

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RISETE MACHADO RAMOS

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
dissertações e teses no período de 2000 a 2005/Brasil**

Uberaba – MG
2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

RISETE MACHADO RAMOS

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
dissertações e teses no período de 2000 a 2005/Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Eulália H. Maimone.

Uberaba – MG
2007

RISETE MACHADO RAMOS

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
dissertações e teses no período de 2000 a 2005/Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália H. Maimone
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Profa. Dra. Célia Vectore
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Sálua Cecilio
Universidade de Uberaba – UNIUBE

AGRADECIMENTO

Agradeço: a DEUS por me conceder a serenidade para aceitar o que não posso mudar e sabedoria para perceber a diferença;

aos meus colegas de Mestrado, pelas colaborações, críticas e indicações valiosas na realização desta pesquisa;

a todos os professores Doutores do nosso Mestrado, que de forma cuidadosa contribuíram para a construção deste projeto;

a Lucélia Pereira Borges, Valeska V. S. Souza e Vânia Guimarães que, de forma carinhosa, deixaram grande contribuição na finalização desse trabalho;

aos meus filhos Lucivane Machado Ramos, José Alencar machado Ramos e Lucimara Machado Ramos, pelo incentivo na realização de meus projetos;

as minhas netas Lais Machado Ramos Chaves e Letícia Machado Ramos Chaves pelo carinho e exemplos de docilidade;

as professoras Doutoradas Célia e Sálua pela participação na qualificação desse trabalho. Elas trouxeram indicações fundamentais para a realização do presente trabalho;

aos colegas de profissão e a todos que, de alguma forma contribuíram na realização desse trabalho;

à minha orientadora e grande incentivadora, a professora Doutora Eulália Henriques Maimone pelo carinho e atenção constantes na orientação desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma revisão de dissertações e teses sobre formação de professores da Educação Infantil, no Brasil, no período compreendido entre 2000 e 2005, encontradas nos bancos de dados da ANPED e CAPES, cobrindo produções de 34 instituições educacionais de nível superior. Foram encontrados 11 trabalhos sobre formação inicial e 12 sobre formação continuada, de um total de 175 dissertações e teses sobre Educação Infantil. A análise desses trabalhos evidenciou algumas tendências das pesquisas na área: preocupação em evitar o modelo de escola vigente para alunos em idade escolar, a partir dos seis ou sete anos, para a Educação Infantil; resguardo das especificidades da Educação Infantil, reveladas no binômio cuidar-educar, que a difere do modelo escolar; atenção à atividade principal da criança pequena, que é o brincar, com suas várias linguagens, que não apenas a linguagem verbal, oral ou escrita; olhar crítico aos documentos oficiais, que regem a formação inicial e continuada; trabalho coletivo na formação continuada, com o envolvimento de todo o pessoal da instituição e familiares das crianças, bem como secretarias municipais de educação; contato dos graduandos com a realidade da Educação Infantil, em suas atividades de estágio, evitando a dicotomia teoria-prática; diagnóstico das necessidades dos docentes e crianças, dando-lhes voz para expressarem essas necessidades. Alguns temas ainda são pouco estudados, como o da participação das famílias das crianças, o das tecnologias de informática na Educação Infantil e o da afetividade.

Palavras-chave: formação de professores; educação infantil; prática pedagógica.

ABSTRACT

This thesis presents a review of theses and dissertations about teacher education in the kindergarten level, in Brazil, between 2000 and 2005, which were found at the ANPED and CAPES databases, covering the production of thirty-four college educational institutions. Eleven papers about pre-service education and twelve about in-service education were found, from a total of a hundred and seventy-five theses and dissertations about kindergarten education. The analysis of these researches brought to light some research trends in the area, such as: concern in avoiding the current school model with students in school age, from six or seven years old, for kindergarten education; concern for the specifications of kindergarten education, revealed in the duality take care-educate, which differs it from the school model; attention to the principal activity of the little child, which is to play, in various languages, not only the verbal language (written or oral); critical look at the official documents, with rule pre-service and in-service education; collective effort in lifelong education, with the involvement of all staff and children's families, as well as City Secretaries of Education; contact of pre-service students with the reality of kindergarten education, in their internship activities, avoiding the dichotomy theory-practice; diagnosis of the needs of the teachers and children, giving them voice to express these needs. Some themes have still studied, such as the participation of the families of the children, information and communication technologies in kindergarten education and affectivity.

Keys words: teacher education; kindergarten education; pedagogical practice.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dissertações e teses sobre educação infantil, produzidas de 2000 a 2005...	53
TABELA 2 – Dissertações e teses por instituições pública e privada, produzidas de 2000 a 2005.....	55

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Dissertações e teses sobre Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005...	53
GRÁFICO 2 – Dissertações e teses sobre Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005...	54
GRÁFICO 3 – Dissertações e teses sobre a Educação Infantil produzidas por instituições pública e privada, produzidas de 2000 a 2005.....	55
GRÁFICO 4 – Dissertações e Teses sobre Formação do Professor de Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005.....	56

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dissertações e teses sobre formação inicial em Educação Infantil Produzidas de 2000 a 2005.....	56
QUADRO 2 – Dissertações e teses sobre formação continuada em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005.....	58
QUADRO 3 – Dissertações e teses sobre formação continuada em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005.....	58
QUADRO 4 – Dissertações e teses sobre formação continuada em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005.....	59
QUADRO 5 – Dissertações e teses sobre formação continuada em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005.....	69
QUADRO 6 – Dissertações e teses sobre formação continuada em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005.....	70
QUADRO 7 – Dissertações e teses sobre formação continuada em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PECULIARIDADES, DESAFIOS E ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	19
1.1 Aspectos legais da Educação Infantil no Brasil.....	22
1.2 História da Educação Infantil.....	24
1.3 Origem da Educação Infantil no Brasil.....	25
2 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..	31
2.1 A formação continuada na visão de alguns autores.....	37
2.2 Formação do educador, legislação, políticas nacionais, responsabilidades e desafios.....	43
3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (PERÍODO DE 2000–2005): DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS.....	50
3.1 Formação inicial.....	57
3.2 Formação continuada.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE A – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano	97
APÊNDICE B – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano 2001.....	98
APÊNDICE C – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano 2002	100
APÊNDICE D – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano 2003.....	102
APÊNDICE E – Produção sobre Educação Infantil em Dissertações e Teses no Brasil — ano 2004.....	104
APÊNDICE F – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano 2005	106
APÊNDICE G – Dissertações e teses sobre formação do professor para a Educação Infantil — 2000–05	108
APÊNDICE H – Resumos das dissertações e teses relativas à formação de professores de Educação Infantil	110

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal mostrar a produção de conhecimento sobre a formação de professores da Educação Infantil no Brasil, no período compreendido entre 2000 e 2005. A escolha desse tipo de trabalho veio ao encontro dos anseios e preocupações em relação à crise de identidade do professor de Educação Infantil, dentro do binômio cuidar e educar que, ainda nos dias atuais, permeia a formação de professores para essa área. A justificativa do recorte temporal é, principalmente, pelo fato de que, até o final dos anos 90, conforme trabalhos como (GATTI, 1983; OLIVEIRA, 1985; ROCHA, 1999; STRENZEL, 2000) dentre outros, o tema Educação Infantil incluindo o profissional dessa educação, já contava com um considerável mapeamento de produções acadêmicas.

