

**DALÂNEA CRISTINA FLÔR**

**Formação continuada de professores *na escola*: qual o  
*lugar da infância?***

Texto apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa denominada Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação das Professoras Dras. Jucirema Quinteiro e Maria Isabel Serrão.

**FLORIANÓPOLIS**  
**Abril - 2007**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

## AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas foram fundamentais para a realização desta investigação, a elas minha imensa gratidão:

Agradeço em primeiro lugar às Professoras Doutoras Jucirema Quinteiro e Maria Isabel Serrão pelo apoio e orientação teórica.

A meu pai Dahir Flôr e a minha mãe Ana Cataneo Flôr, assim como a todos os meus familiares, que com amor deram muito apoio e carinho nesta desafiante caminhada.

Às colegas das turmas Educação e Infância de 2005 e 2006, pelos momentos de trocas e palavras de carinho e apoio.

A todas as colegas do GEPIEE, com especial agradecimentos à professora Doutora, Diana Carvalho de Carvalho, pelas contribuições dadas nos momentos de discussão do grupo e na banca de qualificação; a Luzia Madalena Leite pelas palavras de apoio e por atenciosamente dedicar momentos de seu tempo com discussões e leituras de meu trabalho e a Ana Cristina Barreto Floriani pela presença e apoio no momento de minha qualificação.

A todas as crianças, famílias e colegas de trabalho da Escola do Hospital Universitário (SEI-HU-UFSC), um dos principais lugares de germinação do objeto desta investigação.

À amiga Sirlei de Oliveira, profissional exemplar, pela amizade verdadeira.

Aos professores e colegas das disciplinas realizadas no ano de 2005, pelas trocas.

Com destaque, a Deus, que com certeza esteve comigo nesta caminhada.

E por fim, à Capes pelo financiamento desta pesquisa.

## RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma análise da produção nacional brasileira sobre formação continuada de professores da educação infantil bem como dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade de dissertação, presente no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 1987 – 2004.

O objetivo geral é traçar um breve panorama da produção e buscar identificar a presença ou ausência das categorias infância e criança na mesma.

A produção foi coligida a partir do levantamento realizado por meio das seguintes palavras-chaves: formação continuada, formação continuada de professores, formação em serviço, formação de professores em serviço, capacitação de professores, capacitação de educadores, treinamento de professores, treinamento de educadores, reciclagem de professores, reciclagem de educadores, aperfeiçoamento de professores, aperfeiçoamento de educadores combinadas com as categorias: criança, infância, educação infantil, séries iniciais, pré-escola e creche.

A amostra foi composta por nove dissertações das quais foram isolados os excertos que continham as categorias acima citadas com o propósito de criar subcategorias para a análise.

A análise foi realizada a partir das seguintes subcategorias: infância como um direito da criança; infância como um período do desenvolvimento humano; infância como subdivisão de um período de vida; infância como período de vida assistido; criança como sujeito em processo de aprendizagem e desenvolvimento; criança como sujeito que constrói conhecimentos, criança como sujeito de direitos, criança como aluno; criança como estudante e criança como educando.

A investigação discorre sobre a necessidade de haver um projeto de formação continuada de professores que se proponha a realizar *uma formação geral* que articule conhecimentos teóricos, acesso a cultura e que busque desenvolver as mais variadas dimensões humanas. Enfatiza também como imprescindível para a formação humana, a inclusão da discussão sobre infância e criança na formação de professores, considerando a criança um sujeito histórico, social e de direitos.

A análise realizada aponta que a categoria criança, por meio de diferentes nomenclaturas, aparece em todas as dissertações, enquanto a categoria infância está pouco presente nos textos analisados. É possível perceber ainda nos textos, indícios de uma certa mudança na forma de olhar a formação continuada de professores, a escola, a infância e a criança, no entanto, para uma educação que objetive a emancipação humana parece necessário focalizar **intencionalmente** a infância e a criança, considerando-as categorias fundamentais na educação e na sociedade.

Palavras-chave: formação humana, formação continuada de professores, Infância, criança e escola.

## ABSTRACT

This work is the result of an analysis of the Brazilian national production on continued formation of teachers of the infantile education as well as of the initial years of basic education, in the modality of dissertation, gift in the data base of the CAPES (Coordination of Perfectioning of Staff of Superior Level), in the period of 1987 - 2004. The general objective is to trace a brief panorama of the production and to search to identify to the presence or absence of the categories infancy and child in the same one.

The production was congregated from the survey carried through by means of the following keys-word: continued formation, continued formation of teachers, formation in service, formation of teachers in service, qualification of teachers, qualification of educators, training of teachers, training of educators, recycling of teachers, recycling of educators, perfectioning of teachers, perfectioning of educators combined with the categories: child, infancy, infantile education, initial series, daily pay-school and day-care center.

The sample was composed for nine dissertations that had been chores in integrate, of which had been isolated the excerpts that above contained the categories cited with the intention to create sub-category for the analysis.

The analysis was carried through from the following sub-category: infancy as a right of the child; infancy as a period of the human development; infancy as subdivision of a period of life; infancy as attended period of life; child as subject in learning process and development; child as subject that constructs knowledge, child as subject of rights, child as pupil; child as student and child as educating.

The inquiry discourses on the necessity to have a project of continued formation of teachers that if considers to carry through a general formation that articulates theoretical knowledge, access the culture and that it searches to develop the most varied dimensions human beings. It also emphasizes as essential for the formation human being, the inclusion of the quarrel on infancy and child in the formation of teachers, considering the child a historical, social citizen and of rights.

The carried through analysis points that the category child, by means of different nomenclatures, appears in all the dissertações, while the category infancy is little present in the analyzed texts. It is possible to still perceive in the texts, indications of a certain change in the form of looking at the continued formation of teachers, the school, infancy and the child, however, for an education that objectifies the emancipation human being seems necessary intentionally to focus infancy and the child, considering them basic categories in the education and the society.

Key-Word: formation human being, continued formation of teachers, Infancy, child and school.

No hay desarrollo en ninguna ciencia cuando  
no hay polémica intra o interteórica,  
amplia y democrática.

Mario Golder

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
1.1 FORMAÇÃO GERAL – DESEJO DE <i>LUTA</i> .....	16
1.2 FAZER DE OUTRO MODO – APRENDENDO COM AS CRIANÇAS .....	21
1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES O QUE É ISTO?.....	23
1.4 O CAMINHO PARA A ESCOLA.....	29
1.5 O CAMINHO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	36
1.6 POR QUÊ FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES? .....	44
<b>2. O CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>48</b>
<b>3. UM BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO.....</b>	<b>57</b>
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES <i>NA ESCOLA</i> : UM BREVE PANORAMA SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA 1987- 2004.....	57
3.2 SOBRE O QUE TRATAM AS DISSERTAÇÕES.....	62
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS.....	71
3.4 A ESCOLA NAS DISSERTAÇÕES ANALISADAS.....	77
<b>4. A ANÁLISE DAS CATEGORIAS CRIANÇA E INFÂNCIA .....</b>	<b>81</b>
4.1 .1 A PRESENÇA DA CATEGORIA INFÂNCIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA - 1987 – 2004.....	81
4.1.1 A INFÂNCIA COMO UM DIREITO DA CRIANÇA.....	82

4.1.2 A INFÂNCIA COMO UM PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	82
4.1.3 A INFÂNCIA COMO SUBDIVISÃO DE UM PERÍODO DA VIDA.....	85
4.1.4 A INFÂNCIA COMO PERÍODO DA VIDA “ASSISTIDO”.....	86
4.2 A PRESENÇA DA CATEGORIA CRIANÇA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA - 1987 – 2004.....	87
4.2.1 A CRIANÇA COMO SUJEITO EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	90
4.2.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO QUE CONTRÓI CONHECIMENTOS.....	92
4.2.3 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS.....	93
4.2.4 A CRIANÇA COMO ALUNO.....	94
4.2.5 O ESTUDANTE E O EDUCANDO.....	99
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar a formação continuada de professores de crianças da educação infantil (0 - 6 anos)<sup>1</sup> e dos anos iniciais *na escola* - sendo este na escola, o *locus* efetivo da formação ou uma forma de superação da formação massificada e descontextualizada - por acreditar que essa formação<sup>2</sup> pode ser uma grande “aliada” da criança/estudante durante o processo educativo, no sentido de tratá-la como um *ser humano de pouca* idade e conseqüentemente, como *um sujeito de direitos*.

Três caminhos levaram-me a escolher o objeto desta investigação, quais sejam:

1. Minha experiência profissional como professora e coordenadora pedagógica de uma instituição de educação infantil;
2. A participação no GEPIEE<sup>3</sup>, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola.
3. A necessidade de buscar contribuir para o estudo de um fenômeno tão importante e que parece apresentar uma produção muito reduzida.

Formada há um ano e meio em pedagogia pela UFSC ingressei no ano de 1997, como professora, no Serviço de Educação Infantil do Hospital Universitário da Universidade Federal de Santa Catarina - SEI-HU-UFSC, uma instituição pública que atende crianças de 0 à 6 anos de idade, filhas e filhos dos funcionários do referido

---

<sup>1</sup> No decorrer do ano de 2006 a faixa-etária abrangida pela educação infantil passa a ser 0 – 5 anos, no entanto mantém-se no texto 0 – 6 anos devido ao fato de as dissertações analisadas terem sido realizadas em anos anteriores, assim como esta investigação ter iniciado no ano de 2005.

<sup>2</sup> Segundo o dicionário de filosofia Abbagnano, formação, no sentido específico que esta palavra assume em filosofia e em pedagogia, em relação com o termo alemão corresponde, indica o processo de educação ou de civilização, que se expressa nas duas significações de cultura, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos. ABBAGNANO, Nicola. 1901. Dicionário de filosofia; tradução Alfredo Bosi. – 2º edição – SP: Martins Fontes, 1998.

<sup>3</sup> O GEPIEE é um Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola, formado por pesquisadores e coordenado pelas Professoras Doutoras Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Serrão. Neste grupo, como o próprio nome anuncia, as discussões giram em torno das temáticas sobre infância, educação e escola, tratando, portanto da formação de professores, dos direitos das crianças, da participação da criança nas questões que lhe digam respeito etc. Vale ressaltar que uma das questões principais do GEPIEE é ampliar o conceito de infância enquanto condição social da criança.

hospital. Neste período (1997-2005), entre sala de aula, participação ativa no Conselho de Pais e Professores, na “Comissão Interna de Critérios”<sup>4</sup> e como coordenadora pedagógica, acompanhei de perto o processo de discussão e definição das concepções, práticas, relações com e entre as crianças – que passaram a ser tratadas “mais” como crianças e “menos” como alunos - com as famílias e pude perceber a significativa contribuição da formação continuada de professores *na escola*. Daí acreditar que pode ser uma eficiente aliada na defesa dos direitos da criança e da infância na escola, no sentido da sua condição social<sup>5</sup>.

Atuando diretamente no processo de formação continuada de professores foi possível perceber o potencial deste trabalho numa escola, sua complexidade e a possibilidade que tem de deixar os professores indiferentes ou mobilizados e a diferença que pode fazer no direcionamento do trabalho para um ou outro caminho. Foi possível perceber também que sem uma intervenção intencional direta e sem investimento na auto-estima, os professores, na sua maioria, não se mobilizariam na ampliação de seus conhecimentos e na busca do crescimento profissional, a não ser na realização de raras leituras pontuais ou através de especializações que lhe aumentassem o salário<sup>6</sup>.

Essa experiência deixou claro que para a realização de uma prática educativa comprometida com a infância e com a emancipação humana<sup>7</sup>, muito além de uma equipe de professores com formação acadêmica apropriada, espaço amplo, bem estruturado, material didático adequado, horário para atividades “extra classe” e bom salário é necessário um eixo condutor (diretrizes), um compromisso com um fim claro, delimitado, um trabalho que coordene (medeie), encaminhe, discuta, avalie e que garanta princípios básicos necessários para o respeito e o comprometimento

---

<sup>4</sup> Esta comissão discute questões administrativas e pedagógicas, relacionadas ao bom funcionamento da instituição, ao respeito aos princípios pedagógicos da escola, aos direitos das crianças e das profissionais. Ela é composta pela coordenadora administrativa, coordenadora pedagógica, duas professoras e duas auxiliares de sala.

<sup>5</sup> Segundo Kuhmann Jr.(1998) “É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais (...)” (p.31) o autor continua “Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é que foi , sua infância.”(p.31)

<sup>6</sup> No caso da instituição citada – SEI – o salário não varia de acordo com a formação.

<sup>7</sup> Segundo Bottomore (1983), o termo emancipação humana diz respeito ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e a criação da condição de organização coletiva para o controle humano tanto sobre a natureza como sobre as condições sociais de produção

com a infância. É preciso uma *formação continuada* de professores que tenha como objetivo a análise da prática pedagógica e sua teorização.

É preciso pois, lembrar que, uma *formação continuada de professores* vista assim, com a intenção de discutir as concepções a partir das quais a escola e seus profissionais embasam suas ações e alterar a prática pedagógica, por mais bem intencionada que seja não é facilmente aceita pelo corpo docente. Há sempre muita resistência, pois normalmente põe em risco os saberes construídos e instituídos ao longo de suas trajetórias profissionais, baseados na prática diária desvinculada da teoria, influenciando na auto-estima e na identidade de professor, provocando uma série de inseguranças. E, se formos pensar na realidade brasileira, além dessas questões ainda é preciso considerar as freqüentes cargas horárias sobrecarregadas em função da necessidade de sobrevivência devido aos baixos salários e pelo aumento da quantidade de famílias providas por mulheres (maioria das profissionais nessa área), conseqüentemente a diminuição e na maioria das vezes, ausência de tempo e de dinheiro para participar de cursos ou outra formação fora da escola e da carga horária de trabalho. O que acentua ainda mais a resistência à *formação continuada*, pois, formados precariamente ou desatualizados os professores sentem-se distantes da linguagem formal, dos termos e conceitos utilizados pela formação demonstrando dessa forma, pouco interesse ou estímulo. (ANDALÓ, 1995).

Segundo Andaló, a resistência aos programas de *formação continuada* apresentada pelos professores “trata-se de uma questão ligada à identidade das pessoas envolvidas que, quando ameaçada, desencadeia mecanismos defensivos que se configuram em forte obstáculo às tentativas de introdução de inovações”. (1995, p.192)

Minha experiência não foi diferente disto. Durante tal processo houve inicialmente muita resistência. No entanto, a postura segura, consistente e o cuidado dos formadores de aproximar-se aos poucos dos professores, construir um vínculo, ouvir e apoiar o grupo valorizando seus conhecimentos foram estratégias que facilitaram em muito a resistência inicial.

(...) configura-se como urgente repensar o aperfeiçoamento docente, de modo a romper com perspectivas cristalizadas e

naturalizadas que se constituem em estereótipos e preconceitos a respeito das professoras. Faz-se imprescindível desconfiar das explicações tradicionais das certezas assentadas das obviedades do cotidiano e do familiar, buscando aprofundar a compreensão da visão e dos modos de reagir das educadoras. (ANDALÓ, 1995: 183)

Na realidade, no Brasil, a *formação continuada* não está dada, ela precisa ser construída, mais que isto, precisa ser assumida pelo Estado, como política pública, e por todos os sujeitos envolvidos, caso contrário a jornada exaustiva, os grupos numerosos de crianças por classe, a falta de condições físicas e materiais, os baixos salários, as exigências burocráticas, etc, podem deixar os professores ainda mais angustiados por não darem conta de suas tarefas como crêem ser adequado e como desejariam fazê-lo (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998). Devido estas condições, a *formação continuada* de professores *na escola* se apresenta como fundamental, porque permite conhecer melhor as contradições, os conflitos, os limites as condições objetivas e materiais do trabalho pedagógico e as necessidades específicas dos professores lá presentes, participar de seu dia-a-dia, ouvi-los, conhecer as crianças e as relações que lá são construídas, além disto, numa escola o número de professores a participar da formação é sempre menor que nas palestras e cursos oferecidos pelas instâncias governamentais. Insisto ainda, que é lá também, que estão as crianças/estudantes, sujeitos fundamentais no processo educativo, quase sempre excluídos dos processos escolares e particularmente da formação dos professores.

Estas e outras questões são freqüentemente pautadas nas discussões do GEPIEE, do qual participo desde o ano 2000. Tais discussões proporcionaram uma melhor compreensão da condição da criança na escola e na sociedade. Pude perceber a criança como um sujeito capaz de interpretar e reinterpretar o mundo, e deste modo, capaz de participar e decidir sobre assuntos do seu interesse.

Certamente tal compreensão exige a mediação<sup>8</sup> do adulto/professor pois a criança não se constitui como um ser humano isoladamente.

A terceira razão para a escolha do objeto desta pesquisa é a necessidade de buscar contribuir para o estudo de um fenômeno tão importante e que parece apresentar uma produção muito reduzida.

André (2002) organiza um trabalho que busca fazer uma

síntese integrativa do conhecimento sobre o tema Formação de Professores, a partir da análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do País no período de 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área no período de 1990 a 1997 e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), período de 1992 a 1998. (p.9)

Analisando 284 trabalhos entre teses e dissertações André e Romanowski (2002) observam que 42 (14,8%) abordam o tema “formação em serviço”. E com a análise as autoras afirmam que,

embora o número sobre formação continuada seja relativamente pequeno, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, de adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, TV, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação.(p. 9)

Esta característica da produção analisada pode ser entendida como um indicativo importante para se compreender como está organizada a temática, pois permite uma visualização mais ampla do que vem acontecendo, no entanto, indica

---

<sup>8</sup>Segundo Oliveira, “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 2º edição. São Paulo : Scipione, 1995 – (Série Pensamento e ação no magistério).

também que a maioria das pesquisas trata de experiências isoladas – estudo de caso – e por isto varia bastante de objeto demonstrando a provável descontinuidade de programas e políticas, na medida em que a quantidade de pesquisa que há, está diluída. Por isto, segundo as autoras, “(...) deixam abertas muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente, como por exemplo, que processos e práticas de formação seriam mais efetivos nos contexto atual da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais essas práticas e processos.” (André e Romanowski, 2002, p. 10)

Já a produção sobre formação continuada de professores nos artigos, em termos proporcionais, apresenta-se mais numerosa. Dos 115 trabalhos analisados 30 (aproximadamente 25%) referem-se a formação continuada de professores. Em termos de conteúdo pode-se observar uma diferença importante, aqui as temáticas aparecem menos diluídas e girando em torno de apenas três assuntos: a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo (Simões e Carvalho, 2002).

Parece haver desencontro de resultados entre o trabalho de André e Romanowski, (2002) e o de Simões e Carvalho (2002), enquanto um apresenta o enfoque diluído o outro apresenta blocos sobre determinadas temáticas e alguns com caráter emancipatório. O que significará tal diferença?

Os trabalhos da ANPED, que tem como característica apresentar as discussões mais atuais, parecem enfatizar as temáticas recorrentes nos anos 1990, e que são fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos multilaterais.

(...) a Formação Continuada é concebida como **formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática**. Os textos argumentam que, nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar. (Brezezinsk, Iria; Garrido, Elza., 2002, p.13 – grifos meus)

O que esta “síntese integrativa do conhecimento”, como chamou André (2002) parece apontar é que *formação continuada* de professores *na escola*, é uma temática que ainda necessita de muitas discussões, estudos e pesquisa. Que ainda há muita dispersão e pouco aprofundamento. E se for focalizar juntamente com a formação continuada de professores a categoria criança/estudante, o que parece fundamental, já que estes são os sujeitos (professor e criança/estudante) diretamente influenciados pela educação fruto da formação dos professores, a infância parece estar fora das discussões e da escola.

Segundo André (2002), esta *síntese integrativa* “(...) permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.” (p.13) Mas esta parece a única alusão a infância, se assim se quiser considerar. Portanto, estes dados justificam a necessidade desta investigação, que tem como objetivo traçar um breve panorama da produção nacional de dissertações sobre *formação continuada* de professores de crianças matriculadas tanto na educação infantil (0 – 6 anos) como nos anos iniciais do ensino fundamental, presente no banco de dados da CAPES, com objetivo de identificar a presença ou ausência das categorias criança e infância nesta produção, por considerar que a formação humana começa muito cedo, com a criança/estudante e se dá por meio da educação intencional para este fim.

Os dados revelados por André (2002) suscitam algumas perguntas: Será que depois deste período a “voz da criança” e a infância continuam ausentes nas discussões sobre formação continuada de professores? Qual será a abordagem da formação continuada de professores que tem como *locus* a escola? Afinal, qual o lugar da infância e da criança no contexto da formação continuada de professores no Brasil?

Buscando compreender estas questões, ou pelo menos perceber alguns indicativos referentes a elas, este trabalho é organizado em quatro capítulos:

O primeiro capítulo procura contextualizar a formação continuada de professores articulando-a com questões sobre educação, escola, formação geral, criança e infância, enfatizando que tal articulação é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a socialização dos bens culturais e

sociais, conseqüentemente importante mecanismo possibilitador da emancipação humana.

O segundo capítulo trata do caminho metodológico da investigação em seu vai e vem necessário e árduo.

O terceiro capítulo apresenta um breve panorama dos trabalhos analisados: sua distribuição no período de 1987-2004, os assuntos do qual tratam, o conceito que empregam à formação de professores e à escola e o referencial teórico mais utilizado.

O quarto capítulo apresenta uma análise sobre as categorias infância e criança, identificadas na produção, buscando relacioná-las com questões da contemporaneidade.

Por fim, por meio das considerações finais busca-se fazer a síntese do que foi proposto e mostrar os resultados alcançados.

# 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

## 1.1 Formação geral – desejo de luta

*Somente a crítica, porém, não basta. A crítica transformadora é combatente, construída nas lutas concretas pela transformação.”*

(Cardoso, 2004, p.125)

Educação, escola e formação humana são temas em pauta entre pesquisadores e educadores desde a modernidade. Para uns – a burguesia - representou a condição, a possibilidade e a efetivação da ascensão desejada, pois foi utilizando a educação como um dos instrumentos que a burguesia se preparou para conquistar espaço de destaque e privilégio na sociedade e tornar-se a classe hegemônica. Desde então, dita as regras do modo de produção e de exploração social e econômica e incute ou tenta incutir sua ideologia nas mentes dos estudantes, buscando formá-los acriticamente. Para outros – classe trabalhadora e explorada – a educação representou e continua representando a esperança de uma vida mais digna, onde os sujeitos são respeitados, valorizados e não explorados; o meio para a construção de uma sociedade democrática. Esta classe, vê na formação escolar a possibilidade de ter um emprego decente, que lhe de condições de sobrevivência e de participação nos bens produzidos socialmente.

