história da educação e sociologia são fundamentais também para construção de um saber mais elaborado e complexo.

Ter experiência na área, mesmo de forma indefinida, foi apontada como um saber advindo da prática e as demais respostas: ser responsável, postura de pesquisador, mediador, refletir a prática, bom profissional, ter conhecimento teórico, respeito à criança, ter bom relacionamento profissional, e conhecer a realidade, foram considerados como saberes pedagógicos, embora eles nos remetam a imprecisões e não dizem respeito às características das crianças de 0 a 3 anos.

Um dado interessante das respostas, embora não tenha sido o nosso foco de análise, foi que não observamos diferenças importantes entre as respostas das professoras com graus diferentes de formação e tempo de serviço. Vale ressaltar que o tempo de serviço informado, diz respeito ao tempo de atuação no magistério e não na atuação específica na educação infantil.

Quanto a não diferenças das respostas das professoras com magistério, graduandas, graduadas e pós-graduadas, podemos pensar novamente que a formação precisa ser repensada em todos os níveis. Quanto a poucas diferenças nas respostas das professoras iniciantes e as com mais tempo de serviço nos remete a possível falta de reflexão sobre o próprio fazer e caindo muitas vezes nos chavões da área. É importante destacar que não tivemos dados suficientes para aprofundarmos estas questões. Por tanto recomendamos outros estudos neste sentido que incluam entrevistas e observações da prática.

Ressaltamos que as contribuições elencadas pelas professoras expressam a necessidade de repensar a formação docente levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Reconhecendo-os como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e buscando legitimar um repertório de conhecimento sobre o ensino a partir do que são, fazem e sabem estas professoras.

Parece urgente, também, diante dos desafios de um trabalho de qualidade com os

pequenos, os conhecimentos específicos, as contribuições de propostas bem sucedidas com esta faixa etária e as diferentes áreas dos conhecimentos, sejam levadas em conta na elaboração de propostas pedagógicas e de formação docente. Neste sentido, nos preocupa, os encaminhamentos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que apesar da insistência dos profissionais da educação infantil, o parecer ignorou a necessidade de aprofundar os saberes específicos desta faixa etária.

Em nosso entendimento as diretrizes da formação deveriam basear-se nas características da faixa etária da criança e não na vinculação burocrática da instituição educativa que enfatiza, em muitos casos, uma única visão de educação.

Fica evidente ainda, a necessidade não só de políticas públicas para dar conta da problemática da formação do profissional da educação infantil, mas também, da produção de pesquisas e extensão realizadas pelas universidades, que com certa autonomia podem viabilizar projetos de investigação em diferentes conjunturas, auxiliando desta forma as ações do poder público, visto que a educação que se deseja para todas as crianças, deve ser entendida como uma responsabilidade conjunta, que permita de fato a articulação entre os diferentes setores.

Nossa preocupação decorre também, da necessidade de repensar o trabalho com os bebês. Buscamos analisar as falas das professoras, a fim de encontrar pistas sobre que saberes perpassam suas práticas. Entendendo que muitas das propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 3 anos subordinam-se ao que é pensado para as crianças de 4 a 6. Nesse sentido a pouca descrição de saberes específicos sobre esta faixa etária, sinaliza um certo desconhecimento a respeito das diferentes linguagens utilizadas pelas crianças, ou seja, das diferentes formas de expressão e comunicação que as crianças pequenas utilizam para conhecer e se relacionar com o meio.

A análise desta pesquisa aponta a necessidade de uma Reorientação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Brusque no que se refere as Matrizes de Orientação para o trabalho docente, bem como na formação continuada destas professoras. Percebe-se claramente a urgência de um estudo mais aprofundado sobre a importância da emoção no trabalho com bebês e sua implicação na prática docente e também a necessidade de um espaço de formação e reflexão específico sobre crianças de 0 a 3 anos, na tentativa de auxiliar a partir destas contribuições a sistematização de ações mais eficazes e significativas para estas crianças.

Outra questão importante é relativa a um redirecionamento junto a administração pública municipal, visando perceber que a rotatividade destas profissionais e as contratações

em caráter temporário, dificultam a formação de um vínculo mais efetivo com o trabalho realizado e o desenvolvimento de uma profissionalidade desejável às professoras de bebês.

Não tivemos a intenção de esgotar as possibilidades que esta pesquisa apresenta e temos clareza que os nossos dados dão conta de aspectos mais macro. Sabemos que outros dados relevantes como aprofundar a história das professoras, a respeito do como se tornaram professoras de bebês, relacionar os saberes em função do tempo de trabalho, da formação, da faixa etária em que atuam, entre outros itens poderiam trazer maiores subsídios para próximas pesquisas e sugestão de temas para outros pesquisadores.

Acreditamos no saber docente, em nova perspectiva, a qual rompe com as concepções predominantes até meados do Século XX, pautadas no modelo da racionalidade técnica, onde o professor era entendido como um técnico cuja atividade profissional consistiria na aplicação rigorosa de técnicas cientificamente fundamentadas, para a formação de um pedagogo produtor de conhecimento. Um conhecimento produzido na e pela prática, conforme apontado por Soëtard (2004) capaz de articular com todo o rigor epistemológico necessário as diferentes formas de saber aplicadas.

A formação inicial exigida para a habilitação ao exercício da profissão deve estar estruturada por meio de uma sólida formação teórica - prática, que se complementa com saberes construídos pelas experiências de vida de cada sujeito, mas também na reflexão constante do cotidiano, o que leva à construção de novos saberes necessários à prática educativa. Assim, a prática passa de um mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, na medida em que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado e vivido, e novos saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática, voltando-se para uma postura mais investigativa e reflexiva da realidade.

Neste enfoque deve-se considerar o professor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados, compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara.