À vista da crescente discussão e da produção teórica sobre a criança e a Educação Infantil vai se delineando a convicção da necessidade de atenção à formação do profissional para atuar junto à criança pequena e de realizar investigação de caráter pedagógico. Esse estudo, com o foco na formação do profissional e sua prática pedagógica pode contribuir com o avanço do conhecimento desvelando aspectos da formação do professor de Educação Infantil, mostrando seus limites, avanços, necessidades e possibilidades de uma prática pedagógica que considere a criança nas suas especificidades e potencialidades como sujeito de múltiplos tempos. Esta pesquisa representa a busca de um espaço para reflexão e aprofundamento das investigações no campo da formação do professor de Educação Infantil, com possibilidades de desencadear novas pesquisas de modo a ampliar o acesso à informação aos que atuam na educação da criança de 0 a 6 anos e aos formadores desses profissionais.

Buscamos por meio de estudos e discussões de trabalhos produzidos nessa área, constituir um contato com a atual Educação Infantil no Brasil, procurando elementos para uma reflexão sobre esse atendimento, e a formação do profissional no cumprimento das funções complementares e indissociáveis de cuidar e educar as crianças. Esperamos, por meio deste estudo, encontrar subsídios para estimular e embasar reflexões quanto à importância da formação de professores para a Educação Infantil.

O número de trabalhos realizados sobre o tema, conforme pesquisadores da área que veremos mais adiante, apesar de estar se ampliando, ainda deixa lacunas e emerge a necessidade da busca de respostas ou de reflexões sobre a formação de professores de Educação Infantil, dentre elas a relação teoria/prática, valorização do profissional que atua

nesta modalidade de ensino, atendimento às necessidades das crianças e o compromisso com uma educação emancipatória, que permita a autonomia do aluno e do professor.

Pretendemos através deste trabalho, apresentar elementos que favoreçam uma visão ampla do que se tem pesquisado, ou seja, situar a trajetória construída pelos pesquisadores sobre a formação do professor de Educação Infantil. Optamos, após o levantamento de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado sobre essa educação produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil no período entre 2000 e 2005, disponíveis na internet, analisar as produções referentes à formação de professores para a Educação Infantil. A opção por este objeto de pesquisa é pensar na contribuição deste trabalho, constituída de análise apontando o foco das atenções dos pesquisadores em relação à Educação Infantil, com possibilidades de percepções de lacunas deixadas e que carecem de atenção de pesquisadores interessados na temática. A identificação de lacunas e de perspectivas da pesquisa na área é um imperativo que emerge com a demanda da consolidação das instituições dedicadas à educação da criança pequena, ou seja, conhecer o contexto, constatar a realidade do atendimento dessas instituições de Educação Infantil e buscar o diálogo propondo alternativas de adequações em conformidade com as disposições da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96).

Ao fazermos o levantamento de produções realizadas em pesquisas da Educação Infantil, estamos desvelando a formação dos profissionais que atuam nessa área e contribuindo para o processo de discussões sobre esse conhecimento, com o atendimento adequado às crianças, bem como percebendo as carências na formação e atuação desses profissionais.

Por que pesquisar sobre a Educação Infantil? Por um lado, uma história de trabalho no Ensino Fundamental e Ensino Médio — Curso de Magistério e atualmente na Inspeção Escolar — onde é feito bem de perto, o acompanhamento às instituições de Educação Infantil, o que provocou em nós alguns questionamentos sobre a qualidade dessa educação. Por outro lado, focamos vislumbrar uma infância bem atendida nos seus direitos e necessidades, bem como uma formação do “professor reflexivo”, com conhecimentos além das regras, fatos e teorias, mas o que constrói novas estratégias de ação que, conforme Garcia (1992), Schön foi um dos autores que mais difundiu esse conceito.

Pensamos que, por meio de produção de pesquisa sobre a infância, pode-se ampliar o olhar para a multi, inter e transdisciplinaridade desse conhecimento e fomentar discussões relativas às concepções e conhecimentos produzidos sobre a infância, permitindo explicitá-los, contextualizá-los e, conseqüentemente, compreender melhor essa fase da vida. A criança, embora tenha se tornado uma cidadã com direitos fundamentais garantidos por lei, não tem

ainda garantida a melhoria das suas condições de vida, por falta de uma política para a infância em âmbito nacional. E quanto à garantia do direito à Educação Infantil, continua sendo um desafio a ser melhor enfrentado pelos sistemas de ensino no que se refere a adaptações das instituições educativas, espaços físicos, pedagogia para a infância, formação do profissional de Educação Infantil e oferta de matrícula, uma vez que grande quantidade de criança ainda não tem acesso a esse nível de ensino, conforme dados estatísticos do Censo Escolar 2003 (MINAS GERAIS, 2005).

Buscamos, a partir deste mapeamento de dissertações e teses mais recentes sobre a Educação Infantil no Brasil e, por meio das produções sobre a formação do professor, fazer uma análise das propostas e abordagens atuais existentes, no que se refere a essa educação. Vemos que a infância tanto gera um campo de conhecimentos constituídos pela pedagogia, quanto constrói a ação específica da atuação pedagógica.

Num conjunto de vários elementos impulsionadores deste trabalho de mapeamento proposto, Educação Infantil e formação de profissionais dessa educação, destaca-se a recomendação de Strenzel (2000, p. 15) que atenta sobre a necessidade de realizar pesquisas do tipo levantamento e mapeamento da produção sobre a Educação Infantil, trabalhos:

[...] que nos permitam conhecer um maior número de experiências, identificar as diferentes formas de atendimento às crianças pequenas, os caminhos que as pesquisas tomam e os principais temas abordados por elas, sugerir orientações pedagógicas em busca de uma política para este campo e apontar as lacunas de conhecimentos existentes.

Se nos reportarmos à história da infância, poderemos compreender o processo histórico que culminou com a criação de creches e de pré-escolas.

Desde o século XVII, segundo Ariès (1981), vem sendo consolidado um conjunto de representações, discursos, teorias, sentimentos e crenças sobre as crianças, se constituindo como dispositivos de socialização e controle desse pequeno ser. No seu livro *História social da criança e da família*, Ariès (1981) mostra que a idéia de infância, no sentido diferenciado do adulto, é uma construção da modernidade, que teve início com o aparecimento da vida privada, da educação e da moralidade das crianças, em especial as das camadas superiores da sociedade europeia nos finais do século XVII. Conforme o mesmo autor, na Idade Média, no momento que a criança tornava-se mais autônoma em relação aos cuidados da mãe, começava a participar da sociedade dos adultos, em trabalhos e jogos. Elas adquiriam conhecimentos junto aos adultos e eram entregues, muitas vezes, às famílias desconhecidas para serem educadas e aprender um ofício. A escola na Idade Média não era dirigida à criança, só a partir de uma série de mudanças que foram ocorrendo na sociedade, como ascensão da burguesia, a

inserção da imprensa, crescente interesse pela alfabetização e moralização das crianças, que essa atenção à infância começa a ocorrer. Já no século XVI, a obra de Rousseau *Emilio* (1999) já preparava terreno para essas mudanças.

A infância surge como uma necessidade, porque surge também um novo conceito de adulto. Segundo Áries (1981), a criação da imprensa contribuiu de forma acentuada para que isso acontecesse, através da difusão alargada dos antigos manuscritos. A partir dos séculos XVI e XVII, a alfabetização entra no mundo da valorização da sociedade européia; as escolas passam a ser vistas como lugar da Educação Infantil, como preparação para a vida adulta.

No decorrer dos séculos XVIII, XIX e XX o conhecimento da infância tomou forma nos manuais de boa conduta em métodos e estatutos, como verdade científica. A concepção de infância como um período de preparação e idealização de um futuro, levou conseqüentemente a educação a pensar em objetivos de moralização, vigilância e punição (CASTRO, 2001).

Segundo Aquino (2001), os problemas sociais como pobreza, escravidão urbana, impulsionaram a preocupação, os discursos e a prática em prol de encaminhamento das questões da infância, sendo que, a partir de meados do século XIX, foi que a preocupação com as crianças tomou diâmetro maior, saindo das Academias de Medicina.