Andaló (1995), Arroyo (2003), Cardoso (2004), Fernandes (1987) Giroux (1992), Pimenta (2002, 2002a, 2003), Libâneo (2002, 2003), Paiva et all (1998), Quinteiro (2000), Saviani (1982), Tragtenberg (1982), entre outros, se ocupam e se ocuparam com rigor desta pauta e apesar de todas as mazelas da sociedade capitalista, todos acreditam ainda na educação e na escola como um dos meios para a emancipação humana. Eles são unânimes também, em afirmar que a educação e a escola precisam de uma transformação no seu modo de ser e nas funções que assumem e que a formação de professores é uma das estratégias para este fim.

Segundo Cardoso,

a educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade. Análises fecundas da educação reclamam sua inserção como parte que é de uma organização determinada, e parte que é estratégica para a produção/reprodução desta organização social. (Cardoso, 2004. p.109)

Ao mesmo tempo, tanto Cardoso (2004) quanto os autores supracitados, ao afirmarem a função fortemente *reprodutora das relações sociais de produção* e reprodutora da ideologia dominante que a escola assume, admitem que ela é permeada por contradições, por isto uma *organização social complexa* (Tragtenberg, 1982), em função disto, possui uma capacidade formadora (formativa) crítica, ainda que em pequena escala, indicando seus limites e possibilidades.

Entretanto, tais contradições sociais não são evidentes, pois a realidade freqüentemente aparece por meio da aparência fenomênica ou seja, por meio de uma pseudoconcreticidade que precisa ser desvelada.

O mundo da pseudoconcreticidade, é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente (...) se manifesta em algo diferente daquilo que é. (Kosik, 1926,p.11)

Exatamente o que pode ser visto na educação escolar que, disfarçada de boa intenção, sob o discurso da democratização do ensino para todos, atua como instrumento de dominação, reprodução e de manutenção da hegemonia dominante, selecionando e excluindo os mais pobres. “Contudo esse papel não se realiza perfeitamente, pois tanto a escola quanto o saber por ela ministrado constituem

partes orgânicas de um todo social definido pelas contradições básicas, contida na relação entre dominantes e dominados. (Miranda, 1985, p.132)

Evidentemente que estas contradições são brechas que precisam ser aproveitadas e bem utilizadas para questionar a realidade na intenção de transformá-la, no entanto, serão suficientes? Será que modificar o interior da escola, suas práticas pedagógicas, a relação do professor com a criança/estudante, o funcionamento da escola em si, bastará para superar a realidade?

Parece que não. A questão parece bem mais ampla e complexa. Precisa haver, necessariamente, uma articulação entre a realidade interna e a realidade externa da escola. “(...) a relação dialética singular-particular-universal é fundamental e, enquanto tal, indispensável para que se possa compreender essa complexidade da universalidade (...)” (Oliveira, 2005, p. 26).

Portanto, é a compreensão da essência do fenômeno nos seus meandros, a organização e a ação dos sujeitos diretamente interessados (professores, pesquisadores, trabalhadores em geral, estudantes, etc.) que possibilitará a modificação dessa situação histórica da educação. Pois, como enfatiza Arroyo, “se a lógica do capital nos últimos séculos, foi férrea e terrível, a lógica dos movimentos sociais e do movimento democrático não deixou de afirmar o campo dos direitos” (2003 p.135). Destacando ainda que “a escola avançou a partir do movimento democrático, do movimento dos direitos (...)” (2003, p.136).

Diante disto, não podemos nos acomodar com as mudanças internas dos processos educativos de ensinar e aprender. É preciso concomitantemente evidenciar e denunciar a desigualdade, a relação de poder existente na sociedade de classes, buscando transformá-la numa sociedade democrática, com igualdade de direitos, participação e usufruto dos bens produzidos por todos os sujeitos. Desta forma, capacitar as novas gerações para a emancipação.

O que fazer então?

Parece que há mais um consenso entre os estudiosos. Os discursos defendem enfaticamente uma *formação geral*. Nesta formação estariam inclusos além dos conhecimentos científicos, os conhecimentos socialmente elaborados, as

técnicas pedagógicas e também a formação voltada às dimensões afetiva, intelectual, moral, estética, ética etc., ou seja, um processo educativo permeado pela *cultura geral*<sup>9</sup> comprometida com a “(...)abertura do espírito, com o estímulo à curiosidade intelectual ou com a crítica” (Cardoso, 2004, p. 116). Segundo esta autora, uma formação cultural mais ampla e mais profunda permite “abrir os corações e mentes para o novo, para os inconformismos, a criatividade e as rupturas”. (p. 116).

Três dimensões caracterizam uma *cultura geral*, segundo Abbagnano (1998), quais sejam:

Em primeiro lugar é uma cultura “aberta” (...) O homem “culto” é, em primeiro lugar, o homem de espírito aberto e livre, que sabe entender as idéias e as crenças alheias ainda que não possa aceitá-las ou reconhecer sua validade. Em segundo lugar, e por conseqüência, uma cultura viva e formativa deve estar aberta para o futuro, mas ancorada no passado.....

Em terceiro lugar, a cultura se funda na possibilidade de *abstrações operacionais*, isto é, na capacidade de efetuar escolhas ou abstrações que permitam confrontos, avaliações globais e, portanto, orientações de natureza relativamente estável. ( p.228)

Portanto, a *formação geral* a partir da *cultura geral* assim caracterizada, contribui para formação de sujeitos de qualquer idade, pois o que importa neste caso é o tipo de formação, sua intenção, ou seja, aquela que tem como objetivo a socialização (Bottomore, 1983) referente tanto à constituição do sujeito singular por meio das relações sociais num determinado tempo e espaço, quanto e especialmente a socialização que visa a superação da sociedade de classes. “(...) a transformação da propriedade privada dos meios de produção em propriedade social.” (Bottomore, 1988, p.342) Distribuindo igual e efetivamente os bens da

---

<sup>9</sup> No dicionário de filosofia tem-se a definição de cultura como “(...) um ideal de formação humana *completa*, a realização do homem em sua forma autêntica ou em sua natureza humana.” (Abbagnano, 1998, p. 227 – grifos do autor).

humanidade (conhecimentos, cultura etc), aos quais todos temos direito. Uma socialização que não é possível em qualquer coletivo, mas especialmente num determinado<sup>10</sup> – a escola – pois precisa ser intencional e por isso realizada por sujeitos conscientes de sua função formativa.

O afastamento cada vez maior das possibilidades de uma *formação geral* se deu pelas necessidades do mundo capitalista, que inicialmente, com a industrialização,

(...) torna indispensável a formação de *competências* específicas, possíveis apenas por meio de treinamento especializado, que confina o indivíduo num campo extremamente restrito de atividade e estudo. O que a sociedade exige de cada um de seus membros é o *desempenho* na tarefa ou na função que lhe foi confiada; e o desempenho não depende tanto da posse de uma cultura geral desinteressada quanto de conhecimentos específicos e aprofundados em algum ramo particularíssimo de determinada disciplina. (Abbagnano, 1998, p.227 – grifo do autor)

E depois, na contemporaneidade, exige uma flexibilidade tamanha que todos devem saber um pouco de tudo e não se aprofundar em nada. Os sujeitos são forçados a se informar o máximo possível, mas “ninguém conhece nada”. Dado esta realidade, não temos dúvida de que nossa tarefa é reverter este quadro pensando numa *formação geral* para crianças/estudantes<sup>11</sup> e para professores. Mas como fazer isto?

(...) o problema da cultura geral não se coloca como formulação de um *currículo* de estudos único para todos, que compreenda disciplina de informação genérica, mas como o problema de encontrar, para cada grupo ou classe de atividade

---

<sup>10</sup> Ao considerarmos a escola um lugar privilegiado para a socialização não estamos afirmando sua exclusividade, pois há que se reconhecer outros espaços como os movimentos sociais organizados e as “mídias”, por exemplo.

<sup>11</sup> Defendemos a *formação geral* (escolar) para estudantes de todas as idades: crianças, jovem, adultos ou idosos, no entanto, neste texto, sempre que usarmos criança/estudante estaremos nos referindo aos sujeitos escolares tanto da educação infantil (0-5 anos) como dos anos iniciais do ensino fundamental. E neste caso estaremos conceituando criança/estudante como *ser humano de pouca idade* tal como Walter Benjamin (1984).

especializadas, e a partir delas, um projeto de trabalho e de estudo coordenando com essas disciplinas ou que as complemente, que enriqueça os horizontes do indivíduo e mantenha ou reintegre o equilíbrio de sua personalidade. (Abbagnano, 1998, p. 228 – grifo do autor).

No que diz respeito às crianças/estudantes, é preciso considerar suas especificidades físicas e psíquicas e sua condição social, ou seja, para realizar a formação educativa destes sujeitos é preciso que se saiba quem são eles, quais suas necessidades formativas (biológicas, cognitivas, afetivas, estéticas, éticas, morais etc.) e em quais condições vivem (a que classe social pertencem, qual a história social de sua classe etc.) para poder delimitar as estratégias para a formação do pensamento crítico.

Já no referente à formação dos professores, é preciso que se vá além daquelas modalidades de formação massificada (de grandes auditórios), genéricas, superficiais, que pouco dizem da prática educativa ou para ela, pouco dizem da realidade escolar (não falam das experiências dos professores; das salas de aula superlotadas, das crianças/estudantes de várias idades – repententes, transferidas; da falta de materiais didáticos e de apoio, da depredação escolar, da violência urbana, da falta de apoio técnico; dos baixos salários; da carga horária de trabalho extensa etc.). É preciso uma formação voltada às especificidades do *ser* professor. Há que se considerar as experiências dos professores, suas trajetórias de vida, seu contexto, criar condições para elevar sua auto-estima, além de instrumentalizá-los para buscarem sua emancipação.

## **1.2 Fazer de outro modo – aprendendo com as crianças**

*Filhas da guerra, do paraíso, da miséria ou da esperança, as crianças aprendem a encontrar sua voz, a pronunciar-la, ensinando-nos talvez que é mesmo possível fazer de outro modo, ir em outra direção, estabelecer elos onde a solidão, o isolamento,*

*a opressão e a anulação das pessoas pareciam imperar.*

(Kramer, 1999, p.275)

Se a realidade social que temos, tanto para a infância como para a formação de professores está caracterizada pela reprodução do *status quo*, organizada em prol de poucos, precisamos buscar alternativas para mudar, pois não é possível continuarmos reiterando esta condição social.

Sendo assim, tal realidade nos incita a pensar a educação - considerada uma das principais aliadas para a mudança - como um *fazer de outro modo*. De modo criativo, formativo para tal mudança. Mas como fazer isto? Onde buscar as referências? Parece que, entre outros aspectos, as crianças/estudantes, no seu modo de ver e viver o mundo podem oferecer bons indicativos. Pois, entre conformismos e resistências elas criam, recriam, reproduzem, colorem e transformam o “dado” em algo novo, significativo e vivo. As crianças, “possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.” (Kramer, 1999, p.272) e é este reflexo que está ausente na escola e nos processos formativos.

Considerando que somos constituídos pela pluralidade é preciso pensar uma formação continuada de professores que não seja massificada, mas ao contrário, que seja personalizada para cada coletivo, inspirada, especialmente no modo de viver das crianças/estudantes. Como afirma Cardoso, “Resistir, abrir o espírito, instruir-se, recusando os simplismos, a massificação, abrir-se para o novo, buscar fazer de outro modo.” (Cardoso, 2004, p.124), ou seja, “armar-se e ir para a luta!”

É preciso fazer de outro modo! Fazer de outro modo a sociedade, fazer de outro modo a formação das crianças/estudantes, fazer de outro modo a escola e principalmente fazer de outro modo a formação continuada de professores. Este modo de fazer exige a construção de uma cultura de continuidade de ações na escola junto ao coletivo diretamente interessado, assim como a cultura de ouvir o que tem a dizer os professores e as crianças/estudantes.

### 1.3 Formação continuada de professores: o que é isto?

*Chega mais perto e contempla as palavras  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta  
pobre ou terrível que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*

Carlos Drummond de Andrade

As palavras e expressões utilizadas no dia-a-dia nunca são neutras, ainda que apropriadas de forma ingênua e transformadas em senso comum, não são neutras. Toda nomenclatura tem por trás um sentido e um significado, especialmente quando faz parte dos textos de políticas públicas e sociais. Um exemplo marcante que pode ser citado neste sentido é a utilização e defesa da expressão: “educação ao longo da vida”, por István Mészáros (2005) e pelo *Relatório Delors* (Shiroma, 2002). Mészáros escreve sobre a educação ao longo da vida como um mecanismo privilegiado para possibilitar a emancipação humana. A partir do excerto de Paracelso: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a morte, ninguém passa dez horas sem nada aprender” com o qual o autor concorda, ele questiona:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a auto-emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos do capital? (Mészáros, 2005, p.47 – grifos do autor)

E a seguir afirma que “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.”(p.48).

Já o documento produzido entre 1993 e 1996, resultado da reunião da Comissão Internacional *sobre Educação para o século XXI*, realizada por especialistas convocados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) - conhecido como *Relatório Delors* - apresenta uma definição bem diferente para a expressão: *educação ao longo da vida*.

Segundo Shiroma et al. (2002), a Comissão acima citada “(...) propõe um novo conceito de educação: *educação ao longo da vida*, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo, dessa forma, os tempos e espaços destinados às aprendizagens. Construir-se-ia, por assim dizer, uma “sociedade educativa”, ao mesmo tempo “sociedade aprendente.” (p.66-67).

Ou seja, ao direcionar a responsabilidade da educação para outras instâncias que não a escola, esta perde seu papel fundamental de formação humana e passa a ser um simples mecanismo de preparação para as aprendizagens futuras e com isso também a educação perde seu potencial de articuladora, diluindo-se e enfraquecendo.

Estas menções acima demonstram como uma mesma expressão pode ser utilizada de diferentes formas de acordo com o lugar ocupado pelo sujeito que fala. Portanto, é fundamental que se esteja atento ao contexto onde um determinado discurso é construído e quais são os autores que o constroem, para compreender quais objetivos estão envolvidos. Atenção permanente também deve ser dada às mudanças de terminologias utilizadas nas políticas, planos e programas educacionais, que podem supor aparentemente uma ruptura que não ocorrerá necessariamente.

A formação continuada de professores se caracteriza pela mudança freqüente de terminologia ao longo da história. O que isto significa? Será que representaram rupturas ou avanços? Segundo Collares e Moyses (1995), “O campo de discussão

sobre formação continuada em serviço<sup>12</sup>, é relativamente recente e, portanto, ainda um tanto nebuloso, não totalmente delimitado. O próprio conceito de formação continuada ainda está em construção e, por si só, já representa um desafio.”(p. 95). Enquanto perdura esta nebulosidade, a formação vai ganhando o nome de acordo com o caráter político que a embasa. Dessa forma podemos observar entre as palavras já utilizadas para representar a formação continuada de professores algumas como: reciclagem, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, educação permanente, educação continuada, formação contínua e formação continuada.

Numa análise de termos e concepções Marin (1995), afirma que tal revisão,

(...) deve estar sempre presente dada a própria dinâmica de investigação em educação e pelo que ela representa pelos seus desdobramentos em termos de decisões e conseqüências (...) é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas. (p.13)

E preciso que se tenha claro qual o objetivo da formação para não se deixar envolver pelos nomes novos que aparecem sobrecarregados de sentidos velados e os fazerem moda, sem manter sobre eles um olhar atento e crítico. Como parece ter acontecidos com a apropriação, nos anos 90, do termo: “professor reflexivo”, tão presente na maioria dos escritos sobre formação continuada de professores. Pois, o que significa ser professor reflexivo? Que professores eram formados até então? Quando um termo como este aparece é preciso se perguntar o que tem de novo nesta idéia e à que ela serve?

Segundo Marin (1995), o termo “reciclagem” por exemplo, esteve presente sobretudo na década de 1980, referindo-se não só aos profissionais da educação mas também à eles. Maria Helena Souza Patto trata rapidamente deste e de outros dois termos, quando prefacia o livro *Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente*, de Andaló (1995). Sobre reciclagem Patto afirma: “(...)

---

<sup>12</sup> Embora não se considere a expressão “em serviço”, utilizadas pelos autores, adequada para o projeto de formação continuada de professores por nós aqui defendida, dado o seu possível caráter tecnicista e operacional, esta citação é utilizada para mostrar que este campo de conhecimento ainda se encontra em construção.

*reciclar, reciclagem* designam, na Física, um conjunto de transformações que levam um sistema a um estado final igual ao inicial;” (p.12). portanto, de que adiantaria uma formação que tivesse como preocupação deixar o professor exatamente como começou, ou quem sabe exatamente como estava ao completar sua formação inicial? De que adianta uma formação se não é para superar o vivido e ampliá-lo, para melhor compreender o mundo melhorá-lo? Que objetivo teria a educação com uma formação como esta intenção, senão deixar tudo como está? Manter o *status quo*? Sem contar que, além destas questões, há ainda autores que relacionam o termo “reciclagem” a um processo mais voltado à matéria, mais especificamente ao tratamento de lixo, e neste caso então, o que dizer do significado de professor numa formação com este olhar?

Segundo Marin (1995),

(...) a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (p.14)

Outro termo citado por Patto (1995, p. 12), é “treinamento”. Para ela as palavras, “*treinar, treinamento*” são freqüentemente usadas como sinônimos de adestramento de homens e animais em alguma habilidade mecânica. Em outras palavras Marin (1995, p.15), conceitua treinamento como “(...) tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa.” Ela esclarece ainda que “o foco principal de treinamento está na modelagem de comportamentos”(p.15). Fica claro portanto, que este tipo de formação expropria da formação a idéia do sujeito pensante, crítico e busca exatamente o contrário: treinar habilidades padrões que servirão para determinadas situações, ou seja, além de não considerar a dinamicidade da realidade escolar e social ainda inviabiliza o uso da inteligência, do pensamento.

O último termo citado por Patto (1995), é “aperfeiçoamento”. Para ela, “(...) *aperfeiçoar, aperfeiçoamento*” trazem estampada a idéia de perfeição, de emendar os

próprios defeitos, tarefa humanamente impossível, sobretudo nas condições de vida e trabalho das professoras primárias numa realidade social como a nossa.” (p.12). É com estes mesmos significados que Marin (1995) aborda tal termo e destaca sua incompatibilidade com a formação continuada de professores. Segundo ela, são muitos os limites enfrentados pelos professores no seu dia-a-dia, que independem deles sua resolução e que “(...) desde há muitos anos temos clara a idéia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de totais acertos, mas também de grandes fracassos, justamente pelo grande número de fatores intervenientes, também nos processos de educação continuada.” (p.16). Isto não quer dizer que se deva se conformar com os fracassos, mas também não contar com a perfeição. Afinal, o conhecimento certo, acabado e perfeito, idealizado pelo positivismo é incompatível com uma sociedade dinâmica e sem dúvida teria um efeito imobilizador na educação e tornaria completamente desnecessária a formação continuada de professores, sendo que ao findar a formação inicial o professor já estaria “pronto”.

Marin (1995), vai além destes três termos e nos traz ainda a formação como “Capacitação”. Buscando no conhecido dicionário “Aurélio” o significado deste termo a autora encontra duas formas de conceber Capacitação, quais sejam: Tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro, convencer, persuadir (...) (p.17). Sendo o primeiro grupo de significados, possível de aplicar à educação, segundo a opinião da autora, que considera um termo superior a idéia inatista da atividade educativa e possível de aludir à ações que busquem obter patamares mais elevados de profissionalidade. De acordo com a idéia de superação do inatismo, citada por Marin, considera-se que a possibilidade de tornar um profissional capaz deixa subentendido que ele não está pronto, que não possui um dom. Mas questiona-se a adequação do termo à busca de patamares mais avançados de profissionalidade, já que parte-se do princípio que o professor deve estar capacitado para o trabalho educativo, ao ingressar numa escola. Como chega à escola o professor se não está devidamente habilitado? Que formação proporcionará às crianças/estudantes um professor que chega à escola não “capacitado”?

Por fim, Marin (1995), analisa os termos: “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” e os coloca num mesmo bloco, já que os três manifestam-se a partir de um mesmo eixo: o conhecimento e são complementares, na visão da autora. Segundo a mesma, “A concepção subjacente ao termo educação continuada é a de educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento.” (p.18). Já formação continuada, “(...) guarda o significado fundamental de **atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.**” (p.18 – grifos meus).

Embora a autora afirme a complementaridade dos três termos, defende explicitamente o uso de educação continuada como a expressão mais completa e abrangente.

(...) a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora. (Marin, 1995, p.19)

A autora enfatiza ainda o uso de tal termo quando afirma que “(...) educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.” (Marin, 1995, p.19).

Neste trabalho porém, se tem claro a formação que se defende e de todos os termos acima citados o que melhor se adequa é sem dúvida, formação continuada de professores, por considerar a necessidade de ser um ato intencional, portanto consciente; voltado à transformação e por isto, que considere o sujeito a ser formado em sua amplitude, ou seja, considera seus conhecimentos, sua história, sua cultura, o meio em que vive, as mudanças e contradições sociais na qual ele vive e trabalha e tem como base o conhecimento.

#### 1.4 O caminho para a escola

Importantes pesquisas já apontavam a inadequação da formação de professores para atender o novo seguimento (popular) que chegava à escola a partir do desenvolvimento do capitalismo urbano por volta de 1960 no Brasil. Esta produção que se intensificou ainda mais com a criação dos cursos de pós-graduação na área da educação a partir de 1968, contribui muito para a análise crítica da educação brasileira incitando idéias de resistência à ditadura militar daquele momento e reconhecendo a importância da educação escolar como um dos meios para democratização da sociedade. Além de apontar a ineficácia da formação de professores para atender a nova demanda, as pesquisas apresentam a necessidade de se pensar uma formação de professores mais voltada para os problemas da prática escolar. (Pimenta, 2002).

No entanto, dado o projeto educacional dos anos 70 voltado para o tecnicismo, que busca tornar objetivo e operacional o processo educativo, tais pesquisas só vão subsidiar as discussões educacionais nos anos de 1980 quando “Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas nas escolas, possibilitadas por amplos Programas de Formação Contínua, promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de universidades.”(Pimenta, 2002, p32)

Referindo-se ainda as pesquisas a autora afirma que,

ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, colocava em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e continuada (...) (p.33)

Esta lógica direciona, portanto, a formação para o âmbito da escola e elege a universidade como importante agente da formação continuada de professores, o que representa um indicativo para a conquista de uma formação mais qualificada e

voltada para a formação humana. Pois, como agente externo habilitado, a universidade tem condições mais propícias para o estranhamento necessário para a compreensão dos meandros da realidade: conhece os procedimentos metodológicos adequados para cada situação, possui profissionais qualificados para pensarem criticamente e tem um arsenal de pesquisas já realizadas que podem servir de embasamento para a compreensão dos fenômenos criticamente.