Refletir acerca dos saberes dos professores de crianças pequenas requer um estudo mais aprofundado considerando a emergência e a complexidade do mesmo, tendo como ponto de partida os saberes vividos pelos professores que se constroem na linha tênue entre a razão e a sensibilidade e que se enraízam na ação de viver e fazer a singularidade de ser professora de bebês.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: LDA, 2004.

BORGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para elaboração de orientações nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1997.

_____. **Programa de formação inicial para professores em exercício na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

CERISARA, A. B. A psicogenética de Wallon e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 15, p. 35-50, jul./dez. 1997.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: Mcgraw Hill do Brasil, 1983.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELGADO, A. C. C. **Infâncias e crianças**: o que nós adultos sabemos sobre elas?. Cedec - Centro de Documentação e informações sobre a criança na Seção: textos de trabalho. Portugal, 2004.

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V.; CAMPOS, M. M. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas. In: ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2005.

GARANHANI, M. C. Concepções e práticas de educadores da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. In: ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2005.

GIMENO SACRISTAN, J. G. Consciência ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e sociedade**: sociologia da infância. n. 91, v. 26. Campinas: CEDES, 2005.

KATZ, L.; GOFFIN, S. G. Issues in the preparation of teachers of young children. In: SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Yearbook in early childhood education**. v. 1. New York: Teachers College, 1990.

KRAMER, S. Currículo da educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL/MEC. **Por uma política do profissional da educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, A. M. F. da C. **Professores entre saberes e práticas**. Educação e sociedade. ano XXII, n. 74. Campinas: CEDES, abr. 2001.

NASCIMENTO, M. E. P. As profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, A.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, F. de; ABRAMOWICZ, A. A “paparicação” na creche enquanto uma prática que inviabiliza a construção de uma educadora da “multidão”. In: ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2005.

OLIVEIRA, R. Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 10.172/01**. Brasília, 2001.

PORTOIS, J.; DESMET, H. **Educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1997.

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BRUSQUE - SC. Blumenau: Nova Letra, 2003.

RESCHER, N. **La racionalidad**. Madrid: Tecnos, 1993.

REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

REVISTA CRIANÇA. **Do professor de educação infantil**. v. 38. Brasília: MEC/Coordenação Geral de Educação Infantil/DPE/SEB, 2004.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SOËTARD, M. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOUZA, L. C. de. **Os saberes dos professores de educação infantil**: características, conhecimentos e critérios. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris: Puf, 1985.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês**: um estudo de caso em uma creche conveniada. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

WALLON, H. V. Enciclopédia francesa: a vida mental. In: WEREBER, J. M.; BRULFERT, N. J. **Henri Wallon**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

AZEVEDO, H. H. O. de; SCHNETZLER, R. P. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. In: ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 28 out. 2005.

CERISARA, A. B. **Os direitos fundamentais das crianças e as profissionais de educação infantil**: algumas reflexões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL “OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA”, 2000, Braga, Portugal. **Anais...** Universidade do Minho. Institutos de Estudos da Criança. Campos de Gualtar. Braga, Portugal: Abel Antonio Bezerra, 2000. p. 76-80.

_____. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM, 1998.

GROSSI, E. **LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MAISTRO, M. A. Creches e famílias: como se relacionam estes dois contextos em que a criança pequena está inserida? In: CONGRESSO INTERNACIONAL “OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA”, 2000, Braga, Portugal. **Anais...** Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Campos de Gualtar. Braga, Portugal: Abel Antonio Bezerra, 2000. p. 224-228.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Coimbra: Porto, 1992.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSEMBERG, F.; AMADO, C. Mulheres na escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

ANEXOS

ANEXO A - Referências pessoais e profissionais das entrevistadas

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO - CEHCOM
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: MARILISI FISCHER

REFERÊNCIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS DAS ENTREVISTADAS

Nome: _____

Idade: _____ Tempo de serviço: _____

Formação: _____ Instituição: _____

Vínculo Empregatício: _____

Turma: _____

ANEXO B - Consentimento pré-esclarecido

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO - CEHCOM
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - PMAE
MESTRANDA: MARILISI FISCHER

CONSENTIMENTO PRÉ-ESCLARECIDO

PESQUISA: A concepção das professoras de criança de 0 a 3 anos sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês

Confirmo que recebi informações sobre a pesquisa acima enunciada que tem como objetivo geral identificar as principais características, conhecimentos, e critérios necessários para ser uma boa professora de criança pequena na concepção das professoras de educação infantil da Rede Municipal de Brusque. E que:

1. Minha participação acontecerá da seguinte forma: responderei com franqueza a todas as perguntas feitas pela entrevistadora.
2. Minha decisão em participar desta pesquisa não implicará em qualquer benefício pessoal, bem como não resultará em prejuízos pessoais.
3. Eu também sou livre para participar desta pesquisa. Isto não implicará em qualquer prejuízo pessoal.
4. Todos os dados colhidos são sigilosos e somente serão utilizados para esta pesquisa. A identidade dos participantes será resguardada.
5. Eu concordo em participar deste estudo.

Participante: _____

Pesquisadora: _____

Data: _____

ANEXO C - Perguntas

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA COMUNICAÇÃO - CEHCOM
PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - PMAE
MESTRANDA: MARILISI FISCHER

**PESQUISA: A concepção das professoras de criança de 0 a 3 anos
sobre os saberes necessários para serem uma boa professora de bebês**

Pergunta 1: Cite 5 características que você considera serem necessárias para ser uma boa professora de bebês.

Pergunta 2: Indique 5 conhecimentos importantes que uma professora precisa saber para trabalhar com bebês.

Pergunta 3: Diga 5 critérios que são indispensáveis para começar a trabalhar com bebês.

OBSERVAÇÕES:

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)