Kishimoto (1985) explicita que os primeiros jardins de infância, precursores das pré-escolas da atualidade, surgiram a partir de modelos desenvolvidos em outros países, com dedicação às crianças de famílias abastadas. No Brasil, as creches tinham como prioridade atender as necessidades das mães que trabalhavam fora e com objetivos de cuidar e assistir à infância. As pré-escolas públicas foram se expandindo com a proposta de cunho compensatório e com objetivo principal de preparar a criança para o Ensino Fundamental. Dessa forma, segundo a mesma autora, para as crianças de 0 a 6 anos de idade, consolidam-se dois tipos de atendimento: o da creche, com propósito assistencialista e de cuidado, e o da pré-escola, refletindo prioridades de caráter institucional, tais como atividades de escola: atividades com lápis e papel realizadas em sala de aula dentro de uma rotina predeterminada no planejamento num tempo semelhante ao do período escolar. É importante, pois, considerar um equilíbrio entre o que é planejado para o educar e para o cuidar, em vista da faixa etária em questão.

Campos e colaboradores (1995) se referindo ao texto constitucional (Art. 208, inciso IV) “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” discutem e examinam alguns dos aspectos mais importantes sobre o atendimento educacional da criança pequena. Identificam como principais problemas, em relação às políticas sociais brasileiras, o

fato dos recursos financeiros não serem direcionados prioritariamente para os grupos mais vulneráveis, ou socialmente desfavorecidos e o ineficiente gerenciamento desses recursos nos diferentes órgãos. Constatam que, o debate ideológico e político sobre a importância da educação da infância, seus direitos e o reconhecimento da obrigação do poder público, teve um progresso expressivo. Percebe-se a mudança das concepções quanto ao atendimento não assistencialista, mas de direito da criança ser educada. Concluem, ainda, que um marco expressivo relativo ao aumento da oferta de vagas pelo poder público foi o avanço do debate ideológico e a organização dos movimentos sociais em direção a esta questão, mas que ainda permanece a falta de uma política com características voltadas para a criança pequena. A possibilidade de um avanço significativo rumo a uma realidade mais digna e favorável ao desenvolvimento integral da criança é sinalizado pela Constituição de 1988, quando define que é dever do Estado a educação da criança de zero a seis anos de idade. Está posta a obrigação do sistema educacional em equipar-se para assumir esta nova responsabilidade.

Acreditamos que, através do conhecimento sistematizado, de discussões sobre a realidade da infância que vem sendo colocada, a divulgação das necessidades de atendimento, de novas possibilidades, com experiências bem sucedidas e o reconhecimento da criança como ator, respeitando e valorizando seus saberes e sua participação seremos capazes de acompanhar e contribuir na construção de uma Educação Infantil capaz de atender com mais qualidade nossas crianças. O que se deseja não é a preparação da criança para o futuro, mas que ela tenha acesso ao direito como cidadã de ser respeitada nas suas especificidades e potencialidades.

Na proposta dessa pesquisa, consideramos de fundamental importância um retrospecto, que nos permita um contato estreito com o que tem sido produzido sobre a realidade da criança, em estudos e pesquisas, para que se possa considerar e entender alguns aspectos normativos e da prática pedagógica, relativos à educação da criança pequena, em vista à formação do professor.

Um dos primeiros trabalhos, com caráter histórico sobre a Educação Infantil, dentre as produções acadêmicas no Brasil, foi o de Kramer com a dissertação de mestrado defendida em 1981, já em livro (1985), com o título *História e política da pré-escola no Brasil — uma crítica à educação compensatória*. Nele a autora procura traçar a trajetória do atendimento à criança de 0 a 6 anos, no Brasil desde a República Velha até a década de 80. Como coloca Kramer (1985), a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos interferem de alguma forma, na nossa formação, como a presença da população indígena, a escravidão brasileira, as migrações, o colonialismo, o imperialismo europeu e americano que deixaram marcas no

processo de socialização de adultos e crianças. O significado social atribuído à infância era diversificado, em consequência das condições de vida de nossas crianças. Para a autora, a história da criança brasileira segue os passos da dos adultos. A diversidade do contexto social econômico, político e cultural vai delineando as diferentes concepções de infância e as várias formas de ser criança.

O ensino público, conforme Kramer (1985), só surgiu na metade do século XVIII, no governo do Marquês de Pombal, sendo de acesso restrito. E já na época da independência do Brasil, as dificuldades eram grandes nos centros urbanos. A capital da época, Rio de Janeiro, já enfrentava problemas sócio-econômicos, número grande de habitantes pobres exercendo pequenos serviços. Até o início do século XX, informa a autora, as crianças de famílias abastadas ainda não freqüentavam escolas e os filhos de famílias pobres eram força de trabalho, ficando a educação sem ser prioridade.

Abramovay e Kramer (1998) fazem uma análise sobre o interesse político do Estado no tocante à expansão do atendimento ao pré-escolar. Mostram o risco de programas de massa, de cunho compensatório, ou seja, aumento de vagas e déficit no oferecimento de uma pré-escola de qualidade. Denunciam o discurso oficial, quando confere à pré-escola a solução para a evasão e repetência no ensino de 1ª à 4ª séries. Salientam, ainda, que a partir do século XVIII, as creches surgiram com caráter assistencialista, tendo como objetivo afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista lhes impunha (pré-escola guardiã). Durante o século XX, atribui-se uma nova função à pré-escola, relacionada à educação mais que assistência. Trata-se da função compensatória das deficiências das crianças, sua miséria e a negligência de suas famílias. Acreditava-se que a criança pobre entrava na escola com carências ou privação cultural. Colocam também, que as influências das teorias do desenvolvimento infantil e da psicanálise, juntamente a estudos lingüísticos e antropológicos, determinaram a elaboração dessa abordagem da privação cultural. Essa abordagem, salientam as autoras, fortaleceu a crença da pré-escola como instância capaz de suprir as “carências”, “deficiências” culturais, lingüísticas e afetivas das crianças das classes populares. E colocam que essa era a concepção de pré-escola e de sua função que, na década de 70, chegou ao Brasil, proveniente dos Estados Unidos da América do Norte, que haviam financiado um grande projeto (Head Start) de educação compensatória. Atentam sobre as críticas existentes no Brasil relativas à defesa da abordagem da privação cultural e dos programas pré-escolares com função compensatória em “que a idéia de preparação se vinculava diretamente à compensação das carências infantis, através do adestramento das crianças nas habilidades e conhecimentos que não possuíam” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1998, p. 24).

Concordando com essas autoras percebemos que a pré-escola de cunho compensatório marginaliza e discrimina as crianças das classes desfavorecidas e que a ação pedagógica leve em consideração não a criança abstratamente concebida, mas a criança concreta com suas reais condições de vida e suas possibilidades de aprendizagem.

Conforme Abramovay e Kramer (1998, p. 27), na década de 80, surgem alterações no discurso oficial — a pré-escola com função de “promover o desenvolvimento global e harmônico da criança”, a pré-escola com objetivos em si mesma. Então, a pré-escola não prepararia para a escolaridade posterior, mas ajudaria a superar problemas de cunho econômico-social. Há, segundo as autoras, um esvaziamento da função da pré-escola, por não ser responsável pelo desempenho no Ensino Fundamental, podendo ser informal e assistemática.

As mesmas autoras salientam também, a necessidade de ser explicitada a função pedagógica da educação pré-escolar, referindo-se a um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e a sua ampliação, através de atividades que tenham significado concreto para a vida das crianças. Mostram a preocupação quando expõem: “Nossa ênfase recai sim, sobre o papel efetivo que a pré-escola desempenha, do ponto de vista pedagógico, garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento/representação de seu mundo” (ABRAMOVAY; KRAMER, 1998, p. 32).