Mas, responsabilizar a universidade pela compreensão dos nexos da sociedade e especificamente da realidade escolar e da formação de professores não significa responsabilizá-la de forma exclusiva pelos problemas nem por sua solução, mas considerar que sua contribuição é preciosa para este fim. Isto não significa também colocá-la num patamar superior ao da escola e seus profissionais. É exatamente o contrário, num mesmo patamar, cada um com sua especificidade, seus conhecimentos e sua responsabilidade devem se tornar parceiros para tentar construir uma realidade diferente desta.

Como uma das especificidades da universidade tem-se portanto, sua capacidade de desenvolver com/nos profissionais da escola o pensamento filosófico a tanto perdido (desde o período da ditadura), uma das maiores vantagens da articulação/parceria entre universidade e formação continuada de professores.

Desde este período, quando a educação teve o auge de sua função “silenciadora”, as leis e currículos para educação se voltaram com todas as forças à preparação para o trabalho e afastaram cada vez mais a formação de professores de uma *formação geral*, destituindo-a de conhecimentos gerais, mais profundos e da *cultura geral*, tornando-a cada vez mais superficial e limitada. Uma das conseqüências mais graves foi a perda da qualidade filosófica na formação dos professores, que se já pouco questionavam, desaprenderam ainda mais a fazê-lo. E como fazer a crítica da própria realidade, aproveitar os momentos de contradição presentes no dia-a-dia da escola sem a capacidade de filosofar? Como formar as crianças/estudantes com o que não se tem, o que não se conhece? Como almejar uma sociedade diferente da que vivemos, se os sujeitos não forem formados criticamente?

Para a educação realizar sua função emancipatória é preciso necessariamente elevar o nível educacional e cultural da população capacitando-a para o pensamento questionador.

(...) cabe entender a educação como um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permite constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado. Mas o proletariado não pode se erigir em força hegemônica sem a elevação do nível cultural das massas. Destaca-se aqui a importância fundamental da educação. (Saviani, 1982, p. 11)

Esta educação só será possível quando a formação de professores for prioridade. Os professores precisam ter conhecimentos amplos, ter formação cultural, saber questionar os acontecimentos a sua volta, conseguir ver além das aparências. Mas do que isto, a formação precisa estender-se ao longo de toda a trajetória profissional do professor, partindo da sua realidade, do que lhe é significativo em profunda articulação com os conhecimentos científicos, para então poder assim formar crianças/estudantes também críticos.

Este tem sido o desafio: pensar uma formação não massificada, que atenda mais diretamente as necessidades dos professores, das escolas e de suas demandas, que veja a criança/estudante como um *ser humano de pouca idade*: sujeito integral (nas suas variadas dimensões) e singular, que tem a sua particularidade. Uma formação que tenha a infância como um foco de olhar permanente, como objeto de estudo e de investimento (direito) e que busque a participação efetiva dos professores no planejamento e em sua realização, mas especialmente, que não perca de vista a função de “instrumento de luta” da educação, como afirma Saviani.

Enfatizar a importância de uma formação mais personalizada (não massificada), com *locus* na escola, não significa isolá-la em seu mundo físico, abandonando-a e responsabilizando-a pela formação de adultos e crianças/estudantes e conseqüentemente por grande parte das formas de relações

humanas existentes e do tipo de organização da sociedade, como afirma Nascimento (1997):

Defender a necessidade das estratégias de formação continuada de professores que estão voltadas, preferencialmente, para a escola, como espaço onde se desenvolve o trabalho pedagógico, não significa negar a valiosa contribuição que outras instituições possam oferecer. (p.237)

Focalizar na escola significa considerar os sujeitos ali presentes, suas histórias, sua constituição social e cultural e seus conhecimentos, suas dificuldades e realizações. Mas também lhes oferecer condições objetivas para o desenvolvimento de suas ações com qualidade. Melhorar as condições da escola, as condições salariais dos profissionais, disponibilizar material didático, número de profissionais de apoio suficiente, oferecer condições e recursos para os professores acompanharem os avanços tecnológicos e fundamentalmente, possibilitar/oferecer assessorias para a formação docente de qualidade filosófica.

(...) a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os **grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer** sobre os problemas educativos. Portanto, há que se abrir a prática educativa aos grupos (incluindo as universidades) e práticas sociais comprometidas com a contestação popular ativa.” (Pimenta, 2002, p.27 – grifos meus)

As palavras de Pimenta evidenciam a importância da participação dos grupos e setores da comunidade nas discussões educacionais, no entanto, há um grupo que historicamente vem sendo ignorado deste contexto e que certamente tem muito a dizer. A criança/estudante, apesar de ocupar a pauta das discussões das diversas áreas humanas do conhecimento científico desde a modernidade, juntamente com as já citadas: educação, escola e formação de professores – em geral, continua não sendo ouvida . Vale portanto, enfocar alguns aspectos da história e da concepção

destes sujeitos para tentar compreender sua ausência e passar a incluí-los efetivamente nos **grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer**.

A concepção de criança como um *ser humano de pouca idade*, considerado em todas as suas dimensões humanas e a infância como a *condição social da criança* são produtos da modernidade. Como já é sabido, um marco importante da produção teórica a este respeito é o livro “A história social da criança e da família” de Ariès (1981). Ele apresenta a ausência do sentimento de infância até o século XVII, quando a idéia de criança e infância passa a ser considerada construção histórica, a criança passa a ser considerada um sujeito diferente do adulto e que necessita de espaço próprio, cuidados e atenção. Neste ínterim, a escola passa a ser a instituição responsável pela educação da criança e a família passa a lhe oferecer afeto, cuidado e proteção.

Corroborando com a idéia de criança e infância como construção histórica e social, as várias áreas do conhecimento humano dão continuidade aos estudos de tais concepções e parecem estar de acordo com a assertiva de Kramer (1984) quando afirma:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbana, industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura, este conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (p. 19-20)

Uma conquista sem dúvida para a humanidade e particularmente para a criança, que passa a ser vista como um sujeito com particularidades e especificidades diferentes das do adulto. E, cada vez mais, busca-se compreender estas especificidades e particularidades localizadas nos determinados tempos e espaços. No entanto, tal conquista traz consigo os avanços e as “complicações” de seus tempos.

Ao conceber a importância da separação entre crianças e adultos no dia-a-dia, a criança é deslocada do espaço comum com os adultos para um espaço especificamente destinado à ela – a escola - espaço que acabou se destinando muito mais a cercá-la e enquadrá-la do que pensar em suas necessidades. Contraditoriamente, neste momento a criança passa a ser vista como um futuro adulto e para isto precisa ser educada. Mas não educada para ser qualquer adulto e sim um adulto determinado, para uma sociedade determinada. É preciso formar crianças para serem adultos trabalhadores, sujeitos para “servir a pátria”, serem cidadãos, ou seja, para seguir regras que permitam a ascensão e manutenção da burguesia.

Isto porque, segundo Quinteiro (2000)

(...) historicamente o surgimento da escola moderna vincula-se aos ideais burgueses que promoveram uma revolução na educação e na pedagogia, redefinindo a função da escola como controladora e confortadora social. Como tal, o aspecto disciplinar da escola se tornou central, na medida em que passou a ser necessária a educação para todos, especialmente para as classes tidas como “perigosas”, entre elas, as crianças. E foi nesse contexto que a necessidade de espaços especializados que atendessem a essa demanda foram pensados, pautados em modelos de ordem e mecanismos de coerção. (p.37-38)

Por isso, a escola trabalha para manter a criança como um sujeito “sem voz”, retira o seu movimento e a sua participação que ocorriam nas praças e parques que freqüentavam mais livremente e com autonomia. Na escola, espaço pensado para o confinamento e enquadramento das crianças, a voz que ecoa é a do adulto e a voz e o movimento da criança é por ele controlada e limitada. “As crianças, ao serem confinadas em instituições educativas que se pautam em modelos burocráticos, hierárquicos e marcados por relações de poder autoritárias, perdem espaços importantes de sociabilidade e produção de cultura.” (Quinteiro, 2000, p.33)

Portanto, pensar a formação hoje como meio para emancipação e transformação, como se refere Pimenta (2002), significa pensar a escola na sua

configuração e história, compreender como se deu a inserção da criança no seu interior, retomar o caráter filosófico da formação de professores, e buscar efetivamente a participação dos **grupos que tem algo a dizer**, incluindo aí as crianças/estudantes.

Esta articulação entre escola, comunidade e universidade é fundamental para a formação de professores com vistas à emancipação, é também sem dúvida, uma tarefa desafiante, especialmente por ser complexa e dependente não só da boa vontade dos profissionais da escola e da universidade, mas especialmente das condições materiais, econômicas e ideológicas. Contudo, pode-se observar diversas experiências de articulação entre universidade e formação continuada de professores na escola que vem buscando um trabalho com este escopo.<sup>13</sup>

Esta é a idéia que se defende neste trabalho. Uma formação que seja composta por um conjunto de ações desenvolvidas na articulação com a universidade, com a finalidade fundamental de ampliar o nível de compreensão de mundo dos sujeitos (adultos, crianças/estudantes) envolvidos nesse processo instrumentalizando-os para questionarem e lutarem por mudanças em prol da maioria. Conjunto de ações formado por atividades de estudos, discussões e reflexões sobre a prática pedagógica, sobre as teorias que as orientam, concepções e princípios que embasam o trabalho, em todas as suas dimensões e nas mais variadas formas, como também ações que considerem e valorizem os conhecimentos dos professores e sua trajetória profissional.

Com tudo isto, fica claro que responsabilizar somente estas duas instâncias (universidade e escola) pela resolução de todos os impasses que encontramos na realidade educacional seria uma imprudência, tendo em conta que temos aí um responsável maior pelo bem estar público, pelo desenvolvimento e pela justiça, o Estado. A articulação deste - que deve proporcionar as condições necessárias - com

---

<sup>13</sup> Grupos de Estudos e Pesquisas vinculados à universidades tem tido como prática recorrente a tentativa de fazer esta articulação. A título de exemplo podemos citar alguns como: O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola – GEPIEE e o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN, vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina; O grupo: Trabalho Docente, suas Relações com o Universo Escolar e a Sociedade, vinculado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPE), o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do

as duas instâncias acima citadas, parece ser fundamental para haver alguma alteração significativa no quadro real.

### **1.5 O caminho da formação continuada de professores**

Como já foi afirmado anteriormente, a educação carrega consigo as características do momento histórico, econômico e social do qual faz parte. Consequentemente, não seria diferente com a formação continuada de professores. Esta varia também de acordo com a realidade em que está inserida. E é assim que Fusari (1992), nos apresenta o percurso da formação continuada de professores no Brasil. De forma muito clara relaciona formação continuada de professores com os diferentes momentos sociais, políticos e educacionais do Brasil e procura mostrar a não neutralidade de cada proposta, como veremos mais adiante.

Segundo este autor,

(...) com a educação escolar atrelada aos interesses econômico-políticos dominantes, em diferentes períodos, os educadores sempre foram “treinados” para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais: aquilo que é, foi e ainda hoje aparece aos educadores como a referência fundamental e apresenta-se como porta-voz daquilo que é necessário e bom para a educação escolar no momento. (Fusari, 1992, p.13-14 – grifos meus)

Desta forma o professor apresenta-se como um grande aliado desta política de alienação<sup>14</sup> econômica e cultural (para a efetivação prática das leis,) embora esta aliança seja de interesse dominante e na maioria das vezes não seja clara para o professor, que a partir de sua formação pouco crítica se deixa inocentemente convencer-se pelos discursos dos formadores e das políticas e desta forma ajuda a reproduzir a organização social vigente.

---

Educador, (GEPEFE) e o grupo: Formação de professores: re-invenção do trabalho docente, do espaço escolar e de políticas públicas, vinculados à Universidade de São Paulo.

<sup>14</sup> Bottomore (1988)

A formação na verdade nada mais é, neste caso, do que uma forma de dominação e controle para que não haja ruptura, não haja possibilidade de mudança. A prova disto é que cada vez que a classe dominante se sente ameaçada, cria novos mecanismos, novas teorias educacionais, com discurso de preocupação com todos, que tem por trás apenas um objetivo: manter sua posição “sem perdas” e, preferencialmente, com ganhos (lucro).

Gohn (1994), reforça tal questão afirmando que:

Reformas e propostas educacionais, (...) não são novidades históricas no Brasil do século XX. Porém, se observarmos os ciclos destes acontecimentos, eles são datados e correspondem a períodos de crise na economia, de redefinição do modelo de acumulação vigente e de constituição de novos atores sociais como sujeitos da cena política nacional. (p.7)

E, para viabilizar a superação deste papel de reprodutor, atribuído aos professores, é necessário uma formação que os possibilite pensar a situação social de forma crítica e que os tornem promotores da emancipação humana por meio da formação das novas gerações na escola. Formação que deve “(...) tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-as no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre homens.”(Saviani, 1982, p. 41)

Fica evidente que a formação continuada de professores precisa ser repensada no sentido de ser orientada por diretrizes e objetivos voltados à população em geral, à superação da exploração econômica e da desigualdade social portanto, que se proponha a ampliar os conhecimentos dos professores tornando-os filósofos, para que possam também oferecer aos estudantes o conhecimento e o acesso aos bens culturais que os tornarão críticos e preparados para lutarem por seus direitos.

Para entender a real necessidade de se fazer a crítica acima, é importante conhecer a trajetória que a formação continuada de professores tem seguido no Brasil.

Segundo Fusari (1992) até a década de 1930 a tendência da Educação de caráter Tradicional predominou no Brasil quando a educação era privilégio das famílias mais abastadas. Esta tendência caracteriza-se, segundo Saviani (1984), da seguinte forma:

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente (...) a escola se organiza, pois, como agência centrada no professor, o qual transmite, (...) o acervo cultural aos alunos. (p.10)

O autor completa afirmando que, “(...) **o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado.**”(p.10 – grifo meu). O professor bem preparado neste caso, era aquele que possuía conhecimentos amplos, cultura variada, conhecia técnicas de ensino e sabia manter a disciplina dos estudantes. A formação continuada de professores então, viria também nestes moldes, os professores assumiam o papel de aprendizes/ouvintes para *absorver* o máximo de conhecimento passados pelos formadores.

Fusari (1992), ressalta que, “durante as décadas de 50, 60 e 70, de diferentes maneiras e em diferentes situações, é possível identificar a influência do "tradicionalismo" nos treinamentos de educadores.” (p. 15) Segundo o autor, este tipo de formação reforçou a dicotomia entre teoria e prática enfatizando a prática. Suas avaliações, tinham como objetivo medir o “índice de ganho” dos professores ou então, perceber qual a impressão, o sentimento a emoção experimentada pelos professores.

Sabe-se claramente que o *slogan* de “educação para todos” da escola tradicional tinha por trás o interesse da classe burguesa, que à medida que não dependia mais desta educação, por já ter conseguido a ascensão que buscava e principalmente quando parcela da população começava a questionar a ineficácia da promessa da “educação para todos” e a se servir das contradições do sistema para reivindicar seus direitos era preciso tomar uma providência.

Assim, nos deparamos então com a “Escola Nova”. Segundo Saviani (1984),

de uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico. (...) Passou-se do 'Entusiasmo pela educação', quando se acreditava que a educação poderia ser um instrumento de participação das massas no processo político, para o 'otimismo pedagógico', em que se acredita que as coisas vão bem e se resolvem nesse plano interno das técnicas pedagógicas. (p.55)<sup>15</sup>

Deslocando a questão pedagógica de uma formação ampla e rica em conteúdo e cultura, embora autoritária, para a formação baseada no sentimento, no processo, no interesse e na espontaneidade; deslocando o foco do professor para o aluno, do pensar para o fazer, segundo Saviani, a Escola Nova aprimora o ensino da elite que tem outros meios de educação além da escola e rebaixa o nível de ensino das “camadas populares”, que perdem conteúdo e cultura. Por isto, é possível questionar: será que esta mudança de foco do professor para o aluno, permite tratar como similares as categorias criança/estudante e aluno? Será que a criança teve respeitada sua condição de *ser humano de pouca idade* neste período ou permaneceu o aluno, um ser “sem luz”?

São estas características do projeto de educação da Escola Nova que se observa também na formação continuada de professores deste período. Os professores são convidados a “vivenciar” como no lugar de estudantes as dinâmicas, jogos, e dramatizações para depois realizá-las com as crianças/estudantes na sala de aula. Tais vivências tinham como objetivo o bem estar dos professores, sua inclusão nos grupos, por isso a avaliação buscava verificar a satisfação dos professores, os sentimentos experimentados (Fusari, 1992).

Segundo este autor,

(...) a influência não diretiva do "escolanovismo" nos treinamentos, principalmente o que chegou às escolas públicas, acabou reforçando muito a noção de que atividades, métodos e

---

<sup>15</sup> Saviani informa que a relação “entusiasmo pela educação” X “otimismo pedagógico” é detalhada por Jorge Nagle na sua tese de livre docência, intitulada: Educação e sociedade na Primeira Republica.

técnicas resolveriam a improdutividade da escola, deixando mesmo o **conteúdo - aprendizagem** da cultura universal - em segundo plano. As mudanças desejadas nos treinamentos acabaram manifestando-se assim: uma prática mais para o tradicional, acompanhada por um discurso novo, onde a "liberdade" da escola nova triunfa em relação ao "autoritarismo" da escola tradicional. (p.19 – grifos do autor)

O objetivo era “(...) manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.”(Saviani, 1984, p. 14)

Nos anos 70, sob a égide da Ditadura Militar, as forças governamentais se voltam para acelerar o desenvolvimento nacional por meio do investimento acirrado nas empresas nacionais e multinacionais e no aligeiramento do educação escolar que passa a ter como objetivo formar para o trabalho. Neste momento, no âmbito da escola, tanto professores quanto estudantes ocupam papel secundário, de executores e ganha lugar de destaque a “organização racional dos meios”. O processo de educação é pensado, planejado, coordenado e controlado por especialistas “supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Assim, (...) cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. (Saviani, 1984, p.18).

Esta também é a característica da formação continuada de professores, neste período de repressão política, principalmente quando era preciso formar sujeitos eficientes, preparados para o fazer e não para o pensar, preparar para o trabalho valorizando mais as tecnologias e os procedimentos de ensino.

Nos objetivos dos treinamentos, nesta fase, é possível identificar.

- ênfase no domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino;
- ênfase no conhecimento e utilização de novas tecnologias do ensino e recursos audiovisuais;

- ênfase nas habilidades ligadas a avaliação da aprendizagem, tal a proliferação de treinamentos em métodos e técnicas de avaliação. (Fusari, 1992, p. 20)

As três tendências pedagógicas relacionam-se diretamente com a realidade social. A primeira (tradicional) - ideal da modernidade - objetivava formar professores cultos e com conhecimentos amplos para formar sujeitos que tivessem a capacidade de conquistar o poder e administrá-lo. As duas seguintes (nova e tecnicista), visavam silenciar qualquer tipo de questionamento, buscavam formar a população com o mínimo de conhecimento e acesso à cultura para mantê-la afastada do pensamento crítico. Neste período a formação continuada de professores se propõe a formar profissionais ocupados com os meios e técnicas para ensinar, preocupados em proporcionar variadas sensações e o bem estar nos estudantes e desta forma distanciá-los da realidade em que vivem. Não é atoa que Fusari (1992) constata que a formação continuada de professores é realizada em maior quantidade para os professores do antigo primeiro grau, com ênfase nas series iniciais, ou seja, onde alcançariam a maioria da população e numa idade propicia para incutir idéias em suas mentes.

Nota-se que na mesma medida em que a formação continuada de professores apresenta as características do enfoque da educação de cada época, muito provavelmente este também deve ser o enfoque de olhar sobre a criança/estudante. Percebe-se claramente neste contexto a intenção de deixar a realidade encoberta para os professores e conseqüentemente para os estudantes. A intenção é deixar que a essência do fenômeno real fique bem escondida e dissimulada para que não seja questionado.

Somente “no final da década de 70 e início dos anos 80, como forma de superação da influência liberal e da influência crítico-reprodutivista, surge a proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade.” (Fusari, 1992, p. 23)

Tal relação traz para formação continuada de professores a crítica ao sistema educacional desvelando seu papel ideológico reprodutor, o que inicialmente aparece

apenas como denúncia e mais tarde, a partir do início dos anos de 1980 se transforma em momento de “intervenção crítica”, pois, percebe-se aí que, embora a escola represente uma instituição reprodutora da sociedade vigente, apresenta, como já se afirmou, as contradições inerentes da sociedade, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico, reivindicatório de luta para a mudança.

Já, nos anos 1990 pode-se perceber as marcas das políticas da globalização e do neoliberalismo que buscam afirmar e fortalecer o sistema capitalista por meio da competitividade, da exacerbação do individualismo, do enfraquecimento e apagamento das lutas populares, da ausência de um projeto político voltado à emancipação. A educação não fica imune a esta realidade, nesta década ela é marcada por reformas influenciadas pelos organismos multilaterais que pregam o desenvolvimento econômico e social por meio de uma educação “universal” e de “qualidade”, colocando a ênfase deste trabalho principalmente na figura/função do professor. Para isto, no Brasil, “particularmente nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), constituiu-se um discurso que atribuía um determinado sentido à educação, para o qual **foi preciso desqualificar a escola** pública, denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade.” (Evangelista e Shiroma, 2003, p.81,—grifos meus) Pois assim estaria posto o terreno para a proposta de uma formação de professores em “novos moldes”, que serviria melhor às necessidades do mundo capitalista.

A implantação destes novos modelos se deu por meio de reformas, que segundo Torriglia (2004), não são reivindicações novas mas, de conteúdos completamente divergentes. Segundo a autora,

a necessidade de reformar o sistema educacional foi sendo construída processualmente durante muitos anos por diferentes grupos de educadores, movimentos sociais, organizações, etc., (...) Algumas questões foram incorporadas pelos governos da década de 1990, mas a maioria sofreu metamorfoses: mantiveram a força conceitual em sua fachada, esvaziando o conteúdo essencial que as representava. (Toriglia, 2004, p.52)

Estes novos modelos se baseiam na forma de produção industrial, que se caracteriza pela busca do aumento da produção, do baixo investimento e por meio do desenvolvimento de “(...) estilos educativos que acompanham a competitividade, ou seja, competências, habilidades, destrezas, para acrescentar e melhorar o “potencial científico-tecnológico”, e por outro, desenvolver e formar cidadãos que possam “vincular-se” a este modelo emergente (...)”. (Toriglia, 2004, p.51)

No referente à formação continuada de professores pode-se observar o barateamento nos investimentos por meio do aligeiramento da formação utilizando treinamentos rápidos, de certas modalidades de formação à distância, “esvaziadas”, que pretendem formar profissionais práticos, eficientes e desintelectualizados. É com este modelo de formação que se chega nos anos 2000. O que se pode fazer para mudar esta lógica?

Ao prefaciá-lo o livro “A educação para além do capital”, de Mészáros (2005), Emir Sader dá a dica: **“Ao pensar a educação na perspectiva de luta emancipatória**, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: **digam onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.**” (p. 17 – grifos meus)

A formação continuada de professores não pode continuar seguindo as regras do capital. Apesar da hegemonia burguesa e da organização social estar completamente voltada para os interesses capitalistas já é hora, e urgente, formar professores para fazer a crítica e intervir na realidade social e educacional

identificando as contradições presentes na realidade escolar para formar crianças/estudantes como sujeitos conscientes de sua realidade e de seus direitos humanos, sociais e políticos.

### 1.6 Por quê formação continuada de professores?

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa sem nada aprender  
(Paracelso apud Mészáros, 2005, p.47)

(...) para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada de professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. (Candau, 1996, p. 140)

Imaginemos uma formação inicial de qualidade, ou seja, uma formação baseada na *cultura geral*, englobando conhecimento, desenvolvimento cognitivo, crítico, afetivo, ético, estético etc., tudo isto, não seria ainda condição suficiente para termos uma escola de qualidade<sup>16</sup> e uma *formação geral* das crianças/estudantes, visto que, a realidade é dinâmica e o que está pronto e adequado hoje já não estará amanhã. Mais ainda, quando se pensa que nas escolas temos professores de várias idades e formação e por conta da realidade que lhes explora e absorve todo o tempo, realizam práticas comumente estagnadas e repetitivas. Por isso, vemos a formação continuada de professores como a grande alternativa de qualificação da educação na escola. Por meio dela é possível acalorar a realidade escolar com discussões sobre a realidade externa à escola, articulada com suas questões internas, sua realidade singular e concreta. É possível realizar uma formação constante, onde os professores possam ouvir e falar, concordar e discordar, mas resolver juntos seus problemas e construir coletivamente seus conhecimento e prática educativa.

Afirmar sobre a dinamicidade da realidade e a necessidade de pensá-la e discutí-la constantemente não significa ter a intenção de rever os princípios de formação ou de vida a todo o momento, mas sim pensar que estratégias são necessárias a cada momento histórico e social para manter os princípios eleitos como humanos (estes sim devem permanecer sempre vivos). As exigências mudam a todo tempo, a tecnologia, a política, a economia, a dissimulação do interesse hegemônico nas entrelinhas das políticas, das reformas e dos discursos, o redimensionamento (disfarçado) do objeto de algumas conquistas realizadas com luta popular, etc. Driblar estas mudanças sem se deixar seduzir exige um olhar atento, desacomodado e um repensar constante. Pois, “é próprio das ideologias dominantes (...) apresentar como universais os interesses e as aspirações dos seguimentos sociais que as forjam e sustentam.”(Cardoso, 2004 p.111).

Questões atuais em pauta podem ser utilizadas para exemplificar a necessidade da formação continuada de professores, entre elas pode-se citar o projeto político pedagógico e a mudança do ensino fundamental de oito para nove anos.

À que serve um projeto político pedagógico? Ou à que deveria servir? Quem deve construí-lo e como?

O projeto político pedagógico deveria subsidiar o trabalho pedagógico, ser um instrumento ao qual o professor poderia recorrer para planejar sua prática, para pensar nas crianças/estudantes e na *educação geral* à qual elas têm direito e que especialmente a “classe popular”, como denomina Cardoso (2004), tem necessidade e de onde poderiam partir novas discussões e reflexões. Mas para ser assim, ele precisa ser contextualizado, os professores precisam “se ver nele” (no projeto político pedagógico) e nele acreditar. Os professores precisam identificar neste documento a sua realidade, para nela influir. O que inviabiliza que ele venha de “cima” ou de fora, ou seja, que ele seja construído por técnicos de secretárias ou por assessores contratados. Para ter o caráter de instrumento de trabalho, o projeto político

---

<sup>16</sup> Qualidade aqui diz respeito a uma escola voltada para superação da lógica capitalista de exploração.

pedagógico precisa ser construído para e com os professores coletiva e continuamente.

(...) o trabalho coletivo é requisito básico, é condição; ao mesmo tempo, é resultado. Precisamos do trabalho coletivo para construir e consolidar o projeto político pedagógico, mas um projeto político pedagógico sério, competente, resulta no fortalecimento do trabalho coletivo.

Muitos de nós defendemos há tempos a importância de delinear um projeto político pedagógico; agora, isso é lei. Ora, quando uma demanda, um objeto de nossa reivindicação se torna lei, isso é muito bom: é indício de conquistas. Mas (...) conquistas trazem problemas. (Kramer, 2003. p. 72)

E o problema é que sem discussões regulares, sem formação continuada de professores na escola, um projeto político pedagógico se torna o projeto político pedagógico, como se vivêssemos numa realidade estática onde se faz um projeto e ele será útil permanentemente. E o movimento da realidade fica esquecido tanto quanto o documento na gaveta.

Para servir como instrumento efetivo de trabalho este projeto precisa ter as feições de quem o irá utilizar (professores) e de quem por ele será influenciado (crianças/estudantes), e precisa ser repensado a cada mudança no coletivo (crianças/estudantes e professores) e/ou mudanças na realidade a qual está inserido. “Um projeto político pedagógico só está pronto provisoriamente.” (Kramer, 2003. p. 72). E continua a autora, “Se o projeto político pedagógico se assenta no trabalho coletivo, ele é um projeto na hora em que o concluí, mas é uma proposta no minuto seguinte.” (Kramer, 2003. p. 72).

Portanto, justifica-se aí a (uma das) necessidade da formação continuada de professores na escola – um olhar permanente sobre o processo e suas demandas.

Mais um exemplo desta necessidade é a atual regulamentação do ensino fundamental de nove anos. Onde a criança de 6 anos, para quem era facultativo entrar no ensino fundamental, agora é obrigatório. O que significa esta mudança?

Segundo Kramer (2003), a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental não é uma questão nova, ela está presente nas discussões desde o momento em que a educação infantil começou a ser expandida no Brasil.

Poderia não se justificar a formação continuada de professores por esta demanda se já tivéssemos uma escola onde a criança/estudante fosse reconhecida e respeitada como sujeito de direitos, reconhecida nas suas especificidades de *ser humano de pouca idade*, capaz, criativo, afetivo, etc. Pois, como escreve Kramer (2003, p. 70), “É melhor que elas [crianças de seis anos] estejam incluídas na educação infantil ou no ensino fundamental? Ora, tanto faz, se existe articulação do trabalho pedagógico realizado.”

Mas na realidade não há esta articulação e menos ainda a consideração da criança como *ser humano de pouca idade*. Há na consciência de professores, de demais trabalhadores da escola e das pessoas em geral, que atuam na sociedade, uma concepção fragmentada de criança e de infância, fazendo com que as necessidades e a oferta de formação se diferenciem dependendo dos sujeitos que estão envolvidos nela e dos contextos onde ela se realiza.

Segundo Kramer (2003, p.70), “O problema, portanto, do ponto de vista pedagógico, não é onde incluir, mas a garantia de que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades (em especial a de brincar) e que o trabalho seja pensado, planejado, discutido, acompanhado, pelos adultos, nas suas instâncias.”

Dado esta realidade, torna-se necessário a formação continuada de professores na escola, de forma a discutir para além das novas necessidades apresentadas pela mudança da faixa-etária das crianças/estudantes que obrigatoriamente freqüentarão o ensino fundamental, mas também e principalmente, aproveitar esta deixa da nova lei para focalizar as discussões sobre criança e infância praticamente ausentes neste nível de ensino. Caso contrário, as crianças/estudantes continuarão sendo as vítimas de um ensino que não lhes enxerga como sujeitos, e não enxerga suas necessidades, como tem sido desde a criação da escola moderna.

## 2. O CAMINHO METODOLÓGICO

Alguns caminhos levaram a delimitação mais precisa do objeto de investigação deste trabalho. Como já foi citado, ele surgiu do entrelaçamento da síntese de três aspectos: minha experiência profissional como professora e coordenadora pedagógica de uma instituição de educação infantil; a participação no grupo de estudos e pesquisa sobre infância, educação e escola - GEPIEE, e a necessidade de buscar contribuir com o estudo de um fenômeno tão importante e que parece apresentar uma produção muito reduzida. Mas sua delimitação definitiva se deu a partir de um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo deste período, nos moldes citados por Severino (2002), por meio da realização de disciplinas obrigatórias e optativas, participação de seminários, encontros, palestras e visita à órgãos públicos que lidam com a temática.

O projeto inicial de pesquisa tinha como título: “*O papel do mediador na formação continuada e sua relevância na construção de sujeitos de direitos*”, por meio do qual pretendia-se investigar a função, a relevância e a presença do coordenador pedagógico – que estava sendo chamado de mediador - na formação continuada de professores *na escola* e sua contribuição para a construção ou direcionamento do trabalho pedagógico voltado para as crianças e a infância. Porém, a partir da melhor compreensão da temática, com as orientações iniciais e especialmente com o levantamento bibliográfico realizado, muitas alterações ocorreram.

Realizou-se, ainda no primeiro ano de curso, uma aproximação com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SEE) e com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), com intuito de conhecer suas políticas e programas de formação continuada de professores<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Nas Gerências de Educação Infantil tanto do Município quanto do Estado as informações foram obtidas por meio de uma conversa com a coordenadora de cada gerência, já na gerência de ensino fundamental da Secretaria Estadual de Santa Catarina foi sugerido o site: <http://www.sed.rct-sc.br>, para consulta.

Entre as gerências de Educação Infantil<sup>18</sup> das duas secretarias acima citadas e a breve leitura do “link” sobre Sistemática de Capacitação para Educadores da Rede Estadual de Ensino da SEE/SC (2003 – 2006)<sup>19</sup>, presente no site: <http://www.sed.rct-sc.br>, pode-se identificar alguns aspectos comuns entre as duas Secretarias. Entre eles o fato de proporcionarem “formação centralizada” e “descentralizada”; dessa formação ser realizada por meio de diferentes modalidades; de variar entre formação realizada pelos técnicos das próprias secretarias e da contratação de formadores externos à elas para os eventos; de concordarem com a necessidade da formação continuada; da troca a cada mandato político das equipes e/ou coordenadores das gerências, agravando a descontinuidade dos trabalhos. Estes aspectos fazem supor que tais instâncias partem das mesmas políticas educacional em nível mais amplo.

No caso das gerências de educação infantil uma das questões enfatizadas pelas coordenadoras como um problema para a formação é a distribuição desigual das verbas, pelo poder público, entre as unidades educacionais e/ou entre os diferentes níveis de ensino. Segundo elas as verbas para o ensino fundamental são sempre mais abundantes, o que nos faz questionar: qual será a razão desta distribuição diferenciada?

Neste breve contato pode-se perceber que a criança, a infância e as questões mais atuais referentes a elas estão bem mais presentes no discurso da coordenadora da gerência da educação infantil da SME que tem como maioria de suas instituições, aquelas direcionadas para crianças de 0 à 6 anos<sup>20</sup>. Também na fala das coordenadoras de educação infantil das duas secretarias já se ouve a preocupação com a necessidade de começar uma maior aproximação entre as gerências de educação infantil e de ensino fundamental para conjuntamente pensarem tanto na questão atual sobre a implantação do ensino fundamental de 9

---

<sup>18</sup> Gerências são alguns dos órgãos que compõem as Secretarias de Educação do Estado de Santa Catarina e do Município de Florianópolis. Elas são divididas de acordo com regiões pelas quais se responsabilizam, nível de ensino e/ou área de atuação.

<sup>19</sup> Link indicado por uma técnica da Secretaria Estadual de Educação para a pesquisa.

<sup>20</sup> No decorrer desta investigação a abrangência da educação infantil passou de zero a seis anos para zero à cinco anos, no entanto, tal alteração não tinha ocorrido ainda no momento do contato com a secretaria, por isto, se manterá no texto a faixa etária de zero a seis anos.

anos, como a prática pedagógica nas escolas, seus tempos e espaços, a criança e a infância e a formação continuada de professores.

As questões apontadas pelas coordenadoras reforçam minhas indagações: O respeito à infância como condição social da criança com mais de 6 anos, está presente nas práticas pedagógicas, nos programas e nas políticas educacionais? Como tem sido tratado os direitos das crianças no interior dos programas, das políticas e da escola? A formação universitária está centrada na infância e na criança? Os professores com formação universitária voltada à infância (se é que tem) estão nas escolas? Será que a regulamentação do ensino de nove anos, apesar de todas as críticas que se pode fazer, levará para a escola a discussão sobre criança e infância?

Para confirmar o campo empírico desta investigação, além destas aproximações, fez-se uma incursão no banco de dados da ANPED, nos GTs de educação fundamental (GT13), educação de criança de 0 a 6 anos (GT7) e formação de professores (GT8) buscando verificar se havia um número relevante de trabalhos sobre formação continuada de professores *na escola*<sup>21</sup>, constatou-se que quantitativamente a produção ali presente era pouco expressiva. Com isto, definiu-se realmente pelo banco de dados da CAPES como fonte fundamental de busca de informações e dados.

Partiu-se então para um amplo e vasto levantamento bibliográfico junto ao banco de dados - teses e dissertações - da CAPES, no qual utilizou-se como palavras-chave: formação continuada, formação continuada de professores, formação em serviço, formação de professores em serviço, capacitação de professores, capacitação de educadores, treinamento de professores, treinamento de educadores, reciclagem de professores, reciclagem de educadores, aperfeiçoamento de professores, aperfeiçoamento de educadores. Cada uma destas categorias foi combinada ainda com outras categorias afins: criança, infância, educação infantil, séries iniciais, pré-escola e creche, buscando identificar “o lugar” (presença ou

---

<sup>21</sup> Vale ressaltar que neste momento da pesquisa esta expressão “na escola” dizia respeito muito mais ao espaço da instituição em si, do que uma visão mais ampla como uma formação continuada de professores contextualizada, não massificada e que articule escola, estado e universidade.

ausência) que a criança e a infância ocupam na formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental<sup>22</sup> que tem como *locus* a escola. Esta variação de categorias foi necessário, devido a grande dispersão da temática e do uso variado de categorias que a abordam, o que por si só já dá indicativos de como vem sendo tratada a formação continuada de professores no Brasil.

Com tal levantamento obteve-se uma quantidade muito grande de trabalhos entre teses e dissertações, entre os quais, muitos repetidos e títulos que aparentemente não diziam respeito à formação de professores, mas a de outros profissionais e técnicos. Tais trabalhos foram excluídos resultando 216 títulos que abrangem desde a formação do professor em geral até a formação continuada.

É importante dizer que não foi fácil chegar a esta seleção, pois é bastante difícil identificar, baseado nos títulos, as teses e dissertações que tratam realmente de formação continuada de professores, ou distinguir entre as que dizem respeito à séries iniciais ou ao ensino médio, além disso, as palavras-chave capacitação e treinamento, trouxeram uma variedade muito grande de dissertações e teses que tratam de treinamento de uma determinada técnica ou a capacitação para o uso de uma determinada técnica ou instrumento (como o uso de computadores) ou a capacitação para lidar com uma demanda específica, (como portadores de necessidades especiais), ou referente a saúde, por isto foram excluídos da amostra. Além disso, muitas teses e dissertações trazem siglas no título, dificultando a identificação. Portanto, a dificuldade no levantamento não se dá por falta de critérios utilizados pelo pesquisador e sim pela variedade de expressões e termos usados e também pelas muitas interpretações que sugere cada título.

O período inicial da amostra parte do ano de 1987 porque neste ano é criado o banco de teses e dissertações da Capes, para os quais os programas de pós-graduação passam a enviar diretamente os resumos dos trabalhos defendidos.

No quadro 1 é possível verificar a distribuição destes trabalhos por ano e período.

---

<sup>22</sup> Antiga séries iniciais do ensino fundamental.

**Quadro 1 – Distribuição dos trabalhos sobre formação continuada de professores por ano e década.**

Período	Produção teses e dissertações	Total
1987-1989	1987 (1), 1989 (2)	03
1990-1999	1992 (2), 1993 (3), 1995 (2), 1996 (9), 1997 (20), 1998 (18), 1999 (23)	77
2000-2004	2000 (45), 2001 (36), 2002 (14), 2003 (24), 2004 (17)	136
TOTAL		216

Num primeiro olhar sobre as 216 teses e dissertações identificadas e apresentadas neste quadro pode-se observar com clareza um crescimento progressivo e acentuado da produção a partir da década de 80, com 3 trabalhos, para um aumento que se concentra no final da década de 90, somando 77 trabalhos, explodindo entre 2000 e 2004, onde observamos que a produção quase dobrou, subindo para 136 trabalhos.

Este fenômeno instiga a perguntar sobre as razões de tal explosão e o que houve no âmbito das políticas governamentais deste período e da própria pesquisa educacional, que de três trabalhos produzidos ao longo da década de 80, chega-se em 2004 com 216 trabalhos? Afinal, o que representa todo este interesse em pesquisar tal assunto especialmente a partir de 2000?

Ainda baseado nos títulos foram selecionados 96 trabalhos que aparentemente tratavam da temática desta investigação. Considerando o tempo para realizar a pesquisa, optou-se por analisar apenas as dissertações. Devido, (também ao tempo da pesquisa), a impossibilidade de ler cada trabalho na íntegra e entender do que realmente tratam, buscou-se identificar por meio da leitura dos resumos dos 96 trabalhos encontrados, as dissertações que abordavam realmente a temática sobre formação continuada de professores *na escola*.

A partir desta leitura, também problemática, devido os resumos não conterem muitas vezes informações importantes e esclarecedoras sobre o que tratam as dissertações, pode-se destacar 70 dissertações referentes ao objeto desta investigação. Vale salientar que não sou a primeira pesquisadora que se depara com a dificuldade de identificar os trabalhos para uma investigação por meio de resumos, dado as poucas e incompletas informações presentes neles. Este é um problema que atinge a maior parte da produção acadêmica em educação.

As 70 dissertações identificadas serão apresentadas no quadro 2, de acordo com sua distribuição por ano e período.

**QUADRO 2 – Produção de dissertações sobre formação continuada de professores por ano e período.**

Período	Produção dissertações	Total
1987-1989	1987 (1), 1989 (2)	03
1990-1999	1992 (1), 1995 (1), 1996 (5), 1997 (8), 1998 (6), 1999 (7)	28
2000-2004	2000 (12), 2001 (9), 2002 (6), 2003 (7), 2004 (5)	39
Total		70

Similar ao observado no quadro 1, neste também é possível ver um crescimento progressivo e acentuado da produção a partir da década de 80, com 3 dissertações, para um aumento muito grande na década de 90, quando a produção soma 28 dissertações, continuando esta ascendência nos anos 2000, com a produção de 39 dissertações em apenas 4 anos. Dado esta similaridade, as questões subsequentes ao quadro anterior permanecem referentes a este também.

Diante deste primeiro panorama ainda geral, passa-se a selecionar uma mostra de dissertações para realizar uma análise mais detalhada.

Esta segunda seleção ocorre por meio da leitura dos 70 resumos, onde se busca identificar as dissertações que enfatizam a formação continuada de professores *na escola*, considerando este *na escola*, como já foi dito, como o *locus*

efetivo da formação ou como uma superação da formação massificada, ou ainda, como articulação da universidade – escola – poder público. Tenta-se também equilibrar a seleção entre dissertações que abranjam a formação de professores de crianças de 0 a 6 anos com as dos anos iniciais do ensino fundamental, pois defendemos a idéia de que, tanto num quanto noutro nível escolar temos a presença de crianças, ainda que estas possam não ser tratadas como tal.

É importante salientar que estas dissertações serão apresentadas inicialmente em dois quadros (quadro 3 e 4), de acordo com o nível escolar, com a exclusiva intenção de demonstrar o procedimento metodológico, pois busca-se nesta investigação justamente o contrário, não dicotomizar a infância de acordo com o nível de escolaridade da criança/estudante, mas considerá-la a condição social de todos os *seres humanos de pouca idade*, presentes na escola, as crianças.

**QUADRO 3 – Distribuição de dissertações sobre formação continuada de professores de educação infantil. Destaque por autor, ano, instituição, orientador e título.**

<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Orientador</b>	<b>Título</b>
BASBAUM, Nahir Roclaw	1996	PUC SP	Laurinda Ramalho de Almeida	O projeto Capacitar na voz de educadoras que dele participaram
DANTAS, Soraneide Soares	1996	UFRN	Djanira Brasilino de Souza	A pré-escola e a formação da docência: um estudo sobre a capacitação em serviço
TEIXEIRA, Sueli Cristina de Pauli	1997	USP Ribeirão Preto	Maria Clotilde Rosseti Ferreira	Diferentes perspectivas no discurso de educadoras de creche: uma relação com a prática de formação continuada em serviço
FERNANDES, Sônia Cristina de Lima	2000	UFSC	Ana Beatriz Cerisara	Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil

**QUADRO 4 – Distribuição de dissertações sobre formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Destaque por autor, ano, instituição, orientador e tema/objetivo.**

<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Orientador</b>	<b>Título</b>
GUTIERREZ, Cláudio Augusto	1997	UNISINOS	Ruth Vívian Ângelo Baquero	Formação continuada de professores na Escola Cidadã
SERRATE FERNANDE S Angelane	2000	UFJF	Lúcia Helena Gonçalves Teixeira	Formação continuada de professores: uma cultura em construção no cotidiano da escola
CORD, Deisi	2000	UFSC	Leda Scheibe	A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão “Frente popular” – 93/96
GERBER, Doris Helena Schaub	2002	UNISINOS	Maria Augusta Salin Gonçalves	Elaboração da proposta pedagógica: contribuições desse processo à formação continuada de professores
BOING, Luiz Alberto	2002	PUC RIO	Hermengarda Alves Ludke	A escola como instituição de trabalho de formação de professores

É importante frisar também que o critério mais importante de seleção desta amostra de 9 dissertações foi a ênfase *na escola* como *locus* de formação ou como proposta que supere a formação massificada de professores, por isto a distribuição por região não apresenta-se de forma tão equilibrada, por isto também nenhuma dissertação da década de 80 foi selecionada.

Lamentavelmente, na primeira leitura integral das dissertações percebeu-se que duas delas (Serrate Fernandes, 2000 e Boing, 2002) não correspondem aos critérios desta pesquisa, qual seja: dissertações de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e professores de crianças de 0 a 6 anos. A amostra ficou composta portanto, por 7 dissertações.