Mostrando a importância do conhecimento de determinada realidade para agir sobre a mesma, Faria (1998) expõe sobre a necessidade de aprofundar o conhecimento das várias experiências e de pesquisas em educação para estabelecer um razoável cruzamento com as pesquisas de outras áreas, que tem a criança pequena como objeto de estudo e de suas investigações, tais como, a antropologia, a biologia, a psicologia, a história, a puericultura, a sociologia. Assim, a Educação Infantil pode se configurar como uma educação multidisciplinar, e um dos seus desafios é conseguir essa articulação dos diferentes campos, na produção dos conhecimentos, dentro de uma diversidade de perspectivas teóricas em cada uma das áreas.

Nicolau (1990) lembra a crítica de Ferrari e Gasparly, feita em 1980, quanto aos pressupostos da educação compensatória e a oferta de matrículas que privilegiam os menos carentes:

Primeiramente serão atendidas crianças dos grupos populacionais que têm poder econômico para arcar com os altos custos da pré-escola particular a educação pré-escolar se estenderá lentamente para a grande massa de criança. (FERRARI; GASPARY, 1980 apud NICOLAU, 1990, p. 32–33).

Rocha (1999) já fazia referência a essa questão e atentava sobre o aumento no número de vagas nas creches e pré-escolas ocorridas nos anos 80, mostrando o longo caminho

a percorrer, quanto ao atendimento e a melhoria da qualidade dos serviços, o que passa pela articulação de políticas de educação, saúde e assistência social.

Aquino (2001) atenta que, com a promulgação da Constituição de 1988, é reconhecida a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de idade até seis anos. E que os artigos da seção II da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/96), representam o reconhecimento da vontade histórica de educadores e da sociedade, preocupados com a criança pequena, há pelo menos três séculos.

Percebemos que é colocado um grande marco em relação à educação em geral e ao cuidado e atenção, em especial as nossas crianças, através desse embasamento legal, mas é preciso que o trabalho continue em vários sentidos, como por exemplo, com a elaboração de novas leis, regulamentações para as Políticas Públicas educacionais e sociais. Para que a criança seja respeitada nos seus direitos à educação, são necessárias condições diversas, dentre elas, os espaços e processos pedagógicos adequados e profissionais dotados de uma formação permanente que os torne capazes de atender às especificidades da Educação Infantil.

Dahlberg, Moss e Pence (2003) fazem uma revisão da concepção de criança, pois a consideram um aspecto importante, entendendo que a concepção direciona a prática pedagógica. Contrapõem às noções de criança como ser passivo, incapaz e natural que tem um desenvolvimento determinado, mostrando a visão da criança como sujeito histórico, co-constutora de conhecimento e identidade por meio da interação com os adultos e com outras crianças. Essa visão proporciona vislumbrar a criança rica em potencialidades, competências, ser ativo e interessado em se engajar no mundo. A infância é entendida, nesse enfoque, como um acontecimento contextualizado e tratado na sua importância nos temas sociais, políticos e econômicos.

Concordando com o pensamento de Dahlberg, Moss e Pence (2003) sobre a qualidade na prestação de serviço de atendimento à criança, pois pensamos que é no espaço plural de troca e diversidade de idéias, conhecimentos, onde somos ouvintes e interlocutores de várias realidades, que seremos capazes de construir conhecimentos com segurança e autonomia.

Essa visão de criança, enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural que interage no meio se transformando, ainda é tímida em consequência das concepções de infância, como se vê em Pinto (1997, p. 33):

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção em face de esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo que ela carece.

Isso instigou, na nossa percepção, a necessidade de maior conhecimento da realidade dessa educação no país, quanto a formas de atendimento e qualidade da prestação desse serviço. Com base na importância do conhecimento sobre a Educação Infantil e Formação do Profissional para atuar nessa área, nasce a maior motivação para a realização dessa pesquisa de levantamento das produções acadêmicas nos cursos de pós-graduação no Brasil relativo a esse tema, uma vez que acreditamos que a formação do professor seja uma importante dimensão dessa qualidade.

Como já existem trabalhos dessa natureza, que abarcam estudos anteriores e posteriores a 2000, como os de Gatti (1983), Oliveira (1985), Rocha (1999), Strenzel (2000); André (2002) e Arce (2003), dentre outros, decidimos pesquisar o período compreendido entre 2000 e 2005, procurando responder as seguintes questões: quantitativamente como se encontra a produção de dissertações e teses sobre a Educação Infantil nos programas de pós-graduação no período de 2000 a 2005? Quais as características marcantes dos trabalhos levantados e possíveis apontamentos para novos trabalhos relativos à orientação das práticas pedagógicas e definição de parâmetros para a formação de profissionais no atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade?

A fim de responder a essas questões, esta dissertação foi organizada da seguinte forma: na introdução, procuramos expressar os objetivos e justificativas desse trabalho. No capítulo 1 apresentamos peculiaridades, desafios, aspectos legais e históricos da Educação Infantil no Brasil. No capítulo 2 abordamos a formação de professores para a Educação Infantil buscando um diálogo com vários autores que contribuem para o entendimento e perspectivas dessa formação. Apresentamos no capítulo 3 desenvolvimento do referido trabalho com análise das dissertações de Mestrado e teses de doutorado sobre a formação do professor de Educação Infantil. Por fim temos algumas considerações finais.

Reafirmamos acreditar na importância de um trabalho como esse, uma vez que a concepção de professor para a Educação Infantil vem mudando e necessitando de uma melhor definição uma vez que oscila entre uma concepção relativa ao cuidar e o educar e esse estudo pode contribuir nesse sentido quando teremos oportunidades de relatar fatos observados nas produções analisadas, reflexões sobre a formação do professor de Educação Infantil e sobre sua prática educativa bem como algumas tendências apontadas pelas mesmas.

Na seqüência entramos em contato com a história da Educação Infantil, sua trajetória, suas concepções e seus aspectos legais.

1 PECULIARIDADES, DESAFIOS E ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo tem por objetivo contextualizar a Educação Infantil, a partir de uma discussão acerca das diferentes concepções sobre a infância na história da humanidade. A concepção de criança como sujeito histórico-social e cultural é bastante recente e sua passagem pela família e sociedade era breve e muito insignificante, para que tivesse tempo ou razão de tocar a sensibilidade dos adultos. A criança nada mais era, do que um adulto em miniatura: era vestida como um deles e deveria conviver entre eles, para aprender coisas, principalmente ofícios, para passar da infância rapidamente para a vida adulta. Segundo Ariès (1981, p. 10):

[...] um sentimento superficial da criança — a que chamarei “paparicação” — era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

Com relação a esse autor, Kramer (1985, p. 16–17) esclarece que seus escritos têm tido grande influência entre os pesquisadores, uma vez que o mesmo:

[...] relata a transformação dos sentimentos de infância (consciência da particularidade infantil) e de família, a partir do exame de pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos. Seu trabalho, ao lado das conclusões quanto ao momento e às condições do surgimento da família nuclear, da escola e do sentimento de infância, traz um novo ângulo de análise para a função que desempenham aquelas instituições, contrapondo-se aos que consideram família e escola como organismos que sempre existiram e existirão com uma mesma estrutura e com funções determinadas.

Essa influência aparece na concepção atual de infância, que é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, em uma mesma cidade, existam diferentes maneiras de se tratar as crianças pequenas, como no caso das instituições públicas em relação às particulares. Segundo Kramer (1985, p. 17):

A análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, o que contribui para uma maior compreensão da “questão da criança” no presente, não mais estudada como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida.

Isso significa que a criança, enquanto ser ativo e participativo na sociedade, exige uma proposta de ensino-aprendizagem que busque construir uma relação significativa entre ela (sujeito-aprendiz) e o conhecimento mediatizado pelo educador. Nada mais pode ser aleatório e ou insignificante para seu crescimento como cidadã.