Tendo em vista o objetivo geral desta investigação, que é identificar a presença ou ausência das categorias criança e infância na amostra coligida, definiu-se estas duas categorias como sendo as principais e optou-se por destacá-las no corpo das dissertações, retirando do contexto os excertos que as apresentavam. Posteriormente, para realizar a análise, criou-se subdivisões identificando as concepções de criança e infância mais presentes e é a partir destas subdivisões que se focaliza a análise que será apresentada no quarto capítulo.

### 3. UM BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO

#### 3.1 A Formação continuada de professores *na escola*: um breve panorama sobre a produção acadêmica 1987-2004.

A história sobre *formação continuada de professores* no Brasil traz consigo as características de uma educação típica de países de capitalismo dependente, “(...) como um mercado de serviços, uma indústria lucrativa, um grande e promissor campo de negócios (...)”. (Cardoso, 2004, p.110). Uma educação promotora permanente de uma inculcação ideológica, que vai de encontro a uma formação humana pois universaliza suas idéias (da Burguesia) como se fossem de todos para diluir no todo as identidades, enfraquecer e desestimular qualquer mobilização dos sujeitos, qualquer resistência, qualquer possibilidade de luta por melhores condições de vida e existência. Tal educação, provoca principalmente nos sujeitos o individualismo, a concorrência, a corrida pela certificação. Para isso forma profissionais técnicos e alienados para que sirvam exclusivamente a seu propósito. Este parece ser um primeiro traço panorâmico e como tem seguido a formação continuada de professores pertencentes as redes municipal, estadual e federal de educação pública no Brasil. A partir de programas governamentais estruturados em cursos relâmpagos para grandes públicos de professores que apresentam-se, descrentes desta formação, pauperizados na sua condição de professor e precarizados na sua condição humana, “brutalizados culturalmente”, como escreve Fernandes (1987), tais programas e planos apresentam-se descontextualizados, distante das realidades e das necessidades dos professores, das crianças/estudantes e do seu próprio entorno, a família e os moradores dos bairros e localidades nas quais as escolas estão localizadas.

Segundo Silva (2002), “financiadas pelo Banco Mundial, as políticas de formação continuada restringem-se a cursos rápidos, treinamentos, encontros, seminários nos quais os professores são meros receptores passivos dos programas que lhes são apresentados.” (p.70), pois sua finalidade não é a formação humana do

professor, das crianças/estudantes ou da sociedade, mas a contínua alienação dos professores que devem ter formação suficiente para possibilitar a manutenção da hegemonia burguesa.

Porém, evidencia-se que tais problemas não são de hoje, são estruturais cuja as bases são histórica, social, econômica e cultural. Portanto é na base, no projeto de sociedade que estão os fundamentos para a educação ser de uma ou outra forma. E são estes fundamentos que embasam os programas de formação continuada de professores, por isto, torna-se fundamental conhecê-los, compreender como estão organizados, quais idéias tem sido veiculadas, quais têm sido suas preocupações e especialmente que lugar ocupam os professores e as crianças/estudantes neste contexto, pois o lugar ocupado por estes sujeitos indicará como eles são concebidos pelo projeto de tal sociedade.

Certamente não se trata, neste trabalho, de compreender e analisar todos os aspectos que envolvem um levantamento, trata-se de traçar um breve panorama da produção para identificar e compreender o “lugar” que ocupa a infância e a criança nas práticas escolares e em debates acadêmicos. Para este panorama, considera-se importante também, perceber como vem sendo tratada a escola e a formação dos professores nas dissertações investigadas.

Destaca-se, portanto, no quadro a seguir, o autor, o ano da defesa, a instituição, o orientador e o título/síntese/objetivo de cada dissertação da amostra.

**QUADRO 5 – Distribuição de dissertações sobre formação continuada de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Destaque por ano, instituição, tema/objetivo, orientador (1) e autor (2).**

<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Orientador</b>	<b>Título Síntese/objetivo da investigação</b>
BASBAUM, Nahir Roclaw	1996	PUC SP	Laurinda Ramalho de Almeida	<b>O projeto Capacitar na voz de educadoras que dele participaram</b> Procura documentar um projeto de capacitação de educadores de creche, o “Capacitar” (que propõe objetivos e parâmetros curriculares para uma proposta de educação infantil de qualidade...) que tem se mostrado uma alternativa viável de capacitação e captar a percepção das educadoras de creche sobre tal Projeto.
DANTAS, Soraneide Soares	1996	UFRN	Djanira Brasilino de Souza	<b>A pré-escola e a formação da docência: um estudo sobre a capacitação em serviço</b> Busca verificar se a capacitação em serviço, promovida pelo PIDEPE/RN (Projeto Integrado para o desenvolvimento da Educação Pré-escolar no Rio Grande do Norte – projeto desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão da universidade Federal do Rio Grande do norte) em parceria com as prefeituras municipais do estado, corresponde a um tipo válido de formação da docência para atuar na pré-escola.
TEIXEIRA, Sueli Cristina de Pauli	1997	USP Ribeirão Preto	Maria Clotilde Rosseti Ferreira	<b>Diferentes perspectivas no discurso de educadoras de creche: uma relação com a prática de formação continuada em serviço</b> Busca explorar a relação entre a prática formadora em serviço de educadores de determinada creche e o discurso que produzem sobre sua prática de atendimento. Procura identificar as ocorrências do uso indeterminado do sujeito do enunciado, característica do discurso científico, base dos cursos de treinamento.
GUTIERREZ, Cláudio Augusto	1997	UNISINOS	Ruth Vívian Ângelo Baquero	<b>Formação continuada de professores na Escola Cidadã:</b> Faz uma análise da proposta de formação continuada de professores da prefeitura de porto alegre na 3º “gestão da administração popular. O trabalho focaliza a finalidade educacional da proposta de formação continuada, as perspectivas de desenvolvimento da qualificação docente, as estratégias de ação da proposta de formação continuada e as identificações produzidas pelos dispositivos de formação.

<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Instituição</b>	<b>Orientador</b>	<b>Título Síntese/objetivo da investigação</b>
FERNANDES Sônia Cristina de Lima	2000	UFSC	Ana Beatriz Cerisara	<b>Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil</b> Procurou compreender os sentidos e significados formulados pelos professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis acerca de sua própria formação na experiência de formação em serviço por eles vivenciado nos grupos de formação.
SERRATE FERNANDE S, Angelane	2000	UFJF	Lúcia Helena Gonçalves Teixeira	<b>Formação continuada de professores: uma cultura em construção no cotidiano da escola</b> Procurou investigar o processo de formação continuada de professores existente na Escola e que modificações essa formação produz no processo ensino-aprendizagem, especificamente no desempenho dos alunos.
CORD, Deisi	2000	UFSC	Leda Scheibe	<b>A formação em serviço de professoras das series iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão “Frente popular” – 93/96</b> Analisa uma proposta de formação continuada de professores tendo como <i>locus</i> o próprio espaço escolar.
GERBER, Doris Helena Schaun	2002	UNISINOS	Maria Augusta Salin Gonçalves	<b>Elaboração da proposta pedagógica: contribuições desse processo à formação continuada de professores</b> Procura investigar uma experiência de formação continuada, ocorrida em uma escola de educação básica, envolvendo seus professores no período em que os mesmos ocuparam-se da elaboração da proposta pedagógica da escola. Enfatiza a importância da formação continuada de professores ocorrer no espaço escolar.
BOING, Luiz Alberto	2002	PUC RIO	Hermengar da Alves Ludke	<b>A escola como instituição de trabalho de formação de professores</b> Estuda o processo de formação permanente de professores numa escola católica, levando em conta a afirmação de Nóvoa, de que a formação continuada é um processo de desenvolvimento que acontece em três frentes simultâneas: a pessoal, a profissional e a escola.

Como é possível perceber no quadro acima, inicialmente a amostra ficou composta por 9 dissertações distribuídas num intervalo de sete anos (1996 e 2002)<sup>23</sup>, sendo duas dissertações em 1996, duas no ano de 1997, três em 2000 e duas dissertações de 2002.

No referente a distribuição por região, percebe-se que quatro dissertações foram produzidas na região sul, quatro na região sudeste e um no norte do país. Como já foi dito, isto se deu em função da seleção ter como principal critério a ênfase *na escola* como *locus* de formação ou numa proposta que visa superar a formação massificada de professores, dados obtidos por meio da leitura dos resumos das dissertações.

Como já foi mencionado, após o contato inicial com as dissertações integrais, a amostra reduziu-se ainda mais, devido a constatação de que duas delas não se encaixavam nos critérios desta investigação, ficando efetivamente com sete dissertações para a análise. É importante dizer que esta redução se deu no conjunto de dissertações que se esperava ser referente a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Uma questão relevante referente as dissertações selecionadas é o fato de todas tratarem do estudo de uma determinada experiência, o que fica evidente já na leitura dos títulos e sínteses/objetivos da investigação, no quadro três. Este dado desta amostra corrobora com a constatação da pesquisa já citada na introdução, que foi realizada por André e Romanowski, (2002), na qual as autoras afirmam que a maioria das pesquisas por elas analisadas tratam de “estudo de caso”, e que por apresentar variados objetos de investigação, demonstram a provável descontinuidade de programas e políticas.

Cabe salientar que, embora seja importante os estudos e a socialização de experiências de formação continuada de professores que tiveram sucesso e/ou tentaram superar a formação massificada, este tipo de pesquisa acaba abordando pouco as questões gerais de fundo, que dão indicativos sobre o projeto de sociedade

---

<sup>23</sup> Vale lembrar que a ausência de dissertações realizadas na década de 80 na amostra se dá devido ao fato de que o critério mais relevante para a seleção da amostra foi o enfoque em programas de formação continuada de

que orientam os programas de formação em geral e portanto, não desvelam ou desvelam muito pouco os fenômenos educacionais ali sintetizados.

Acredita-se que evidenciar a presença e/ou ausência das categorias criança e infância na produção nacional, ainda que só nas dissertações (em função do curto tempo que se tem para realização da pesquisa) representa uma abordagem mais geral da temática e provavelmente uma contribuição importante, tendo em vista que descortina a concepção de sujeito que as escolas, os programas de formação, as políticas educacionais têm em vista na hora de pensar a formação e, desta forma, deixa claro que sociedade busca. Este desvelamento oferece subsídios para questionar estas instâncias, suas ideologias e propor alternativas para a transformação social.

Antes de adentrar nas categorias criança e infância, considera-se importante situar um pouco melhor o leitor sobre as dissertações analisadas.

### **3.2. Sobre o que tratam as dissertações**

Como uma das intenções deste trabalho é apresentar um breve panorama da produção coligida para análise, considera-se importante apresentar resumidamente cada uma das dissertações enfatizando aspectos como o material empírico de cada uma, seu objeto de investigação e o referencial teórico utilizado.

A autora Basbaum (1996), faz sua pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e analisa a formação continuada de professores da **educação infantil**<sup>24</sup>. Ela analisa o “Projeto Capacitar” que é um projeto de capacitação técnica em serviço de trabalhadores de creche, mantidas por entidades assistenciais (ONG Crecheplan e instituto Com&A de apoio a iniciativas sociais) que

---

professores “na escola”, ou seja, formação não massificada, contextualizada, que considere a participação/envolvimento dos professores.

<sup>24</sup> No início de cada uma das sínteses será indicado com que nível de escolaridade trabalham os professores dos casos estudados, e no caso daqueles que trabalham com crianças de 0 a 6 anos, todos serão identificados com a terminologia “educação infantil” independente do autor usar esta terminologia ou não.

atendem crianças de 0 a 6 anos pertencentes a famílias de baixa renda. Tal projeto realiza a formação de todos os funcionários das creches atendidas.

O “Capacitar” se baseia nas diretrizes nacionais da Política Educacional de Educação Infantil, tem como marco teórico o construtivismo e se propôs a oferecer cursos e oficinas mensais para educadores, encontros quinzenais para formação dos gerentes, encontros mensais para formação de cozinheiras e faxineiras e avaliação sistemática por meio de relatório dos técnicos, do acompanhamento da produção dos educadores e observação do trabalho com as crianças.

Percebe-se nestes dados um olhar diferenciado para a formação, que já não é pensada apenas para os professores, mas para todos os funcionários da escola.

A autora fez entrevistas com 4 educadoras de diferentes creches e que participaram do referido projeto. Estas educadoras tinham a seguinte formação: uma tinha o 2º grau incompleto, a outra o 1º grau completo, a outra o 2º grau completo e uma outra cursou apenas até a 7ª série. As entrevistas foram realizadas nas creches em que as professoras trabalhavam.

Os principais referenciais teóricos utilizados pela autora nesta investigação são aqueles voltados ao professor como um sujeito reflexivo: “(...) Donald Schon, Kenneth Zeichner e Madalena Freire Weffort. Os três tem em comum a ‘reflexão’ como o conceito estruturador do paradigma que orienta as suas propostas de formação de professores.” (Basbaum, 1996, p.34)

Dantas (1996), realiza sua investigação sobre formação continuada de professores da educação infantil na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sua dissertação é um estudo de caráter avaliativo sobre a “capacitação em serviço” realizada pelo PIDEPE/RN, “Projeto Integrado para o Desenvolvimento da Educação Pré-escolar no Rio Grande do Norte”. Projeto desenvolvido pela pró-reitoria de extensão da UFRN em parceria com os municípios do estado, com a intenção de “capacitar” professores da rede municipal da educação infantil.

O PIDEPE, é parte de uma estratégia mais ampla de capacitação em serviço de professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte deflagrada pela UFRN em 1993/2, tendo em vista a operacionalização do

Plano Decenal de Educação em continuidade ao Programa Permanente de Integração Universidade/Escola, criado em 1991. É interessante observar aqui presença da universidade com agente formador de professores.

O projeto, que tem abordagem construtivista, é voltado às escolas para filhos de classe trabalhadora.

O treinamento, como denomina a autora, se dá por meio de formação de multiplicadores (professor inicia como cursista, fazendo um estágio na UFRN, depois assume a função de “professor multiplicador”), que tem a função de repassar o que aprendeu para outros professores, por meio de treinamentos realizados nas sedes dos municípios (o Projeto abrangeu 58 professores, 26 municípios).

A amostra abrangeu 20% dos municípios (5) e 10 professores entrevistados.

Sobre sua investigação a autora afirma: “Neste trabalho buscamos defender uma pré-escola de qualidade, pautada numa abordagem construtivista-interacionista, nas quais configura uma ação pré-escolar sistemática e intencional, direcionada, à transmissão de novos conhecimentos e à garantia de novas aprendizagens” (p.74)

A análise de Fernandes (2000), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sobre formação continuada de professores da educação infantil, tem como objeto de pesquisa os “Grupos de Formação”<sup>25</sup> de professores de creche e NEIs sob a perspectiva dos próprios professores da educação infantil.

O trabalho com professores por meio de grupos de formação, sem dúvida, demonstra a preocupação em superar a formação massificada e descontextualizada tão conhecida na realidade Brasileira.

Estes grupos foram uma das estratégias da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, para realização de um Movimento de Reorientação Curricular que visava discutir e reformular o currículo baseando-se na matriz teórica da Filosofia Materialista Dialética, a Antropologia Materialista-Dialética, a Psicologia Sócio Histórica e a Pedagogia Histórico-Crítica.

---

<sup>25</sup> Apesar de não estar presente no texto da autora, a origem dos denominados “grupos de formação”, cabe ressaltar que a formulação de tal modalidade de formação continuada de professores tem origem no Governo da Luiza Erondina, 1989 – 1992, em São Paulo.

Os Grupos de Formação dos professores da Creche e NEIs da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis compunham uma das ações da política de formação em serviço da Secretaria Municipal de Educação na gestão 1993/1996. Tais Grupos se distinguiram pela periodicidade dos encontros – que ocorriam quinzenalmente -, pelo número de participantes – cerca de 15 professores em cada Grupo -, pela permanência dos professores no mesmo Grupo, assim como por sua continuidade durante três anos consecutivos. (p.25)

A metodologia de trabalho para os Grupo de Formação estava baseada na perspectiva de grupo operativo de Pichon-Rivière, adaptado para o contexto educacional por Madalena Freire Weffort.

O local para formação era viabilizado pela SME e variou até a mesma conseguir um lugar fixo que chamou de Escola de Formação Permanente. Ter um lugar próprio para a formação dos professores revela, aparentemente, uma preocupação com a formação realmente continuada.

É interessante observar que os grupos de professores de educação infantil foram organizados por representação, enquanto a participação dos professores de 5º a 8º séries abrangiam a todos. Qual será o motivo desta distinção?

O material empírico desta investigação foi composto por documentos gerados pela SME referentes ao processo de formação em serviço dos professores da educação infantil e respostas de entrevista de duas coordenadoras do grupo de formação e quatro professoras participantes.

As referências mais citadas pela autora foram: Adolfo Sanchez Vázquez, Antonio Nóvoa, Dario Fiorentini e Maria Lúcia Machado.

Teixeira (1997), faz sua pesquisa sobre a formação continuada de professores da educação infantil na Universidade de São Paulo, no Campus de Ribeirão Preto. Sua pesquisa ocorre numa escola pública que atende famílias de “classe média”, conquistada por meio de reivindicações de funcionários da universidade, com caráter educacional desde sua fundação e numa escola filantrópica criada para atender

famílias de baixa renda com vistas a oferecer proteção e assistência às mães e crianças carentes da cidade.

A primeira creche realiza formação de professores constantemente em diferentes modalidades e coordenada por técnicos de nível superior.

A segunda creche raramente tem formação de professores, quando tem é de forma assistemática, individual e realizada por profissional não habilitado.

Foram entrevistadas 16 educadoras uma de cada faixa-etária, e selecionadas 8 para a amostra. A maioria das professores da primeira creche tem curso superior completo, enquanto a maioria das professoras da segunda creche tem 1º grau incompleto.

O referencial teórico e metodológico utilizado pela autora é a análise de discurso de Michael Pêcheux.

O projeto teórico da AD [Análise do Discurso] é iniciado por Michael Pêcheux. Nasce sob o signo da articulação entre a língua estruturalista (Saussure) a psicanálise, representada por Freud e Lacan, e o materialismo histórico de Marx e Althusser. É a relação entre estas teorias que está revendo, ressignificando e revolucionando as noções de linguagem, história e sujeito que prevalecia na época. (Teixeira, 1997, p.34)

Esta dissertação busca explorar a relação entre a “prática formadora em serviço” de educadores de determinada creche e o discurso que as educadoras produzem sobre sua “prática de atendimento”. Procura identificar as ocorrências do uso indeterminado do sujeito do enunciado, característica do discurso científico, base dos “cursos de treinamento”.

A análise sobre formação continuada de professores dos anos iniciais, feita por Cord, no ano de 2000, na Universidade Federal de Santa Catarina, teve como objeto de investigação os projetos de alfabetização direcionados às professoras de 1º e 2º séries dos anos iniciais do ensino fundamental, realizados no espaço das escolas, mediante as condições proporcionadas pela Secretaria Municipal de Educação, a partir do Movimento de Reorientação Curricular (trata-se do mesmo Movimento já

citado no trabalho de Fernandes, 2000). Vale ressaltar que entre tais condições estava a remuneração, de um período de cada dia de trabalho, para os professores dedicarem-se à estudos, planejamento, preparação de materiais, reflexões em grupo etc. Condição que evidentemente possibilita maior qualidade ao trabalho do professor. Tais projetos tinham em vista a preocupação em diminuir o alto índice de evasão e repetência das crianças nestas séries.

Investigou-se, (...) quatro grupos de professoras e coordenadoras que participaram dos projetos, o processo de busca e tentativas de apropriação de teorias que lhes proporcionassem superar aspectos considerados limitadores de sua prática cotidiana em sala de aula, a partir da auto-gestão, nas escolas, da própria formação. A proposta foi discutir, considerando o ponto de vista das entrevistadas, as diferenças relevantes entre as modalidades usuais de “formação em serviço” e a formação efetivada nas próprias unidades escolares, bem como as implicações desta modalidade de formação na transformação da prática pedagógica das professoras em formação. (Cord, 2000, p.7 –8 – grifos meus).

As referências mais citadas pela autora foram: Danilo Ledra, Gimeno Sacristán, Carmen Sílvia de Arruda Andaló e Vera Maria Candau.

Por meio da pesquisa realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS -RS), Gerber (2002), investiga a formação continuada de professores numa escola vinculada a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil no período em que os professores elaboraram a proposta pedagógica da escola.

Utiliza-se da pesquisa-ação e analisa as reuniões dos professores e depoimentos individuais por eles escritos, abrangendo os 56 professores da instituição.

“Da pauta das reuniões [das quais a investigadora participou] fazia parte uma reflexão proferida pelo pastor escolar, um momento para comunicações administrativas e avisos gerais, e o restante do tempo era utilizado para os estudos e planejamentos pertinentes ao momento.” (Gerber, 2002, p.44)

A escola pesquisada atende os níveis de ensino da educação infantil, ensino fundamental, médio, curso normal e curso de suplência de 1º e 2º grau. É de tradição Alemã, com 93 anos de existência no ano da pesquisa.

Observa-se pelos depoimentos a ênfase no caráter religioso, “humanizador” e cultural do instituto.

“A escola da colônia não se limitava a alfabetizar e ensinar os princípios básicos da religião, ‘(...) mas representava o núcleo preservador de toda uma tradição cultural, política, social, artística, moral e religiosa”. (Id., p.47)

A concepção de educação parte do enfoque luterano e aparentemente apresenta uma visão romantizada.

“A confessionalidade luterana ensina que o ser humano é criatura de Deus, é pecador e é amado por Deus. Ao acreditar nisto, sabe-se que as pessoas não são nossa propriedade e, portanto, não podemos dispor delas como bem quisermos. Todas merecem ser respeitadas. Por outro lado precisamos de humildade para reconhecer que a perfeição não está em nós, porque erramos, e muito. Para a confessionalidade luterana *‘o ser humano não vive em si mesmo, mas em Cristo e no próximo’*”. (Id., p.52, grifos da autora)

A autora anuncia que seu quadro teórico é formado principalmente por Paulo freire, Miguel Arroyo, Kenneth Zeichner e Ilma Veiga. Percebe-se também no decurso da dissertação a utilização marcante de Antonio Nóvoa e Donald A. Schön.

Gutierrez (1997), por meio de sua pesquisa realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS – RS), pesquisa a Escola Cidadã, criada em 1994 pela Secretaria Municipal de Porto Alegre que, fundamentada na proposta global da administração popular, desdobra ações partindo de um eixo fundamental: “a indissociabilidade entre gestão democrática e qualidade de ensino”. Com o Conselho Escolar, órgão máximo das escolas, no qual participam professores, funcionários, pais e alunos, busca qualificar as experiências democráticas dentro das escolas.

“(...) no ano de 1994 a SMED lançou o projeto Escola Cidadã, cujo objetivo central era construir novos regimentos escolares que assegurassem relações

democráticas na organização de todas as escolas da Rede Municipal de Educação RME.” (Gutierrez, 1997, p.80)

A criação da escola cidadã se deu por meio de discussões centradas em 3 temáticas mais gerais

“. qual o papel/função dos conselhos Escolares?