A criança de hoje, ainda pequenina, já é alvo de um trabalho que vise a elaboração coletiva do conhecimento e a relação dialógica entre ela e os educadores, numa tentativa de construir um espaço de respeito à criança, onde a singularidade de cada indivíduo é considerada e a relação com o outro, valorizada. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil, pode-se identificar essa concepção de criança e, conseqüentemente, de infância:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (BRASIL, 1998a, p. 21).

Assis e Assis (2003, p. 19), por sua vez focalizam a tarefa da educação em relação à criança pequena que é a de

[...] garantir a toda criança a oportunidade de, durante os diversos períodos de escolaridade, construir os instrumentos psicológicos que lhe permitam raciocinar com lógica, conquistar a autonomia moral e tornar-se um cidadão capaz de contribuir para transformações sociais, culturais, tecnológicas e científicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável, uma boa convivência entre as pessoas e a preservação de nosso planeta.

Assim, essa concepção considera que o processo de formação do homem para a cidadania começa no período da infância. Isso também aparece no Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil:

A expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a cinco anos. (BRASIL, 1998a, p. 11).

Assim, para que a entrada da criança na escola seja pautada em um processo de desenvolvimento, deve-se considerar suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas dentro da faixa etária de 0 a 6 anos, a qualidade das experiências oferecidas, embasadas nos seguintes princípios, conforme consta do Referencial Curricular Nacional:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas , nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL, 1998a, p. 13).

Pode-se observar aí que a concepção de Educação Infantil envolve tanto o cuidar da criança pequena como educá-la. Podem fazer parte de um programa de Educação Infantil, o uso do espaço e do tempo de forma adequada, a programação organizada das atividades, o cuidado das pessoas que interagem com as crianças.

O profissional da Educação Infantil, para que exerça essa função com competência, precisa de qualificação específica, conforme recomenda a LDBEN/1996, adquirida em nível universitário, exigência básica para ingressar no exercício da função e formação continuada durante o trabalho pedagógico e por meio dele. Essa qualificação inclui, entre outras coisas, o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática. Pensamos que deverá fazer parte dos objetivos dos profissionais da educação, um processo de formação permanente, em que o conhecimento e as habilidades na educação das crianças irão se nutrindo do cotidiano e ao mesmo tempo, renovando-o.

Todavia, nossa experiência como educadora, tem nos mostrado uma Educação Infantil de má qualidade, desintegrada dos sistemas educacionais, em creches e pré-escolas sem a mínima infra-estrutura e sem coordenação pedagógica adequada, com responsáveis que, muitas vezes, não possuem sequer o Magistério (Ensino Médio), escolaridade mínima exigida, e com professores, orientadores, e demais funcionários também sem essa qualificação e que ainda podem ser encontrados no cenário educacional brasileiro. Isso contribui para um certo caos estabelecido em algumas regiões, acarretando graves conseqüências ao educando, quando esse se integra ao sistema educacional, na idade escolar.

Para evitar que situações irregulares de instituições e profissionais da Educação Infantil se instalem mais profundamente, a Lei exige dos sistemas municipais de ensino, responsáveis por essa etapa de formação, cuidados para que as creches e pré-escolas se enquadrem nas normas da LDBEN, 9.394/96, isto é, componham o primeiro nível da educação básica, providenciando e exigindo que seus professores tenham habilitação legal em curso normal médio ou de nível superior, conforme previsto no art. 62:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (PINTO, 1997, p. 50).

Pesquisas como a realizada em cidades mineiras mostram essa urgente necessidade de formação de profissionais para esse nível de ensino (MAIMONE; TOMÁS, 2005).

1.1 Aspectos legais da Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil, portanto, é um direito da criança. Ele foi proclamado pelas Nações Unidas, reafirmado em várias declarações e reuniões internacionais e está presente em nossa Constituição Federal e, em especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A declaração desse direito está fundamentada na consciência de que a criança precisa da educação para: desenvolver-se, aprender, integrar-se socialmente no mundo, elaborar as formas de expressão do seu ser e construir-se como pessoa. É por meio da educação que a criança reconhece a cultura de seu povo, de seu tempo e de outro também.

Segundo análise de Pinto (1997), na atual LDBEN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil ganha um papel de destaque, pois passa a ser atribuição obrigatória dos municípios, como parte inicial da Educação Básica. Os artigos 29 a 31 apresentam a importância que se passa a dar a essa etapa de formação, esclarecendo pontos como metodologias, instituições, espaços, tempos e processo avaliativo. O artigo 29 é abrangente e engloba, com precisão, o que se espera que predomine na organização de programas e projetos de Educação Infantil.

O artigo 30, segundo o mesmo autor, é um artigo didático que classifica as instituições segundo a faixa de crianças por elas assistidas. Tem-se, pois, agora por definição legal, que a Educação Infantil é a que assiste a criança dos 0 aos 6 anos, sendo as creches destinadas ao atendimento até os três anos de idade e as pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos. Já o artigo 31 mostra a natureza do processo pedagógico que deve ser observado pelas instituições de Educação Infantil, que é de acompanhamento do desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, em complementação ao trabalho da família e da comunidade:

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

Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31 – Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (PINTO, 1997, p. 31).

Pode-se observar pelo artigo 30 que, somente com a Lei 9394/96, é que a criança de zero a seis anos recebe adequado tratamento numa legislação educacional. Em 2003, com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais e, progressivamente, nos demais estados do Brasil, a faixa etária de atendimento passa a ser de zero a cinco anos. A Lei 4.024/61, simplesmente ignorou o tema. A Lei 5.692/71 foi extremamente tímida, apenas recomendando aos sistemas de ensino que “velassem” para que as crianças de idade inferior a sete anos recebessem “conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1961, art. 19 §2º). É certo, contudo, que a atual Constituição deu respaldo ao novo tratamento dado na atual LDBEN, à chamada Educação Infantil, o que não ocorria com a Constituição anterior. Comparando-se o texto das Leis 5.692/71 e a 9.394/96, pode-se afirmar que houve um grande avanço no que se refere à Educação Infantil, pois a Lei 4.024/61 não fazia qualquer menção sobre a matéria.

Definida como a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil passou a fazer parte importante do processo educacional e do sistema de ensino. Daí a necessidade e a importância de planejamento e práticas pedagógicas e educativas diferenciadas e bem preparadas. Faria e Palhares (2001, p. 1) mostram os desdobramentos dessa medida legal:

[...] desde 1988, com a nova Constituição, adquiriram o direito de serem educadas em creches e pré-escolas, passando a serem respeitadas portanto como cidadãs, sujeitos de direito [...] Além da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças pequenas estão contempladas [...] na LDB, no Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental e [...] nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil.

Quanto à importância da Constituição de 1988 para o reconhecimento legal do atendimento à criança pequena, Campos, Rosemberg e Ferreira (1995, p. 17–18) publicam que:

Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola” (Art. 208, inciso IV). Este fato, por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparar, mas, principalmente, a educação dessa criança.

Isso significa que esse direito da criança deva ser divulgado e defendido principalmente por aqueles que se responsabilizam pela educação da criança pequena. Assim os pais e responsáveis, enquanto maiores interessados, juntamente com as crianças pelas quais respondem, devem estar atentos à implementação de ações, manutenção e desenvolvimento de instituições, acompanhando e auxiliando dirigentes, coordenadores pedagógicos, professores,

supervisores e demais envolvidos nas creches e escolas de Educação Infantil, pois eles são essenciais para que essa melhore a qualidade de seu atendimento e atinja, realmente, as finalidades que lhe foram definidas pela LDBEN/96.