. qual é a escola que temos?

. qual é a escola que queremos?”(Id., 1997, p.80)

Depois com o Projeto Constituinte Escolar desenvolvido em cada escola evoluiu para encontros regionais onde foram formadas propostas ao Conselho Constituinte Escolar realizado em 1995, onde foram definidos princípios que compõe a escola cidadã. Estes princípios seriam a base para que as escolas constituíssem seus próprios regimentos, pensando uma escola “para as classes populares e fonte de experiências democráticas no seu interior, de modo a contribuir positivamente na formação da cidadania.”(Id., 1997, p.80)

A escola cidadã atende criança de 6 a 14 anos.

Da sua finalidade: “Uma escola libertadora, progressista, que não seja conteudista. Uma escola crítica, uma escola que prepare os indivíduos para uma sociedade mais crítica e não exploradora de mão de obra barata.” (Id., 1997, p.85).

Fica evidente, na dissertação do autor, a preocupação do projeto analisado com a participação efetiva de todos sujeitos envolvidos com a escola (profissionais da escola, criança/estudante, famílias, comunidade em geral)

Para realizar a investigação o autor analisa “leis, textos, revistas e diversas publicações da SMED, realizou também uma pesquisa de campo numa das escolas de Porto Alegre.

As referências sobre formação de professores mais citadas por Gutierrez são: Guiomar Namó Melo (1994) à qual ele faz a crítica e Antonio Nóvoa, Rui Canário e José Alberto Correia.

Como já se afirmou, as sete dissertações realizam estudos de experiências localizadas (pontuais) sobre formação continuada de professores. Das sete pesquisas, quatro tratam da formação continuada de professores de escolas

públicas, uma de escola particular (religiosa), uma de escola assistencial mantida por uma ONG e uma pesquisa trata da formação em duas escolas, sendo uma filantrópica e uma pública (esta última vinculada a uma universidade).

As dissertações que analisam formação continuada de professores na escola assistencial e na filantrópica evidenciam a precariedade de formação de professores, que às vezes não tem nem o ensino básico completo. Que idéias serão aí difundidas? Que condição tem estes professores, sem formação adequada, de lidar com as crianças em instituições que se dizem educativas? Que educação é esta?

Alguns aspectos referentes aos projetos de formação continuada de professores analisados pelos autores das dissertações chamam a atenção e os diferenciam. Duas dissertações analisam a formação de professores de abordagem construtivista, tal abordagem é anunciada pelas autoras. Já outras três dissertações analisam experiências de formação que partem de fundamentos materialista-histórico-dialético, destas, duas anunciam a abordagem e uma embora não o faça explicitamente, as características da formação analisada da indicativos de partir deste mesmo pressuposto, já que tem como fundamento a contraposição ao neoliberalismo e a busca de uma escola de qualidade para a classe trabalhadora, por meio da garantia da gestão democrática. Uma outra dissertação analisa a formação continuada de professores numa escola religiosa e uma investigação da formação continuada de professores em duas escolas, uma filantrópica e outra vinculada a uma universidade, atendendo os filhos dos funcionários da mesma.

Um dado curioso é que independente destas diferenças, a maioria dos autores utiliza referências bibliográficas sobre formação continuada de professores com enfoque convergente. Das sete pesquisas, quatro tem entre suas referências mais utilizadas pelo menos um dos autores da abordagem do “professor reflexivo”, como Antônio Nóvoa, Kenneth Zeichner, Donald Schön, Rui Canário, José Alberto Correia. Uma das dissertações deixa evidente a abordagem de Paulo Freire, uma utiliza a literatura referente à Análise do Discurso com o autor Michael Pêcheux, e uma comunica que sua abordagem de análise é o construtivismo.

Estes dados incitam um questionamento: É possível projetos de abordagens tão distintas (construtivismo, materialismo histórico dialético e fundamento religioso) serem analisados com o mesmo referencial?

### **3.3 A Formação de professores nas dissertações analisadas**

As discussões sobre formação continuada de professores basicamente giram em torno de duas perspectivas, que obviamente possuem variáveis no seu interior. Uma representada pela modalidade tradicional e a outra pela modalidade que busca superar a formação de “grandes auditórios” e tradicional.

A modalidade tradicional, na qual estaria incluída a formação “clássica” (Candau, 1997), é aquela que enfatiza como lugar de formação aqueles espaços considerados tradicionalmente *locus* de produção do conhecimento, principalmente universidades. Tem como objetivo a “reciclagem”, ou seja, “refazer o ciclo”. Isso significa dizer que o professor, já presente no mercado de trabalho, em determinados momentos volta para universidade para fazer outros cursos de diferentes níveis, buscando teoria. Nesta modalidade, apesar de às vezes serem incentivados por algum convênio entre secretarias de educação e universidade, ou pela organização de cursos pela própria secretaria de educação, algumas vezes são os próprios professores que buscam a formação de modo individual e facultativo (Candau, 1997). Embora este “facultativo” precise ser relativizado, tendo em vista que a permanência no emprego, assim como, a garantia de pelo menos manter o nível salarial muitas vezes, depende sim desta formação, o que tira-lhe a condição facultativa.

Pode-se incluir também na modalidade tradicional os programas de formação de grandes públicos, realizadas por meio de seminários, palestras, cursos, etc., já que nestas também observa-se a dicotomia entre a teoria e a prática. Nelas o formador é considerado o possuidor do saber (teoria) e os professores são considerados os “práticos” (espectadores destituídos de teoria).

A outra modalidade, como já foi dito, é a considerada uma formação que busca superar a formação “clássica”, massificada. Nesta,

de modo geral, os autores (...) tendem a recusar o conceito de formação continuada significando treinamento, cursos, seminários, palestras, etc., assumindo a concepção de *formação continuada como processo*. Alguns a definem *como prática reflexiva no âmbito da escola*, e outros, (...) como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (Simões e Carvalho, 2002, p.172 – grifos do autor)<sup>26</sup>

Além de estar incluída nesta modalidade a *formação geral* (Cardoso, 2004), uma de suas características principais é que ela tem posto a centralidade no professor e no trabalho coletivo. Nesta modalidade, fica evidente a preocupação com as necessidades dos profissionais referentes à conhecimentos e técnicas, com a valorização dos seus conhecimentos, com seu reconhecimento financeiro e profissional, com suas necessidades físicas, afetivas, psicológicas, culturais etc.

Pensar a formação de professores desta forma, é sem sombra de dúvidas uma conquista, pois,

a centralidade colocada no professor traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam.  
(Pimenta, 2002, p.36)

Esta mudança de foco é um importante indicativo, pois, é evidente que se os professores tiverem uma formação que lhes valorizem como profissionais e que ao mesmo tempo “os formem” sujeitos críticos, a qualidade da educação só tenderá a melhorar.

Entre as dissertações analisadas é freqüente a ênfase na superação da formação continuada de professores descontextualizada, individual, eventual que

---

<sup>26</sup> Aqui as autoras se referem ao resultado da análise de 115 artigos de periódicos brasileiros sobre formação e praxis do professor, no entanto, a utilização do excerto se dá por acreditarmos que é possível generalizar seus resultados para a formação continuada de professores, no Brasil.

não considera os conhecimentos dos professores, que dicotomiza teoria e prática, e de grandes auditórios. Como pode-se perceber abaixo:

“(...) a modalidade “clássica” demanda menor esforço do órgão gerenciador, tendo em vista que, para a mesma, não é necessário que se transforme a escola para “atingir” grande quantidade de educadores.” (Cord. 2000. p.104 – grifo do autor)

Fernandes (2000), corrobora com esta crítica afirmando que “uma nova cultura de formação implica romper com o modelo “clássico” de formação, tradicionalmente disseminado no Brasil.” (p. 23)

E Gerber (2002), continua, “(...) formação continuada (...) não se dará sob a forma de acumulação desordenada de cursos e treinamentos, mas terá que ter um planejamento, atendendo às necessidades da escola onde trabalha e às necessidades da própria sociedade.” (p. 18).

Portanto, a superação deste modelo “clássico” se daria por meio da busca de uma formação que parta das necessidades dos professores, que considere seus conhecimentos, que alie teoria e prática, que seja realizada de forma coletiva, de preferência no contexto da escola onde trabalham os professores e ainda, que resulte dos esforços da parceria de diferentes esferas, como cita Dantas (1996): “A formação acadêmica, a ação governamental, a prática pedagógica e a prática política constituem as quatro esferas de formação do profissional do ensino.”(p.21)

Segundo esta autora, “(...) a melhoria quantitativa e qualitativa do sistema educacional não é tarefa fácil, obtida por reforços ocasionais e/ou ações isoladas. Salienciamos que é possível alcançar esses objetivos desde que nos unamos num trabalho participativo e contínuo, numa parceria e combinação de esforços, conhecimentos e de meios.”(Dantas, 1996, p.72)

Neste sentido Cord (2000) afirma, “Nas propostas progressivas de formação permanente, procura-se situar a educação enquanto prática social viva, inserida nos contextos sociais e institucionais em que ocorre.” (p.18).

No referente a importância de ser um trabalho coletivo, contextualizado, que tenha a participação dos professores, pode-se citar afirmações de alguns autores:

Processos de formação continuados, que permitam que os professores participantes confrontem o seu trabalho com outros trabalhos, que possam expor as suas incertezas, seus acertos, assim como ouvir as incertezas e acertos de seus colegas, que proporcionem tempo e espaço para pesquisa e estudo, são condições fundamentais para o desenvolvimento da consciência da práxis. (Fernandes, 2000, p.83)

Nesta mesma linha Teixeira (1996) escreve,

(...) programas de formação de educadores constituídos de ações que se propõe a possibilitar um espaço diário para a experimentação, onde o educador pode construir novos papéis, concepções e formas de conduzir e atuar na prática, o que se dá pela valorização e incentivo à observação e a questionamentos regulares com a equipe de trabalho. (p.21-22)

E continua, “(...) uma perspectiva de processo, de continuidade, e não limitar-se a eventos ocasionais específicos, procurando introduzir uma perspectiva de integração, para não reproduzir a fragmentação tradicional do conhecimento.”(Teixeira, 1996, p.23-24)

Pode-se citar ainda Gerber, quando afirma: “(...) entendo a formação de professores como parte de um processo permanente e integrado ao cotidiano dos professores.”(p.14).

E por fim, no mesmo viés, Gutierrez (1997) destaca, “A proposta [de desenvolvimento coletivo do professor] vincula-se às tendências na formação de professores que propõem, em lugar de formar indivíduos isoladamente, trabalhar com coletivos de profissionais vinculados aos seus contextos sociorganizacionais.”(p.90)

Algumas particularidade aparecem em algumas dissertações, por exemplo, os que tratam de formação continuada de professores para educação infantil defendem como uma importante justificativa para realização da formação continuada de professores o fato de haver uma grande quantidade deste profissionais leigos atuantes neste nível de ensino. Referente a isto Fernandes (2000) afirma, “a

formação continuada – que compreende toda a formação posterior à inicial - tem a tarefa, especialmente na área da Educação Infantil, de formar em serviço os professores leigos e também de ir trabalhando as especificidades sobre a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos.” (p. 17)

Nesta mesma linha de pensamento pode-se ler, na dissertação de Dantas (1996) que, “se, em termos de uma política de formação, não existe cursos sistemáticos que preparem educadores para atuar na pré-escola, é natural que se lance mão de programas de capacitação em serviço (...)” (p.29-30)

Basbaum (1996), também aborda tal questão escrevendo que, o “(...) objetivo [do projeto de capacitação] é contribuir para o desenvolvimento profissional de educadoras da área da Educação Infantil.” (p.1)

E por fim, pode-se destacar ainda Teixeira (1997), que afirma, “e considerando o contexto atual, com expressivo número de pessoas que já exercem a profissão sem a qualificação necessária, freqüentemente tem-se buscado estruturar programas de formação a serem realizados durante o próprio serviço do profissional (...) este é um conhecimento e um fazer ainda em construção.” (, p.21)

Estas dissertações, por tratarem de análise de formação continuada de professores para a educação infantil, que por sua história e características, ainda possuem grande quantidade de professores leigos, vêem a formação continuada durante o horário de trabalho como uma alternativa para reparar a falta de formação. Será esta a função da formação continuada de professores? Neste caso, ela não se tornaria desnecessária após a formação de todos os profissionais que estão atuando? Haveria outra alternativa para a formação destes profissionais?

Outra particularidade entre as dissertações refere-se a constatação da afirmação de Fusari (1992) de que a formação continuada de professores se organiza de acordo com o projeto de educação vigente, como podemos ver no texto de Dantas (1996), que analisa um projeto de formação continuada de professores com abordagem construtivista. Esta autora escreve: “(...) nos dias atuais, diferentes grupos de educadores, pioneiros na posição construtivista, consideram que essa abordagem construtivista-interacionista deve ser o principal conteúdo dos cursos de atualização e dos programas de capacitação em serviço.”(p.42)

Seguindo a mesma “lógica” podemos ler no texto de Basbaum (1996), que, “os profissionais devem ser considerados como sujeitos ativos, autores de sua prática, protagonistas de seu processo de aprendizagem. Sendo assim, a sua formação deverá estar baseada na reflexão sobre sua ação profissional, através do constante registro e análise da prática.”(p.27)

E continuando ela escreve, “o conhecimento teórico deve ser apropriado construtivamente e (...) os profissionais têm de ter seus conhecimentos prévios respeitados e a possibilidade de construir seus caminhos pessoais.” (p.27).

É importante perceber que alguns excertos que enfatizam o referencial do “professor reflexivo” são utilizados para defender dissertações de base construtivista, como se pode ver a seguir:

“A literatura consultada (...) sobre a formação de professores aponta o paradigma do “professor como prático reflexivo”, como o ponto de convergência dos estudiosos da área, comprometidos com a necessidade de formar um educador/professor cuja prática possa efetivamente contribuir para a democratização da qualidade da educação.”(Basbaum,1996, p.33)

E completando, a mesma autora escreve, “pode-se entender que esta situação de “aprender fazendo”, olhada do ponto de vista do conceito de reflexão-na-ação, proporcionaria ao professor em formação também a possibilidade de exercício de produção de seu próprio saber.”( Basbaum,1996, p.38)

Será a abordagem do professor reflexivo de fundamentos construtivistas?

Por fim, é importante destacar da dissertação de Gutierrez (1997), um aspecto que deve ser a base, o fundamento, para se pensar a formação continuada de professores,

as iniciativas de formação continuada dos docentes aqui defendidas, que tomam as escolas como centro de formação crítica e de produção de inovações e procuram resgatar a imagem profissional do docente, não podem estar associada a tentativas de desobrigar a sociedade de promover as condições de igualdade necessárias para que o ensino público de qualidade esteja ao alcance de todos. Pelo contrário. A luta pela ressignificação da escola se dá na medida em que se torna

imperioso enxergar o direito do outro, inclusive nas suas diferenças. (p.72)

Visão com a qual esta investigação está de acordo.

### **3.4 A escola nas dissertações analisadas**

A categoria escola aparece em apenas três dissertações da amostra pesquisada, em duas que tratam da análise de projetos de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e uma que aborda em suas análises a formação continuada de professores de vários níveis de ensino, entre eles educação infantil e anos iniciais.

Ao referirem-se à escola, os autores da amostra a tratam especialmente como o *locus* da formação, seja formação de professores, de crianças/estudantes (neste caso os autores usam a terminologia “aluno”) e até da comunidade em geral. Possivelmente por terem como objeto de investigação a formação continuada de professores a ênfase recai sobre à escola como lugar privilegiado de formação de professores. Como se pode ver nos textos dos três autores a seguir:

Cord (2000, p.28), afirma: “este espaço, a escola (...) espaço privilegiado de formação permanente (...)”. Assim também o faz Gerber (2002), em sua dissertação, “(...) a escola é um importante espaço de formação continuada” (p.12). E por fim, pode-se ler esta mesma definição de escola na dissertação de Gutierrez (1997) “(...) escola como espaço de formação (...)” (p.90).

Além de espaço para formação continuada de professores, Gutierrez (1997) enfatiza ainda a função da escola para com a comunidade, “(...) escola como espaço de formação para toda comunidade.” (p.90), o que parece articulado às idéias de Paulo Freire, que segundo Paiva (1980), “Na aprendizagem da democracia havia que introduzir na escola a “dialogação” entre alunos, pais e professores, fazendo com que a vida escolar fosse assunto de todos os atores envolvidos, do mesmo modo que a vida política era assunto de toda a população.” (p.112)

No que se refere a formação das crianças/estudantes, pode-se destacar Cord (2000) com a assertiva onde conceitua escola como o “(...) espaço privilegiado para a formação não só dos alunos, mas dos próprios professores (...)”(p.29) e Gerber (2002), “A escola passa a ser concebida como um ambiente educativo tanto para alunos quanto para professores.” (p.37).

É possível destacar também esta instituição como local de sistematização, aprendizagem e socialização do conhecimento, como o faz Cord. (2000), “(...) escola (...) espaço social destinado à sistematização e socialização dos conhecimentos construídos.” (p.29).

Gerber (2002), também compreende a escola nesta mesma perspectiva, segundo a autora, a escola é

um espaço, um local onde há grande busca e troca de aprendizagem. É um lugar de cultura, onde o processo de ensino é conduzido de tal forma que a aprendizagem aconteça de maneira significativa, através de atividades que trabalham além do cognitivo, o global (teatro, música, esporte, língua, orquestra...) do educando. (p.63).

A escola também é compreendida como,

um local onde se exercitaria a singularidade e as formas sempre novas e alternativas de ser, o lugar onde as pessoas se desterritorializam para construir novos territórios, repletos pela pulsão dos desejos de uma vida mais feliz e fraterna. A escola seria feita não para se aprender a viver, mas para se inventar formas diferentes de ser. (Gutierrez,1997, p.44).

Idéias corroboradas por Gerber (2002, p.34), que baseada nas palavras de Arroyo (2000), conceitua “(...) à escola como o lugar da humanização, da “*geração do humano*”, como um espaço de convivência que recebe pessoas com experiências de vida diferentes”. Com tais afirmações sobre o papel de humanização da escola, tais autores parecem basear-se nos fundamentos de Paulo Freire que segundo Paiva (1980), “manifesta-se, assim, na pedagogia de Freire, a idéia (...) de que a captação

racional e crítica da realidade, a busca de verdade só é possível através da comunicação de consciência, de existências, estimulada pela fé e transposta do plano das relações interpessoais ao plano da vida política (...)"(, p.114)

Cabe perguntar se com tais afirmações não se estaria reduzindo a formação escolar num ato romântico que busca o equilíbrio e a resignação ao invés do inconformismo e luta.

Segundo Tragtenberg (1989), a escola é uma organização social complexa, onde estão presentes, em menor escala, as contradições e características da sociedade. De acordo com tais idéias Miranda (1985), escreve: "A escola constitui uma das mediações possíveis na efetivação do conflito entre as classes sociais. Isto se dá porque a escola configura uma manifestação do movimento da totalidade social, reproduzindo internamente o confronto entre interesses opostos." (p.132). E, é como um espaço assim, de contradições, que alguns autores conceituam a escola.

Neste sentido pode-se destacar Cord (2000), quando afirma que a escola é um "(...) espaço real, concreto e rico em contradições, está sempre em constantes transformações." (p.19). Também Gutierrez (1997), que conceitua "A escola como um complexo de vida social, onde os docentes desempenham um papel de destaque, é que deve gerir e negociar os processos de mudança."(p.68-69) e Gerber (2002), baseada em Severino (1998), acrescenta que a escola é "(...) o local do entrecruzamento do projeto coletivo de sociedade com os projetos pessoais de educandos e educadores" (p.56). São estas características que fazem com que ainda seja possível acreditar na escola como um espaço de luta pela emancipação como a destaca Gutierrez (1997), "(...) escola como mais um local de luta pela vida." (Id., 1997, p.33)

Este mesmo autor, corroborando com Libâneo (2003), que conceitua a escola como "(...) um lugar da razão crítica, lugar da argumentação, lugar em que o conhecimento se põe a serviço da sociedade, dos movimentos sociais." (p.27), escreve que tal instituição deve ser, "uma escola crítica, uma escola que prepare os indivíduos para uma sociedade mais crítica e não exploradora de mão-de-obra barata."(p.85).

Outra conceituação que a escola recebe, embora em somente uma dissertação da amostra, é como um *espaço privilegiado da infância*, lugar onde as crianças sentem vontade e prazer de estar, como se pode ver na dissertação de Gerber (2002), na seguinte assertiva:

(...) a escola está se iludindo se pensa que as crianças vão a ela com o único objetivo de apreender coisas úteis à vida. Elas vão antes de tudo, para encontrar amigos, companheiros, se enturmarem. Estar uns com os outros, fazer coisas juntos, construir solidariedade é o que importa: o resto vem por acréscimo. (Marques 1999 *apud* Gerber, p.50).

Estas idéias soam de forma uníssona ao discurso de Snyders (1988), “A escola, minha escola tem como objetivo extrair alegria do obrigatório.”(p.277) e o autor continua, “(...) os alunos sentem efetivamente a instituição [escola] como dirigida para alegria – e uma alegria que quase não se poderia atingir de outra maneira.”(p.277).

Assim, pode-se concluir que o olhar sobre a escola está ganhando outra dimensão, está sendo ampliado e oferecendo por isto, outras possibilidades para esta instituição, que não apenas aquela tão conhecida de enquadramento e formação ideológica dominante. E importante salientar que tal olhar não basta para haver mudanças, especialmente porque vêm da academia, é preciso que ele chegue às escolas e que haja ação efetiva para que ocorra alguma alteração na realidade, no entanto, tal olhar abre caminhos para se repensar a escola e possivelmente modificá-la.

## 4. A ANÁLISE DAS CATEGORIAS CRIANÇA E INFÂNCIA

### 4.1 A presença da categoria infância na produção acadêmica 1987 – 2004

A intensificação dos estudos sobre infância na última década, especialmente com a sociologia da infância, tem mostrado que apesar do esforço de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, ainda não se pode afirmar com precisão o que é a infância, mas apenas afirmá-la como uma categoria social construída historicamente e que se refere à condição social da criança. Além disto, com solidez mesmo, pode-se apenas afirmar que infância é *um campo de estudos em construção*.

Os saberes constituídos sobre infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança *sem infância* e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas.