1.2 História da Educação Infantil

Estamos vivendo um momento histórico onde a educação e o cuidado na primeira infância são tratados como assunto prioritário de governos, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e por um número crescente de países em todo o mundo.

Segundo Campos (1994), no século XIX, nos Estados Unidos, houve um grande movimento de reforma social, a fim de civilizar as populações pobres da zona rural e de outros países, havendo um movimento pelo jardim da infância, cujo intuito era o de salvar as crianças de um fracasso na sociedade e escola. Era preciso resgatá-las daquele meio ruinoso em que se encontravam, sendo o jardim da infância o único meio para uma vida sadia. Tal movimento teve muito sucesso, havendo uma tecnificação desse atendimento, com inúmeros especialistas de várias áreas, como o médico, o assistente, o pedagogo.

Campos (1994) mostra-nos ainda que na época a Segunda Guerra Mundial, sucedeu um fato na Inglaterra e Estados Unidos, devido à necessidade econômica, julgaram necessária a colocação das mulheres na produção, pois os homens estavam na guerra. As mulheres, nesse momento, deixaram seus lares por um período, onde eram cumpridoras de seus afazeres de criação dos filhos e os deveres domésticos, cuidando do marido e família, para entrarem no mercado de trabalho.

Durante um período de dois ou três anos, esses países decidiram implantar um atendimento de massa para crianças em idade de creche, que se refere aos interesses econômicos e sociais, a fim de solucionar problemas sociais e não por acreditar-se que a educação das crianças fora de casa fosse algo bom, mas na verdade o de assegurarem a eficiência do governo. Notou-se então, que quando a sobrevivência e os interesses econômicos estão em jogo, as classes dominantes encontram rapidamente a solução. A autora mostra-nos também que o surgimento da creche aparece nos Kibutz¹ em Israel como parte integrante do projeto de vida das comunidades, que julgavam necessário a criação das crianças serem de modo coletivo. Nesse caso, nota-se que em Kibutz há realmente uma preocupação com o atendimento do público infantil. Já nos países socialistas o atendimento das crianças em creches começa a ser implantado depois das revoluções, tanto na União Soviética, como na China e Cuba.

¹ Kibutz: comunidade agrícola, propriedade coletiva israelense criada para promover a preparação das bases econômicas do futuro Estado de Israel através do retorno ao trabalho agrícola.

A Educação Infantil que se expandiu no final do séc. XVIII na França e principalmente no séc. XIX, possuía como objetivo suprir a lacuna da família que, compulsoriamente, tinha que se integrar ao mercado de trabalho. Portanto, era uma educação voltada para filhos de trabalhadores, mas oferecida pelos componentes da classe burguesa. Para tentar superar as carências das crianças, procurou-se, por meio da escola, sanar necessidades de saúde, alimentação, de cultura e, por último, educação. As instituições de Educação Infantil na virada do séc. XIX possuíam muito mais médicos do que educadores. Privilegiava-se aí mais o caráter da educação higiênica, do que propriamente da educação. O sistema escolar havia se tornado sinônimo de instituição assistencialista.

Nesse sentido, Kuhlmann Júnior (1998, p. 31) afirma: “A primeira característica a ressaltar dessa proposta educacional é que as instituições são definidas por isolar as crianças de meios passíveis de contaminá-las, o principal deles, a rua”.

Campos (1994) destaca ainda que a necessidade da pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa, a partir do século XVIII. Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando a afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servir como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Dessa forma, a pré-escola tinha como função principal a guarda das crianças.

O atendimento às crianças em instituições especializadas tem origem com as mudanças sociais e econômicas, causadas pelas Revoluções Industriais no mundo todo. Atrelado neste fato, sob pressão dos trabalhadores urbanos, que viam nas creches um direito, seus e de seus filhos, por melhores condições de vida, deu-se início ao atendimento da Educação Infantil no Brasil.

1.3 Origem da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, de acordo com Kramer (1985), as crianças de zero a seis anos eram assistidas por instituições de caráter médico e filantrópico, com poucas iniciativas educacionais destinadas às mesmas até 1920. Foi quando se iniciou uma nova configuração na educação regular:

Na década de 20, passava-se à defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças consideradas como iguais [...] O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado. Essa valorização da criança seria gradativamente acentuada nos anos pós-1930. (KRAMER, 1985, p. 55–56).

A autora supracitada realiza uma análise política sobre o atendimento à infância no Brasil, acentuando como o Estado atuara até a década de 1970. Na década de 30, o Estado assumiu o papel de buscar incentivo (financiamento) de órgãos privados, que viriam colaborar com a proteção da infância. Diversos órgãos foram criados, voltados à assistência infantil. Nesta década passou a preocupar-se com a Educação Física e higiene das crianças com o fator de desenvolvimento das mesmas, tendo como principal objetivo o combate à mortalidade infantil.

Nessa época iniciou-se a organização de creches, jardins de infância e pré-escolar de maneira desordenada e sempre uma perspectiva emergencial, como se os problemas infantis criados pela sociedade pudessem ser resolvidos por essas instituições. Em 1940, surgiu o Departamento Nacional da Criança, com o objetivo de ordenar atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência, sendo administrado pelo Ministério da Saúde. Na década de 50 surgiu uma forte tendência médico-higiênica no Departamento Nacional da Criança desenvolvendo vários programas e campanhas visando ao:

Combate à desnutrição, vacinação, diversos estudos e pesquisas de cunho médico realizadas no Instituto Fernandes Figueira. Era também fornecida para a criação, ampliação ou reformas de obras de proteção materno-infantil do país, basicamente hospitais e maternidades. (KRAMER, 1985, p. 65).

Na década de 60, o Departamento Nacional da Criança teve um enfraquecimento nas suas ações e acabou transferindo algumas de suas responsabilidades para outros setores, prevalecendo o caráter médico-assistencialista, enfocando suas ações em reduzir mortalidade materno infantil. A função dessa pré-escola era a de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, pobreza e a negligência de suas famílias.

Conforme Kramer (1985), a elaboração da abordagem da privação cultural veio fundamentar e fortalecer a crença na pré-escola como instância capaz de suprir as "carências" culturais, lingüísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Vista dessa forma, a pré-escola, com função preparatória, resolveria o problema do fracasso escolar.

Essa foi a concepção de pré-escola que chegou ao nosso país na década de 70. O discurso oficial brasileiro proclamou a educação compensatória como solução de todos os problemas educacionais, uma vez que, nessa mesma década, ocorre uma elevada evasão escolar e repetência de crianças das classes de baixa renda, no Ensino Fundamental.

A própria coordenação de Educação Pré-escolar do Ministério da Educação (MEC) sugeria, naquela ocasião, a opção por programas pré-escolares de tipo compensatório. Pouco a pouco foi sendo explicitado que esses programas de educação compensatória partem da idéia de que a família não consegue dar às crianças condições para o seu bom desempenho na escola. As crianças são chamadas de "carentes" culturalmente, pois se parte do princípio que

lhes faltam determinados requisitos básicos capazes de garantir seu sucesso escolar, e que não foram transmitidos por seu meio social imediato. A pré-escola, dentro dessa visão, serviria para prever estes problemas (carências culturais, nutricionais, afetivas), proporcionando a partir daí a igualdade de chances a todas as crianças, garantindo seu bom desempenho escolar.

Na década de 70 temos a promulgação da lei 5.692, de 1971, a qual faz referência à Educação Infantil, dirigindo-a como conveniente à educação em escolas maternas, Jardins de Infância e instituições equivalentes (art. 19). No seu artigo 61, é sugerido que as empresas particulares, as quais têm mulheres com filhos menores de sete anos, ofereçam atendimento (educacional) a estas crianças, podendo ser auxiliadas pelo poder público. Tal lei recebeu inúmeras críticas, quanto sua superficialidade, sua dificuldade na realização, pois não havia um programa mais específico para estimular as empresas a criação das pré-escolas.

Kramer (1985, p. 94), baseando-se no Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-escolar no Brasil, relata que o número de crianças de zero a seis anos estava em torno de 21 milhões em 1975. De acordo com as referências daquele diagnóstico, a mortalidade infantil chegava naquele ano a percentuais elevados principalmente na região Nordeste. Como a autora nos mostra com base no Censo Demográfico de 1970, mais da metade das famílias brasileiras tinha renda mensal de até dois salários mínimos, onde “apenas 3,51% da população em idade pré-escolar eram atendidos, pertencendo 44% daquele percentual a matrículas de instituições particulares”.

De acordo com esses dados, entende-se que na década de 70 as classes médias e altas se beneficiavam na educação pré-escolar, enquanto que crianças das classes menos favorecidas não tinham esse privilégio, havendo aí, portanto uma grande desigualdade no atendimento pré-escolar. Em 1974 o atendimento era de apenas 3,51% da população em idade pré-escolar, com índice maior no meio urbano que no rural. Para a autora, a educação pré-escolar precisava ser considerada como direito das classes com menor poder aquisitivo, famílias estas tão carentes e sofridas, que sobrevivem com as mínimas condições de vida.

Conforme Sabbag (1997, p. 14) tais necessidades culturais eram resultantes da falta de um desenvolvimento escolar entre famílias carentes, (tendo como conseqüência a repetência dessas crianças), as quais não recebiam os requisitos necessários em seu meio social para garantir seu sucesso escolar. Com a onda da:

[...] educação compensatória, tendo como pano de fundo a teoria da deficiência cultural, atribuiu-se um significado educativo à pré-escola: um local onde a criança pudesse estar em contato com uma diversidade de estímulos que compensassem sua carência cultural, suposta característica da classe social de baixa renda.

Nesse período as pré-escolas públicas eram de atendimento assistencial, na segurança, alimentação e higiene, mas de maneira precária. Já as particulares promoviam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança por meio de atividades educativas. Com isso, aumentou-se o número de creches particulares, com deslocamento de recursos públicos para setores privados.

Oliveira (2002, p. 110), nos apresenta ainda que:

Nem tudo era harmonioso nesse processo. Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de família de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins da infância onde eram educadas crianças de classe média.

As críticas dessas autoras enfatizam que a teoria da compensação não está preocupada com as desigualdades sociais, tal situação é encoberta e a família é responsabilizada. A teoria da compensação também não está preocupada com o papel da escola, pois prega que, se as crianças fracassam, é porque não têm capacidade.

Na década de 80, Kramer (1985) já divulgava as novas bases para a Educação Infantil. Segundo a autora a escola deveria respeitar e trabalhar de acordo com a bagagem que cada criança traz, ou seja, partindo do conhecimento que a criança já domina e com isso iria conseguir adquirir os conhecimentos culturais oferecidos pela escola, para que ela pudesse conhecer a realidade e estar inserida na sociedade.

Oliveira (2002) também explicita essa nova visão de criança que começa a fundamentar a Educação Infantil, pela qual se entende que a criança, ao mesmo tempo em que transforma seu meio, também é transformada por ele, ou seja, a criança passa a ser vista em um outro modelo de se expressar, pensar e agir, a do materialismo histórico e dialético, conforme proposta de Vygotsky para o estudo do desenvolvimento da criança:

A emergência da linguagem verbal de um agir comunicacional, vai regular a atividade da criança pelo estabelecimento, por parte dos parceiros, de um acordo sobre os objetivos e as formas de ação que podem ser então planejados e avaliados, tornando-se mais complexos. A aquisição de um sistema lingüístico da forma ao pensamento e reorganiza as funções psicológicas da criança, sua atenção, memória e imaginação. (OLIVEIRA, 2002, p. 129).

Oliveira nos apresenta também a visão de Wallon que alerta sobre o papel dos adultos no desenvolvimento da criança:

Também para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada a seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si. Os conflitos surgidos de suas interações com outras pessoas possibilitam a criança formar representações coletivas, que ampliam seu acesso ao meio simbólico e cultural que a rodeia. (OLIVEIRA, 2002, p. 132).

Segundo a autora supracitada, tanto Vygotsky quanto Wallon, consideram o desenvolvimento humano como resultante de uma ampla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e à qual responde. Essa perspectiva coloca um novo papel para a escola com relação às possibilidades de aprendizagem.

No que se refere ao papel do professor, Oliveira (2002, p. 181) nos mostra que:

O professor não tem um papel terapêutico em relação a criança e a família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. Se assim ocorrer, a família terá no professor alguém que lhe ajude a pensar sobre seu próprio filho e a se fortalecer como recurso privilegiado do desenvolvimento infantil.

Nota-se, portanto, que para que haja um bom trabalho pedagógico, é de suma importância à comunicação entre a criança, o professor e a família, sempre devendo ser um trabalho em conjunto.

Nessa perspectiva de desenvolvimento humano todas as crianças são capazes de aprender e o trabalho pedagógico deve ser pensado, visando a oferecer oportunidades à criança conforme Oliveira (2002, p. 170–71).

As experiências concretizadas devem se articular com as vivências das crianças em outros contextos, particularmente no cotidiano familiar, de modo que lhes garantam um processo integrado de desenvolvimento. O planejamento curricular para creches e pré-escolas, busca hoje, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a contextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças.

Percebe-se que, ao longo da história, a criança passou por vários momentos diferentes, foi definida por conceitos diversos. Considera-se que chegou a hora da criança, apesar dos atropelos dos séculos passados em relação principalmente à sua educação. O adulto notou a importância da criança, na convergência de forças socioeconômicas, para o desenvolvimento a humanidade, e passou a sentir a necessidade de conhecê-la mais em sua especificidade, mas ainda há muito o que se fazer.

Autores como Maimone (2003; 2006) e Vectore e Maimone (2007) relatam experiências em creches brasileiras que têm possibilitado a participação, tanto de professores, como de pais e do pessoal que trabalha na instituição, visando não apenas a qualidade da educação das crianças pequenas, mas também a formação de professores e pais, para atuarem como mediadores de aprendizagens, em um processo tal, que o brincar infantil seja valorizado como atividade principal nessa faixa etária.

Portanto, na atual concepção acerca do processo de desenvolvimento, compreende-se que este contempla os aspectos físicos, sociais, afetivos e cognitivos da criança, podendo ser enriquecido com oportunidades didáticas pedagógicas que considerem o lúdico como mediador das relações entre o imaginário infantil e as construções do real.

No próximo capítulo passaremos a discorrer sobre a formação do professor de Educação Infantil, considerando-o importante elemento na construção da qualidade na arte de educar. Vamos transitar por normatizações, exigências e perspectivas relativas à formação e atuação desse profissional. A visão de alguns autores e documentos oficiais instiga uma reflexão sobre essa formação.

2 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para uma reflexão pertinente à formação do professor para a Educação Infantil, precisamos mergulhar na história, em busca de elementos que nos possibilitem compreender a situação presente, suas experiências, carências e aspirações. A história nos mostra, conforme já visto em Ariès (1981), que o atendimento às crianças é alvo de atenção a partir do momento que essa criança tem um papel social significativo provocando a preocupação e o cuidado dos adultos para com ela, no que concerne ao modo de vesti-la, tratá-la e educá-la.