(Quinteiro, 2002, p.22 – grifos da autora)

Este talvez seja um dos motivos pelos quais a categoria infância, em discussão nos meios acadêmicos, ainda não tenha chegado na escola. E, se pouco chegou à escola de educação infantil, onde a discussão sobre a concepção de criança é relativamente presente, ou aparentemente mais atualizada, parece ter passado longe das salas de estudos e reuniões das escolas de ensino fundamental. Pois a amostra pesquisada apresenta pouquíssimas referências à infância e com exceção de uma dissertação que não enfatiza nível de escolaridade, todas que mencionam à infância se referem às dissertações que investigaram projeto de formação continuada para professores da educação infantil.

Das sete dissertações analisadas observa-se que a categoria infância aparece muito pouco. A partir dos excertos retirados dos textos foi possível apresentar quatro

subdivisões, quais sejam: “**Infância como direito da criança**”, “**Período do desenvolvimento humano**”, “**Subdivisão de um período da vida**” e infância como um “**Período de vida assistido**”.

#### **4.1.1 A infância como direito da criança**

Segundo Soares (2001) “A Convenção dos Direitos da Criança constitui cada vez mais uma referência, na explicitação e tradução dos diferentes tipos de direitos que lhes são atribuídos no universo global dos direitos do homem. (p.127) Desde aí, há uma busca incessante por parte, especialmente de pesquisadores, movimentos sociais e outras instituições (com função de tutelar a criança), de garantir os direitos ali afirmados. Este enfoque é abordado por Fernandes (2000), quando se lê em sua dissertação: “A especificidade da educação infantil, explicitada na proposta curricular, objetiva a garantia do “**direito à infância** das crianças usuárias das Creches e Neis (...) proporcionando a todas elas o **cuidado básico** e o **acesso aos conhecimentos, inserindo-as no mundo da natureza, da cultura, da sociedade e do trabalho de formação ativa, participativa e criativa.**” (p. 27 – grifos meus).

Como é possível observar, a autora afirma a infância como um direito da criança e um direito amplo, com vistas a desenvolver integralmente o sujeito, pois aborda questões multidimensionais. Esta afirmação é fundamental na contemporaneidade, quando se busca os caminhos para proporcionar uma infância onde as crianças sejam respeitadas como sujeitos não apenas de direitos, mas principalmente, históricos, como todo e qualquer sujeito humano. E, ao ser posta em destaque nas discussões, provoca uma certa pressão para que se torne também uma realidade na prática. No entanto, é possível perceber no excerto, assim como se sabe na prática, mais uma vez este direito aparece nos escritos de documentos e não no dia-a-dia escolar, instigando a melhor compreensão deste fenômeno e indicando-o como mais um objeto de luta social.

#### **4.1.2 A infância como período do desenvolvimento humano**

A infância como um período do desenvolvimento humano é uma das formas que aparece na amostra desta pesquisa. Por suas características, esta conceituação parece poder ser chamada também de categoria geracional, ou um período cronológico afinal, parte-se do pressuposto que ao se falar de “ser humano” subentende-se desenvolvimento permanente, então poderia significar um tempo deste desenvolvimento. Este é o conceito que pode-se observar na dissertação de Basbaum (1996), quando se lê no depoimento de uma de suas entrevistadas a seguinte afirmação: “...como eu falei para você, eu não fui muito de ter contato com textos na **minha adolescência** e na **minha infância** (...)” (p.107)

Também por meio de depoimento, observa-se na investigação de Gerber (2002), esta mesma conceituação para a categoria infância; “estamos dispostos, como escola, a acompanhar a infância e a adolescência em seu desenvolvimento e sua formação? (p.34)

Mas o que significa infância como um período de vida? O que caracterizaria este período, este tempo, esta geração?

Recorrendo novamente a Soares (2001), é possível afirmar que “Estabelecer idades para a infância, uma cronologia universalmente aceita e comum a todas é uma tarefa árdua, se não impossível.” (p.49) e citando Iturra (1997), a autora continua: “Se quisermos, para facilitar essa tarefa, a infância poderá eternamente ser definida como ‘... um processo de se fixar entre o nascimento e a puberdade, com formas de comportamento heterogêneas.’”

Segundo a autora, a relação de dependência e independência da criança frente ao adulto são aspectos considerados pela sociedade para definir as possibilidades de ação e de participação ou não da criança nos espaços em que convive e desta forma identificando seus limites cronológicos. Esta relação de dependência apresenta-se em duas dimensões: a dimensão biológica e a social.

Referindo a esta questão a autora escreve,

é assim possível estabelecer limites etários, pelo menos mínimos, baseados na dimensão biológica da dependência, que vinculem pais e entidades às responsabilidades inerentes à tarefa de providenciar à criança direitos fundamentais, como o

são por exemplo, o direito à vida e ao desenvolvimento físico e psicológico.

Na **dimensão social**, o que ajuda a atribuir limites etários à infância está intrinsecamente ligado ao facto de a condição infantil não ser uma condição natural, mas assim uma construção relativa e histórica, que está dependente de diferentes formas de organização familiar, as quais por sua vez são profundamente influenciadas por fatores de ordem econômica, social e ideológica. (Soares, 2001, p. 50)

A infância como um período do desenvolvimento humano é citada também por Dantas (1996), que a caracteriza como um período composto por etapas, o que parece supor um referencial teórico Construtivista. Segundo ela, “o trabalho contínuo e sistematizado destes professores propiciou o conhecimento acerca: da história da infância; do desenvolvimento infantil (fases e características) (...)” (p.25).

É possível constatar que delimitar o que é a infância e qual o seu tempo dentro do período humano de vida, é uma tarefa bastante difícil, pois diferentes contextos (jurídico, escolar etc), assim como os próprios documentos oficiais que se referem a tal assunto (Convenções dos Direitos da Criança, Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros) não são unânimes e estabelecem diferentes limites etários para a criança. Consideradas esta dificuldade, uma alternativa que parece razoável nesta questão, seria portanto, apontar quais são as características que estariam presentes na constituição destes sujeitos pertencentes a esta categoria. Arrisca-se aqui levantar algumas possibilidades.

Ao considerar infância como um período do desenvolvimento humano ou uma categoria geracional poderia se dizer que é um período da vida composto por seres humanos de pouca idade, ainda com modo de pensar destituído de moldes padrões, por isto autêntico, criativo, ousado, que tem a capacidade e a prática de fantasiar/viver o imaginário e o real diferenciando-os; sujeito reiterativo e que realiza simultaneamente diferentes ações, características que vão se diluindo, emudecendo, apagando e desaparecendo no processo de desenvolvimento. No entanto, fica a questão: como lidar com estes sujeitos – crianças - sem tirar deles tais características humana?

### 4.1.3 A infância como subdivisão de um período da vida

Destaca-se também a presença da infância conceituada como a subdivisão de um período da vida, como depreende-se da dissertação de Teixeira (1997),

(...) apesar da conscientização da importância da infância e do reconhecimento da criança como um sujeito com direitos a ser cada vez maior em todo mundo (...) o cuidado coletivo de crianças de 0-6 anos, enquanto uma opção educativa para o desenvolvimento dessa faixa etária, ainda é um empreendimento novo em nossa sociedade. Enquanto tal, sua identidade ainda está em construção e é pouco reconhecida social e culturalmente, fato que interfere diretamente na efetivação do papel do profissional, principalmente do que trabalha em creche, como um educador com habilitação específica na educação e cuidado da **infância pequena**, em meios coletivos. (Teixeira, 1997, p.9)

(...) esta habilitação [magistério de 2º grau] não possibilita formação especializada em educação infantil que contemple conteúdos específicos ao desenvolvimento da **pequena infância**. (Teixeira, 1997, p.15)

Com já dito anteriormente, os estudos sobre a infância ainda estão sendo realizados. Poucas certezas se tem sobre a sua configuração, sabe-se que é uma categoria construída histórica e socialmente e que se refere à criança, seja a sua condição social, a um período de sua vida, a sua aprendizagem ou seu desenvolvimento etc, mas refere-se a criança. As muitas dúvidas no seu entorno representam entraves para a compreensão da presença da criança no seu meio social, seja qual e como for, assim como a forma de interagir com ela. Pois, é certo que este impasse conceitual dificulta à criança ser vista e tratada como ser humano – integral, singular, que deve ser respeitado, poder participar, tomar decisões, ter efetivamente direitos. E as forças para a compreensão deste fenômeno ainda precisam de bastante fôlego, pois parece ter um longo caminho pela frente. Por conta disto, detectar em pesquisas ou ouvir em discursos de professores a

subdivisão da infância provoca algumas inquietações, pois como se sabe, quantificar algo significa atribuir-lhe determinada qualidade, portanto como quantificar a infância se ainda não foi possível qualificá-la precisamente? Será que ao definir claramente o que é a infância será necessário subdividi-la? Não se estaria afrouxando um coletivo que deveria juntar forças para compreender a concepção de tal categoria?

Esta análise, por hora, tem somente a possibilidade de indagar sobre esta questão e manifestar sua preocupação, para além disto, continuar tentando compreender.

#### **4.1.4 A infância como período de vida assistido**

Aparece numa das dissertações analisados a referência à infância como um período de vida assistido. Segundo Dantas (1996), "(...) a fase pós-1930 caracteriza-se pela necessidade de proteção e de assistência social à infância, na faixa de zero a seis anos." (p.37)

Inicialmente parece haver uma unidade entre o conceito de infância e de criança no excerto acima e há também clara delimitação do tempo da infância, tais questões não são pouco comuns nas discussões sobre esta temática, mas estão em discordância com as bases de análise desta investigação, que busca ampliar o conceito de criança e de infância. No entanto, dado a palavra "infância" no excerto, considera-se para análise, esta referência à categoria infância e não à criança.

As escolas de caráter assistencialistas são escolas criadas e direcionadas diretamente às crianças pobres. Esta assertiva, por si só já indica um projeto formativo. (Kuhlmann Jr.,1998). Segundo este autor,

a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de um concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma

educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (p.182)

Se a educação nos moldes assistencialistas já se apresentava bastante afastada dos ideais do projeto social burguês, como enfatiza o autor acima citado, mas afastada ainda se encontra de uma educação que tenha em vista a formação humana para a emancipação, por isso, sem dúvida precisa ser melhor investigada, compreendida e superada.

A infância, portanto, nas dissertações analisadas, aparece de forma muito sutil, para tal fato, pode-se buscar explicações na inconclusão da pesquisa sobre a categoria infância, como já foi afirmado, mas uma outra questão vem a tona ao se pensar nestes dados: porque este fato não é questionado nas pesquisas? Porque a infância parece passar despercebida pelos pesquisadores? Será que consideram a discussão sobre a infância contemplada ao falar de criança? Esta parece ser uma possibilidade plausível.

#### **4.2 A presença da categoria criança na produção acadêmica 1987 - 2004**

Diferente da categoria infância, criança é uma categoria presente, mais que isto, é possível afirmar que esta amostra parece ser privilegiada, pois além da presença da categoria criança, quando as dissertações se referem ao aluno também parecem considerá-lo como um *ser humano de pouca idade* e não simplesmente como aquele sujeito “sem luz”. Ele é visto como um sujeito capaz, participe de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e não mais simplesmente ouvinte. Além disto, algumas dissertações se referem às crianças que freqüentam a escola como estudantes e/ou como educandos nesta mesma linha de concepção.

Tais dados, fazem supor que esta mudança na forma de olhar os sujeitos escolares chamados de crianças, alunos, educandos ou estudantes, possivelmente é resultado do movimento de reforma curricular ocorrido a partir do período de redemocratização do país, quando o governo de muitos estados começam a elaborar

suas propostas curriculares com base na perspectiva histórico cultural. Nestas propostas o sujeito escolar, em geral (professor, criança, funcionários que trabalham nas escolas), passa a ser visto de outra forma, de forma crítica, contextualizada histórica e socialmente, como seres humanos com potencialidades. É também a partir deste movimento e por seu fundamento teórico, que a formação continuada de professores ganha importância para o sistema de educação do país.

Acredita-se que em função desta influência que ocorreu tal mudança na forma de olhar a criança/estudante, onde passa-se a considerá-la como sujeito capaz. No entanto, é possível perceber ainda uma mescla de teorias entre e nas dissertações e que os indícios da perspectiva histórico cultural ficam mais evidentes quando os autores falam do ensino, do processo de aprendizagem e desenvolvimento e do papel do professor, já quando se referem à criança/estudante parece que a influência maior ainda são os pressupostos da abordagem construtivista. Tal dado não é muito surpreendente quando se sabe que a formação de professores no Brasil foi fortemente marcada principalmente pelas influências desta última corrente teórica citada.

Teixeira (1997), aparentemente baseada na perspectiva histórico cultural, escreve: “O **adulto assume, então a função de importante mediador do desenvolvimento infantil**, pois a criança irá paulatinamente, realizar, em parceria com o mesmo, a construção do conhecimento de si e do mundo, desenvolvendo sua autonomia pessoal, social e intelectual” (p. 19 – grifos meus).

Pode-se citar mais uma vez esta autora, quando trata da importância da interação: “(...) nas **múltiplas ações e interações que estabelece e mantém com outros indivíduos, desde o seu nascimento, que a criança desenvolverá suas funções psicológicas**, ou seja, sua linguagem, a construção de conhecimentos e da sua própria subjetividade”. (p.19 – grifos meus)

A mesma referência pode ser observada na dissertação de Fernandes (2000), quando a autora trata da função da brincadeira na escola.

(...) a brincadeira (...) compreendida como uma atividade propulsora do desenvolvimento infantil que favorece a auto

estima e a aprendizagem das crianças de forma criativa, através da cooperação, da solidariedade e da autonomia, cabendo ao professor planejar e organizar o espaço, o tempo e os materiais no sentido de favorecer a brincadeira das crianças. ( p.59)

Na dissertação de Cord (2000), este referencial também aparece quando a autora escreve:

(...) ao planejar uma atividade, as professoras já tinham todo um arsenal de informações que lhes permitiam **pensar nos diferentes alunos** e nas apropriações que fariam da atividade proposta, considerando **que estes eram diferentes e cada um tinha o seu tempo de aprendizagem**, mas que todos estavam no processo. (Cord. 2000, p.73 – grifos meus)

Já referente ao enfoque da abordagem construtivista pode-se destacar, por exemplo, o excerto da dissertação de Basbaum (1996), onde se lê: “O papel do professor é entendido mais como o **de ajudar o aluno a construir conhecimento** do que o de transmitir conhecimento”. (p.48)

Influência deste enfoque aparece também quando encontra-se nas dissertações referências aparentemente à etapas de desenvolvimento, como escreve Dantas (1996), “(...) seguindo este método as crianças vão conseguindo maior **desenvolvimento desde que seja aplicada obedecendo a faixa etária de cada criança**”. (p. 69 - depoimento de professora entrevistada).

Também na dissertação de Teixeira (1997), que como citamos anteriormente, faz referências às questões relativas ao referencial da perspectiva histórico cultural, no outro percebe-se aparentemente a influência do construtivismo, como a seguir: “Esta nova visão propõe desenvolver o potencial máximo da criança em que todos os seus aspectos. **Parte da realidade concreta e dos conhecimentos já adquiridos pela criança, para a construção gradativa de novas aprendizagens (...)**” (p.18 – grifos meus)

E ainda, pode-se citar Gerber (2002), “É imperativo respeitar o processo de aprendizagem de cada um, mesmo que demore a ver nosso sonho realizado. Isso

nos mobiliza a pensar cada vez mais em nossa prática educativa e nos processos pelos quais os alunos passam ao aprender.” (p.32 – depoimento de professor entrevistado).

Não é possível negar, como mostram os excertos retirados dos textos, que a nossa formação tem forte influência da abordagem construtivista, mesmo que os projetos analisados sejam pautados em outras teorias. Isto ficará ainda mais nítido a seguir, quando será apresentada a forma como aparece a categoria criança nas investigações analisadas.

Sobre esta categoria, é importante relatar que das sete dissertações, três alternam o termo quando se referem às crianças/estudantes, ora chamam de criança, ora de aluno, assim como, tem um das dissertações que apresenta ora aluno, ora estudante. Embora cada uma destas categorias traga as marcas de um tempo e de um referencial teórico, esta variação parece dar mais um indicativo de que o olhar já não está tão limitado, engessado numa só direção, mas que a realidade e as idéias estão em movimento, em reformulação e que as crianças/estudantes estão sendo vistas de forma diferente, mesmo que esta mudança seja bastante sutil e esteja em processo.

Antes de adentrar nas especificações encontradas sobre a categoria criança, vale ainda ressaltar, embora sem nenhuma novidade, que o sujeito escolar sob a nomenclatura criança, aparece somente nas dissertações referentes à formação continuada de professores da educação infantil.

Apresentar-se-a a seguir as características das categorias que estão presentes nas dissertações investigadas.

#### **4.2.1 Criança como sujeito em processo de aprendizagem e desenvolvimento**

Uma das formas que a categoria criança aparece quando mencionada pelos autores das dissertações que tratam da formação continuada de professores refere-se ao sujeito que está em processo de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo os autores, a efetivação deste processo se dará pela ação tanto da criança quanto

do professor. O professor aparece mais como organizador, possibilitador das condições necessárias para que a criança aprenda, se desenvolva por ela mesma, como se constata em Basbaum (1996),

(...) uma vez que acredita que todas **as crianças são capazes de aprender, e que a apropriação de conhecimentos é importante**, entende que com professores bem preparados e interessados, a repetência seria evitada, e as crianças seriam promovidas, mas tendo tido a oportunidade de participar de boas **situações de aprendizagem e, portanto, de aprender**. (p.119 – grifos meus),

Segundo Dantas (1996), que aparentemente segue a mesma linha teórica, “a criança é um **ser inteligente e ativo na construção do conhecimento**.”(p.40 – grifos meus).

Pensar a criança como um sujeito capaz e ativo é começar pensá-la como ser humano com potencialidades que precisam ser respeitadas e desenvolvidas e este pensamento conseqüentemente instiga outro sobre o professor e sua formação, pois a mudança do papel de um dos grupos de sujeitos escolares exige a mudança dos outros grupos, caso contrário o processo de educação não obterá sucesso, pois não haverá articulação entre o processo de ensinar e o processo de aprender.

Esta forma de pensar a criança/estudante, tirando-lhe a condição de passiva e responsabilizando-a por sua aprendizagem assemelha-se muito com aquela do construtivismo, como afirma Arce (2000),

para o construtivismo a aprendizagem seria um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade mas a constrói a partir de suas representações internas. A interpretação pessoal rege o processo de conhecer, o qual desenvolve seu significado através de experiência. A aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; **o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem**. (Arce, 2000, p.50 – grifos meus)

Não se quer aqui negar a necessária dimensão individual da aprendizagem, porém, questiona-se sobre o conteúdo destas aprendizagens e sobre a função do professor, conseqüentemente de sua formação. Os elementos presentes nos textos analisados fazem questionar se é possível promover a aprendizagem que amplie os conhecimentos das crianças/estudantes assim como o seu modo de ver o mundo para além das aparências fenomênicas, apenas por meio dos conhecimentos que elas mesmas trazem do seu cotidiano. Confirma também as fortes raízes plantadas pelo construtivismo na educação brasileira a partir dos anos 80 e instiga questionamentos sobre o que justificaria tanta força desta corrente teórica.

#### 4.2.2 Criança como sujeito que constrói conhecimentos

É com esta mesma base epistemológica que aparece a categoria criança como um sujeito que constrói conhecimentos, como destaca Basbaum, (1996), quando escreve que é preciso “(...) entender a criança como **sujeito que constrói conhecimento**” (p.26 – grifos meus), ou quando se lê em Dantas (1996), que é necessário haver a “**orientação das crianças no desenvolvimento de suas habilidades, para que possam, assim, construir o seu conhecimento.**”(, p.60 – grifos meus) e ainda em Teixeira (1997), quando afirma que é preciso ver a “(...) **criança como ser ativo**, em processo de desenvolvimento **e de construção de conhecimento.**” (p.18-19 – grifos meus)

Idéias como estas, aparentemente baseadas também no construtivismo, estão ainda muito arraigadas nos discursos e práticas educativas no Brasil. A criança é ativa porque constrói seus próprios conhecimentos, já não é mais considerada apenas ouvinte, mas passa a ser a responsável por sua aprendizagem, por seu desenvolvimento, pela construção dos seus conhecimentos. Fica, para o professor, apenas o papel de possibilitador das condições para que esta construção de conhecimento ocorra.

O máximo que o professor pode fazer é criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre

algo de tal maneira que, num determinado momento educativo (seria melhor dizer construtivo), professor e aluno chegassem à conclusão de que acreditam estar partilhando significados semelhantes sobre algo. (Duarte, 2000, p.98)

Reduzido a mero organizador, o professor parece não precisar de muitos atributos filosóficos para realizar seu trabalho, pois a criança por si só construirá seus conhecimentos, por isto questiona-se com que conhecimentos para além do que já têm, e daquele conhecimento baseado no senso comum, sairá da escola, e com quais conhecimentos e capacidade de olhar criticamente o mundo, a criança/estudante enfrentará a realidade externa à escola?

#### 4.2.3 Criança como sujeito de direitos

A criança como um sujeito de direitos aparece somente nas dissertações que tratam da formação continuada de professores da educação infantil, ainda assim não aparece em todas. Este dado, reitera a idéia de que se as crianças com menos de 6 anos ainda são pouco olhadas na sua condição de *ser humano de pouca idade* menos ainda o são aquelas acima desta idade. Este olhar incipiente certamente não garante nem mesmo às crianças da educação infantil um tratamento como sujeito de direitos.

Fernandes (2000), refere-se a criança como sujeito de direitos quando trata da necessidade de se construir uma pedagogia para educação infantil.

“Construir uma Pedagogia da Educação Infantil que respeite **os direitos das crianças** tem exigido esforços de todos os envolvidos com a área.” (Fernandes, 2000, p. 15 – grifos meus)

Teixeira (1997), o faz quando fala da necessidade do caráter educativo do trabalho com crianças de 0 – 6 anos,

(...) apesar da conscientização da importância da infância e do reconhecimento da **criança como um sujeito com direitos** a

ser cada vez maior em todo mundo (...) o cuidado coletivo de crianças de 0-6 anos, enquanto uma opção educativa para o desenvolvimento dessa faixa etária, ainda é um empreendimento novo em nossa sociedade. (p.9)

Desde a Convenção dos Direitos da Criança (1989)<sup>27</sup>, que provisão, proteção e participação são oficialmente direitos das crianças. Segundo Soares (2003), o paradigma que propõe entender as crianças como sujeitos de direitos “(...) apesar de estar muitas vezes presente nos discursos que desenvolvemos acerca da infância, nas mais variadas áreas do saber, continua, também insistentemente, a apresentar-se como um discurso decorativo e quimérico (...)”. (p. 1).

Segundo Sarmiento e Pinto (1999), isto se dá porque “(...) a realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas (...)” (p.18). É preciso muito mais que normas jurídicas, é necessário haver políticas sociais, planos de ação, ações efetivas para a realização prática de tais normas, é a partir de ações que elas são postas em prática pelos órgãos responsáveis e pela divulgação aos poucos são internalizadas e apropriadas pela população e desta forma cobradas.

Porém, afirmar que os direitos das crianças permanecem muito mais no papel do que na prática, não diminui a importância da Convenção, pelo contrário, é preciso considerá-la marco importante, dado que, ela traz e mantém à tona as discussões constantes dos direitos das crianças em diversos âmbitos sociais, como órgãos do estado, universidades e centros de pesquisas, escolas, movimentos sociais e mídia e provoca desta forma a busca de soluções para os problemas. Sabe-se porém, que a conquista por inteiro, dos direitos das crianças, só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações política, cultural e econômica da sociedade.

#### **4.2.4 A criança como aluno**

---

<sup>27</sup> Os artigos desta Convenção partiram da Declaração dos Direitos da criança (1959).

Como era de se supor, os autores das dissertações referentes à pesquisas sobre formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental não se referem aos sujeitos escolares de pouca idade como criança e sim, como aluno, educando ou estudante. Já os autores das dissertações sobre formação continuada de professores da educação infantil, com exceção de um, que usa somente a terminologia criança, os outros alternam referindo-se ora à criança ora ao aluno.

Outro dado interessante, porém não surpreendente, é o fato de que quando os autores das dissertações sobre formação continuada de professores da educação infantil utilizam a categoria aluno estão se referindo a sujeitos de aprendizagem tipicamente do construtivismo, onde, como já foi dito, são considerados sujeitos ativos, que constroem conhecimentos e que são responsáveis por sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

A criança como aluno aparece no texto de Basbaum (1996), quando a autora escreve: “Na sala de aula, o professor tem que considerar algo que não está nos livros, que não consegue conhecer antecipadamente: **o saber de seus alunos, suas hipóteses, as reações que fazem, o sentido que tem a escola e a atividade que nela realizam.**” (, p.32)

Esta categoria é depreendida também do texto de Cord (2000), quando pode-se ler: “em relação ao olhar sobre o **aluno**, as docentes passaram a considerá-los **sujeitos responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem, a olhá-los como sendo capazes de fazer parte do processo (...)**” (p.99).

Ou no texto de Dantas (1996), quando define “(...) o aluno como **ser ativo, alguém que pensa, que constrói o conhecimento** de modo criativo e, sobretudo, inteligente.”(p.40).

Pode-se verificar também, referencia à criança como aluno na dissertação de Fernandes (2000), “**A especificidade do trabalho escolar**, em qualquer um dos seus níveis de atuação, **consiste em possibilitar que os sujeitos nele envolvidos, seja para aprender (alunos)**, seja para ensinar (professores), seja para viabilizar processos de ensino-aprendizagem (..) compreendam a totalidade da práxis social humana, do trabalho humano em sua unidade de ação e reflexão.” (p. 27).

Pode-se destacar ainda, nos depoimento de alguns professores entrevistados por Gerber (2002), que abrange em sua pesquisa professores de vários níveis, incluindo os da educação infantil e os dos anos iniciais, a referência a esta categoria: “(...) é imprescindível que também os **alunos se assumam como “aprendentes”**, que constantemente interagem entre si e com os professores” (p.31). E por fim, um último excerto: “Quero acreditar mais no desafio de, que tenho de convencer **o aluno** de que é ele que **constrói seu saber** e que ele não pode, simplesmente, continuar acreditando que o saber é objeto de posse que se adquire do professor ou do livro, e que é possível devolvê-lo.”(Gerber. 2002, p.92 – depoimento de entrevistada)

O Construtivismo parece ser a referência teórica mais influente tanto no discurso dos autores das dissertações analisadas, embora alguns com mais intensidade que outros, como também na formação continuada de professores por eles analisadas. Seja qual for a forma de apresentação da categoria criança, (criança, aluno, estudante, educando) esta influência fica evidente e isto vem a confirmar a assertiva de Rossler (2000), que escreve:

(...) podemos considerar que o construtivismo ainda se constitui em uma concepção filosófica, psicológica e pedagógica hegemônica em nossa educação, exercendo seu poder de encanto e sedução de forma mais explícita ou mais implícita, dependendo dos diferentes momentos e situações. (Rossler, 2000, p.8).

No livro intitulado “Sobre o Construtivismo: contribuição a uma análise crítica”, organizado por Duarte (2000), os autores - entre eles Rossler - escrevem sobre as similaridades entre os princípios do construtivismo com o neoliberalismo e pós-modernismo, como pode-se constatar nas palavras de Arce (2000),

(...) o construtivismo, alicerçado na concepções pós-modernas, pode afirmar de modo categórico que a educação escolar deve ter como fonte principal do processo de ensino-aprendizagem a construção individual do conhecimento, a negociação de significados, centrando no cotidiano os conteúdos, não falando

em privação cultural mas em diferenças culturais , assim como o discurso neoliberal não fala em exploração econômica mas em diferenças econômicas saudáveis, frutos da competitividade do mercado. (p.52)

Neste mesmo livro os autores enfatizam também como as idéias construtivistas penetram no Brasil e ganham a simpatia de enorme contingente de professores muito rapidamente e como foram incluídas nos contextos das reformas educacionais, o que indica sem dúvida um interesse político para um projeto de educação e sociedade. Segundo Miranda (2000), “As pedagogias psicológicas<sup>28</sup> são, portanto, identificadas (...) como a concepção teórica mais determinante na reforma educacional contemporânea, com conseqüências que vão na direção contrária de uma educação democrática e não-excludente...” (p. 33)

Esta “adoção” dos pressupostos construtivistas nas reformas educacionais evidencia a tentativa, que deu certo, de seduzir os professores e incluir estes princípios na prática educativa. Segundo Rossler (2000),

a presença de processos de sedução na vida dos indivíduos é um sinal do grau de alienação desses mesmo indivíduos e, sendo assim, a sedução nas atividades que compõem a prática educativa dos educadores é, por sua vez, uma manifestação de alienação desses mesmos educadores, assim como da alienação de sua prática, de seu pensamento e, em última instância, de sua formação, seja a formação básica, seja a chamada formação continuada. (p.16)

Partindo desta afirmação acima, é fundamental e urgente que se pergunte: como é possível formar crianças/estudantes emancipados com professor alienados? Pensar na criança/estudante é pensar na formação continuada de professores e

---

<sup>28</sup> É importante ressaltar a que se refere a autora, quando escreve “as pedagogias psicológicas”: “Para efeito desta discussão, usarei indistintamente os termos “construtivismo” e “pedagogias psicológicas” para designar a abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento e orientada pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento.” (Miranda, 2000, p. 24)

vice-versa. Não há como separar tais objetos e não há como adiar esta discussão, pois ela é urgente!

Além da evidente fundamentação construtivista percebe-se também nas dissertações a influência da teoria de Paulo Freire, a qual, “evitando repetir os erros de uma educação alienada, (...) partia da própria análise da sociedade brasileira como uma sociedade em trânsito.” (Paiva, 1987, p. 250).

Segundo a autora, a pedagogia de Paulo Freire é uma

(...) pedagogia ativa, que deixa espaço à participação: dentro do microuniverso da sala de aula o indivíduo aprende democracia (tal como pensavam também os escolanovistas), discutindo, porém, os problemas de fora da escola. Uma pedagogia que elimina ou reduz o autoritarismo presente nas relações professor-aluno e que, através desta forma de comunicação, de diálogo, prepara para a nova sociedade, moderna e democrática. (Paiva, 1987, p.175)

Baseada nas idéias de Freire, assim Gerber (2002), escreve sobre o aluno:

“O fundamental é que **professores e alunos saibam que a postura deles (...) é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada**, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.”(p.33 – grifos meus).

Gutierrez (1997), aparentemente também fundamentado em Freire, quando se refere ao aluno, escreve: “A gente busca trazer elementos para que os alunos possam olhar para a realidade com outros olhos. **Trazer outros elementos para que eles possam enxergar a situação de opressão, para que eles possam enxergar formas de romper, de mudar o comportamento, para também serem sujeitos de transformação social**”. (Gutierrez, p.89 – depoimento de uma entrevistada - grifos meus)

Tal afirmação parece demonstrar a influência epistemológica Freireana, dado que, segundo Paiva (1980), “(...) a preocupação central de Paulo Freire foi encontrar um método pedagógico que, ao mesmo tempo em que promovia a alfabetização,

propiciasse a passagem de uma forma de “consciência ingênua” a uma “consciência crítica”. (p.148) no entanto, é fundamental que se saiba que para Freire, naquele momento, “a “consciência crítica”, é consciência crítica da realidade nacional, e a passagem da consciência ingênua à consciência crítica se faz, em seu método, através da discussão da temática nacionalista e desenvolvimentista.” (Paiva, 1980, p.158), ou seja, não havia nestas idéias a intenção de mudar o sistema econômico vigente – o capitalismo – mas desenvolvê-lo.

No entanto, para se pensar uma educação com vistas à emancipação, a crítica e a mudança precisam estar direcionadas ao modelo capitalista que precisa ser transformado num outro modo de sociedade que não tenha como objetivo a exploração humana e a injustiça, mas sim a democracia.

#### 4.2.6 O Estudante e o educando

Similar as características da categoria aluno, também as categorias estudante e educando são apresentadas como referentes a sujeitos escolares capazes de aprender e que precisam assumir uma atitude ativa na própria aprendizagem. Assim é possível observar no texto de Gerber (2002), que se utiliza das palavras de Paulo Freire, para afirmar que,

(...) o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como **educando** significa reconhecer-se como **sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador** e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, objeto do conhecimento. (...) o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (p.30 – grifos meus).

Idéia presente também na dissertação de Gutierrez (1997), quando escreve “(...) **essa consciência [crítica] é gestada no educando e pelo próprio educando.**” (Gutierrez, 1997, p.28 – grifos meus).

Com esta abordagem Freireana, para que haja aprendizagem, é preciso que ocorra um trabalho conjunto entre educando e educador por meio de troca de conhecimentos em nível de igualdade e responsabilidade entre eles. Para isto, tal abordagem tem como um dos principais mecanismos, a comunicação, o diálogo entre tais sujeitos, por meio do qual eles se formam críticos da realidade social em que se encontram.

Segundo Paiva (1980),

a comunicação existencial entre educando e educador que trocam suas experiências através de um diálogo amoroso no qual entram em contacto consciências livres aparece como a essência de uma pedagogia personalista que abre caminho para uma participação responsável das pessoas a todos os níveis. (p.110)

Em se tratando da criança/estudante cabe questionar que participação é esta? Quais idéias estão aí subjacentes? Para então afirmá-la como participação efetiva. O que aliás, tem sido na contemporaneidade o direito mais reivindicado e questionado no sentido de ser o que menos repercutiu nas práticas e políticas direcionadas à infância.

Parece haver, nas dissertações analisadas, indícios importantes de um outro olhar sobre a criança/estudante, que longe ainda de dar conta de ver e principalmente tratar a criança/estudante como um sujeito em todas as suas potencialidades e dimensões, já não a considera “sem luz”. No entanto, para além de ver a criança como partícipe do processo de aprendizagem e desenvolvimento e da construção de conhecimentos é ainda necessário vê-la nas suas especificidades e necessidades, para isto é preciso reconstruir os espaços escolares tanto da educação infantil quando dos anos iniciais do ensino fundamental para este fim, assim como formar para tal tarefa os professores.

Mas partindo desta necessidade ficam algumas questões: Se o olhar sobre a criança na escola mudou a partir do movimento de redemocratização do país, um movimento forte, denso, realizado por diversos grupos sociais ao mesmo tempo,

juntando forças políticas, e se (confirmando tal idéia, como já foi afirmado neste trabalho), as grandes conquistas em prol da sociedade como um todo, se dão a partir de movimentos sociais, a partir de luta ideológica, será possível avançar muito no referente ao trato com a criança/estudante, no respeito a seus direitos sem um movimento maior, sem uma mobilização social mais ampla, que partindo da escola possa ultrapassá-la?

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sinteticamente, esta investigação teve como objetivo traçar um breve panorama da produção nacional sobre formação continuada de professores de crianças matriculadas tanto na educação infantil, como nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade de dissertação, presente no banco de dados da CAPES e buscar identificar a presença ou a ausência das categorias infância e criança nesta produção.

A amostra foi composta por sete dissertações defendidas entre os anos de 1987 e 2004, sendo que, quatro se referem a análise de programas de formação continuada de professores da educação infantil e três a programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como resultados podemos destacar que a amostra revela que há entre os programas de formação continuada de professores investigados, assim como no discurso dos autores das dissertações analisadas a preocupação em superar a formação de grandes auditórios, massificada e/ou a formação individual e a busca de uma formação que deve ser realizada de forma coletiva, em grupos menores, considerando as necessidades dos professores e a realidade em que trabalham. Percebe-se também a preocupação com a elevação teórica e cultural dos professores, assim como a *formação* que considere as variadas dimensões humanas.

Quanto ao conceito de escola, no geral ele varia nas dissertações entre “um lugar” de formação dos sujeitos escolares (professores, de criança/estudante, profissionais da escola em geral, famílias) e da comunidade em geral. Aparece também como um espaço de contradições, e por isto potencialmente possibilitador da formação para a emancipação. Muito interessante observar que numa das dissertações a escola aparece, como conceitua Snyders (1988), como um “lugar da infância”, lugar que as crianças gostam de ir, onde se relacionam com outras criança e com os adultos e se alegram. No entanto, o fato desta categoria aparecer somente em três dissertações e em nenhuma que investiga a formação continuada de

professores da educação infantil instiga a perguntar sobre a relevância que está sendo dada a educação escolar<sup>29</sup> como uma das possibilitadoras da emancipação humana, considerado tamanho ausência.

Provavelmente por terem como objeto de pesquisa a formação continuada de professores os autores não focalizam a relação formação X infância e criança, nem às categorias infância e criança, embora, de uma forma ou de outra, esta última categoria aparece em todas as dissertações. Quantitativamente pode-se dizer que infância e criança aparecem pouco nas dissertações analisadas, porém, um dado muito importante que fica evidente, é que independente do termo utilizado pelos autores das dissertações, seja criança, estudante, educando ou aluno, tanto nos textos dos autores como nos depoimentos dos entrevistados (quando houve), a criança/estudante aparece como um sujeito que deve ser cuidado; que deve aprender, se desenvolver, participar, pois o conceituam como sujeito ativo na escola.

No entanto, estes dados provocam algumas questões: é possível pensar a formação humana desarticulada dos estudos sobre formação continuada de professores e sobre infância e criança? Quais sujeitos a escola deseja formar? Para qual sociedade?

Concluindo, esta amostra parece privilegiar um certo olhar sobre a formação continuada de professores, a escola, a infância e a criança e ampliado conceitualmente a idéia de infância e criança na escola ao longo do período. Mas, qual o “lugar” da infância na produção analisada? Se for considerar este “lugar” algo construído intencionalmente pressupondo objetivos claros e determinados pode-se afirmar que infância ainda está ausente nesta produção acadêmica, pois sua aparição reduz-se as entrelinhas dos textos e discursos. É necessário e urgente que infância e criança sejam trazidas intencionalmente para a base das discussões e das ações, pois do contrário a pergunta permanece: A formação humana está em primeiro plano? A educação esta sendo pensada para este fim?

---

<sup>29</sup> É importante ressaltar que no momento da identificação da categoria escola nas dissertações considerou-se os variados termos que possivelmente poderiam ter sido usado para se referir a instituição educativa, como por exemplo, creche e pré-escola, no entanto nem assim foi possível destacar nas dissertações que pesquisaram formação continuada de professores da educação infantil tal categoria.

## 5. BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*: tradução Alfredo Bosi. – 2ª edição – SP: Martins fontes, 1998

ANDALÓ, Carmem silva de Arruda. *Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília. DF. MEC/Inep/Comped. 2002 (Série Estado do conhecimento nº 6)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A Formação de Professores como Tema da Produção Discente dos cursos de Pós-Graduação (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de (org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília. DF. MEC/Inep/Comped. 2002 (Série Estado do conhecimento nº 6)

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o Construtivismo: contribuição a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas de nosso tempo: 77)

ARIÉS, Phelippe. *História social da criança e da família*. RJ, Zahar Editores, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez: depoimento IN: *A escola tem futuro?* Entrevistadora: Marisa Cristina Vorraber Costa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 183p.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento de Marx*. 1983. Tradução: Jorge Zohar Esditor Ltda. 1988. RJ.

BRZEZINSK, Iria; GARRIDO, Elza. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPED (1994-1998). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de (org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília. DF. MEC/Inep/Comped. 2002 (Série Estado do conhecimento nº 6)

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Alice Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Formação de Professores: tendências atuais*. – São Paulo: EDUFSCar, 1996

CANDAU Vera Maria (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis. RJ : Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU Vera Maria (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis. RJ : Vozes, 1997.

CARDOSO, Míriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: Goulart, Cecília (org) *Dimensões e Horizontes da Educação no Brasil. Ensaio em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero*. Niterói, RJ: EDUFF, 2004.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito – 2 ed.* – São Paulo : Cortez, 2002a.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso Moysés. Construindo o sucesso na escola: uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. IN: Cadernos Cedes nº 36. *Educação Continuada*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. 1ª edição. 1995.

CORD. Deisi. *A formação em serviço de professoras das séries iniciais no próprio espaço escolar em Florianópolis, gestão “Frente Popular”- 93/96*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) *A escola Tem Futuro?* RJ : DP&A .2003.

DUARTE, Newton. O contrutivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (Análises de algumas idéias do “Contrutivismo Radical”de Ernest Von Glasersfelde). In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o Construtivismo: contribuição a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas de nosso tempo: 77)

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denise B.; MIRANDA, Hercília T.; MENEZES, Luiz Carlos & FISCHMANN, Roseli (Orgs). *Universidade, escola e formação de professores*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERNANDES, Sonia Cristina De Lima. *Grupos De Formação – Análise De Um Processo De Formação Em Serviço Sob A Perspectiva Dos Professores Da Educação Infantil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FUSARI, José Cerchi. *Tendências Históricas do treinamento em Educação*. Idéias, nº3, São Paulo, FOE, 1992. P. 13-27.

FUSARI, José Cerchi. *A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental*. Série Idéias n. 12, São Paulo: FDE, 1992. p. 25-33.

GIROUX, Henri . *A escola crítica e a política cultural*. (tradução Dagmar M. L. Zibas) – 3 ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. ( Coleção polêmicas de nosso tempo: 20).

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994. \_ (Questões da nossa época;v.5)

GUTIERREZ, Cláudio Augusto. *Formação de professores na Escola Cidadã*. Editora Unisinos. São Leopoldo, RS. 2001.

KOSIK, Karel. 1926. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra S/A . 1976 (4<sup>o</sup> edição no Brasil)

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papiros, 1996 – Série Prática pedagógica.

KRAMER, Sonia. *Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. In: KRAMER, Sonia et al. *Infância e educação infantil*. Campinas, SP: Papiros, 1999. (coleção Prática Pedagógica).

KRAMER, Sonia. *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores* . Rio de Janeiro. Ravil. 1997.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LIBANEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* – 2 ed. – São Paulo : Cortez, 2002.

LIBANEO, José Carlos. depoimento IN: *A escola tem futuro?* Entrevistadora: Marisa Cristina Vorraber Costa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 183p.

MARIN, Alda Junqueira. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. CADERNOS CEDES 36 – Educação continuada . 1º edição – Unicamp . SP. 1995.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo : Boitempo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANEA, Silva & CODO, Wanderley (orgs.). *Psicologia Social. O homem em movimento*. SP. Brasiliense, 1985.

MIRANDA, Marília Gouveia de. Pedagogias Psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o Construtivismo: contribuição a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas de nosso tempo: 77)

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: *Cartografias do trabalho docente: professor(a)* / Corinta Maria Grisolia Geraldi, Dario Fiorentini, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (orgs.) - Campinas, SP : Mercado de letras : Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (coleção Leituras no Brasil).

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda. Formação de professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. In: FRANCO; KRAMER, Sonia. *Pesquisa e educação: história, escola e formação de professores* . Rio de Janeiro. Ravil. 1997.

OLIVEIRA, Betty. A Dialética do singular-particular-universal. In: *Método histórico-social na psicologia social*. ABRANTES, Angelo Antonio; SILVA, Nilma Renildes da Silva; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (orgs). – Petrópolis, RJ : Vozes, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro. Edições UFC. 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo. Edições Loyola. 1987. Temas Brasileiros II.

PAIVA, Vanilda; GUIMARAES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth, DURAO, Anna Violeta. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: QUINTEIRO, Jucirema (org.) *A realidade das escolas nas grandes metrópoles. Contemporaneidade e Educação*. Ano III, março, 1998, nº 3.

PIMENTA, Selma Garrido. *De professores, pesquisa e didática*. Campinas SP. Papyrus, 2002b (coleção Entre Nós Professores).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* – 2 ed. – São Paulo : Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. depoimento IN: *A escola tem futuro?* Entrevistadora: Marisa Cristina Vorraber Costa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 183p.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola : uma relação marcada por preconceitos*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000. [250]f. Tese (Doutorado).

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de ; DEMARTINE, Zelia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia dias. (orgs.). *Por uma cultura da infância. Metodologias de pesquisa com crianças*. – 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005. – (Coleção Educação Contemporânea)

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: As origens do Poder de Atração do Ideário Construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o Construtivismo: contribuição a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas de nosso tempo: 77)

SARMENTO e PINTO, Manuel; Manuel Jacinto (org.) *Saberes sobre a Infância e as crianças em Portugal (1974 – 1998)*. Lisboa: Bezerra Ed.1999.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Demerval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo. Cortez Editora: Autores Associados. 1982.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: *A Bússola do Escrever: Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo. Editora da UFSC/Cortez Editora, 2002.

SHIROMA, Eneida; Moraes, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Políticas educacionais*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2º edição.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: Maria Célia Marcondes de Moraes (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete Magalhães. O que dizem os Periódicos Brasileiros sobre Formação e Práxis dos Professores (1990-1997). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de (org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília. DF. MEC/Inep/Comped. 2002 (Série Estado do conhecimento nº 6)

SILVA, Moacyr da. “*A formação do professor centrada na escola: uma introdução.* São Paulo: EDUC. 2002.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola.* São Paulo: Editora Manole, 1988.

SOARES, Os Direitos das Crianças nas Encruzilhadas da Proteção e da Participação Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. 2003.

TORRIGLIA, Patricia Laura; *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina;* orientadora, Maria Célia Marcondes de Moraes. Florianópolis, 2004. 1 v. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

TRAGTENBERG, Maurício. *A escola como organização complexa.* In: \_\_\_\_\_. *Sobre educação, política e sindicalismo.* São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1982.

# 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](#)