De acordo com as relações sociais, com o mundo do trabalho e com as concepções da infância e da criança, vão se delineando as formas de atendimento a essas crianças. Assistencialismo, cuidado, atendimento destinado às crianças pobres e outro às crianças ricas, vêm sendo desenhados no panorama histórico por diversos teóricos, salientando uma dicotomia nas práticas profissionais de Educação Infantil e ao atendimento à criança pequena, oscilando entre o cuidar e o educar essa criança. O pedagogo e historiador Kuhlmann Júnior (1998, p. 73) discute esta dicotomia, como se vê:

O pensamento educacional tem mostrado resistência em aceitar os elementos comuns entre instituições constituídas para atender a segmentos sociais diferenciados. Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador — adjetivos que dificilmente poderiam ser aplicados a elas. Isso pode ser observado em relação à Educação Infantil. O jardim de infância criado por Froebel, seria a instituição por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas — ou qualquer outro nome dado às instituições semelhantes as “salles d’asile francesas” — seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam — não para a emancipação, mas para a subordinação.

Ainda nos dias de hoje, o que se observa é que essa educação para a subordinação vem ocorrendo a despeito das propostas educacionais para a Educação Infantil, que sejam a emancipação ou autonomia das crianças e do professor. Ou seja, a educação para a subordinação submete a criança às rotinas da instituição, sem horário para o brincar livre ou outras atividades que levem à autonomia (KISHIMOTO, 2001).

Essa diversidade de atendimento à criança imprime uma separação na formação do profissional, demonstrando pela sua história, uma discriminação e desvalorização dos profissionais que trabalham com a criança pequena. Ou seja, o professor de Educação Infantil não precisaria de formação, como no caso de professores para outros níveis de educação. A tarefa de educar e de cuidar da criança era debatida, conforme Kishimoto (2000), em termos de que seria

um prolongamento do papel de mãe, isto é, a profissão vai se consolidando como um trabalho feminino “mãe educadora” conforme previa Comenius, em sua *Didática magna* (2001), “‘jardineira’ na acepção de Froebel (1913, p. 1), tias, pajens e auxiliares, nas últimas décadas”.

Nesse sentido, Cerisara (2002) salienta que os profissionais da Educação Infantil ainda enfrentam o desafio de organizar um trabalho docente que não separe as atividades de cuidado das atividades consideradas pedagógicas e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa delas. Em estudos sobre as profissionais da educação da criança pequena, a autora identifica saberes invisíveis adquiridos ao longo da vida, os quais reforçam a desvalorização social dessas profissionais que desenvolvem habilidades, saberes e práticas que possibilitam o exercício da função, mas suas competências não são formalizadas como se vê nas palavras da autora:

Há, portanto, uma indivisibilidade de saberes e práticas que acabam por colaborar com a idéia ainda vigente no senso comum de que, por serem saberes e práticas naturais da mulher, são caracterizados como complementares, de ajuda ou necessários; o que contribui para sua desvalorização. (CERISARA, 2002, p. 106).

Schultz (1995) constata em suas pesquisas que a educação, para a faixa etária até 6 anos de idade, ainda é pouco presente nos estudos e publicações sobre a Educação Infantil, e são escassos os profissionais formados especificamente para essa área. Em 1975, conforme a autora, houve por parte do governo a primeira elaboração de um plano nacional para a pré-escola composto de três volumes: Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil; Educação e Psicologia; Higiene, Saúde e Nutrição. Nesse plano estava impregnada a idéia da educação compensatória. A autora avalia os textos relativos a conteúdos da lei, diretrizes e normas propostas pelas políticas educacionais, provenientes do Ministério de Educação e Cultura (MEC) do período entre 1975 e 1980. Nesse estudo constata uma evidente falta de compromisso dos órgãos de MEC com a qualificação dos profissionais que atuavam na pré-escola no período estudado.

Schultz (1995) cita a pesquisa de Brzezinski realizada em 1994, que confirma a pouca atenção dada pelas universidades públicas brasileiras à formação, em nível superior, dos profissionais que atuavam na educação pré-escolar. Das 23 universidades pesquisadas, 65% dedicava também à formação do professor para atuar da 1ª à 4ª série e somente 10% mantinha em seus currículos a formação do professor da pré-escola.

Outra confirmação nesse sentido, mostrada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1999, p. 37) apresentando dados do ano de 1996, explicita que de um total de 219.517 profissionais da Educação Infantil, 16.198 cursaram o Ensino Fundamental incompleto,

16.069 Ensino Fundamental completo, 134.696 Magistério, 9.493 outra formação em nível médio, 35.693 Curso Superior com Licenciatura e 4.368 Curso Superior sem Licenciatura. Percebe-se que é alto o índice de profissionais de Educação Infantil que não possuem formação inicial em Habilitação específica para o Magistério, ou graduação em Pedagogia, em nosso país.

A construção da identidade desses profissionais e sua formação contínua são de grande importância no campo da educação formal e da sociedade em geral. Já se vislumbra um novo papel e novo fazer do professor, o qual, atualmente, tem uma formação insuficiente. Mostra-se, como um desafio, a formação e titulação em serviço, de professores leigos, a reformulação em nível médio e a universalização gradativa da formação em nível superior.

A Educação Infantil adquiriu importância crescente no atual cenário das políticas sociais brasileiras na área educacional. O acesso à educação é reconhecido como direito e visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CF/88 artigo 205). O direito de todos ao acesso à Educação e dever do Estado e da família é reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA — (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho...” Alusivo à Educação Infantil, a CF/88, em seu artigo 208 inciso IV, determina que: “o dever do Estado com a educação c será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos”. No mesmo sentido, o Estatuto da Criança e Adolescente/ECA (BRASIL, 1990, artigo 54 inciso IV), também ratificou que “é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

A lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), em seu artigo 4º, inciso IV confirma o dever do Estado ao atendimento gratuito em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. No seu artigo 11 inciso V determina que todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, estejam inseridas no sistema de ensino e que o atendimento a essa faixa etária está sob a incumbência dos municípios.

Sabemos que não é somente com a garantia de vagas nas instituições e atendimento gratuito às crianças, que o Estado estaria cumprindo seu dever, mas como atenta Kramer (1985, p. 119), o acesso à Educação Pré-escolar não é suficiente, essa educação deve ser revestida de um cunho realmente pedagógico e voltada para a criança concreta como explica: “[...] é preciso que a ação pedagógica se diversifique e leve em consideração as condições

reais de vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando nas suas possibilidades de consegui-lo”.

A especificidade da Educação Infantil, caracterizada principalmente pelas funções básicas de cuidar e educar, requer um projeto pedagógico como instrumento fundamental para sua consolidação. Haddad (1998, p. 9), quando se refere ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, acentua que:

[...] a infância é uma etapa da vida cuja especificidade biológica, cerebral, física emocional, psíquica, difere da fase posterior e, por isso requer tratamento específico [...] a criança de 0 a 6 anos de idade está em fase concreta, pré-operatória, pré-lógica, pré-categorial [...] as capacidades de análise e síntese, de categorização e de conhecimento, propriamente dito, situam-se numa fase posterior, cabendo portanto, à etapa posterior da educação desenvolvê-las.

Tal fase possui características preponderantes, como “a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade” (HADDAD, 1998, p. 9).

Essa perspectiva pedagógica acentua que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, não trata de uma etapa “inferior”, mas que nela a criança deve ser tomada como ponto de partida, como sujeito integral e tendo a compreensão que “para ela, conhecer o mundo envolve o afeto, o prazer, a fantasia, o brincar e o movimento [...] Que para ela a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem é uma forma de brincadeira” (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 65).

Indicar a necessidade de perceber e tomar a criança como ponto de partida é enfatizar a importância da formação do profissional da Educação Infantil. Kramer (1991) mostra a necessidade da proposta pedagógica ser sempre orientada por pressupostos teóricos, que explicitam as concepções de criança, educação, e sociedade e que a relação entre escola e sociedade é clara e que a escola tem como função contribuir para as transformações necessárias no sentido de tornar a sociedade brasileira mais democrática. E ainda, que a função pedagógica proporcionada às crianças seja capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos. Sendo necessário, um trabalho orientado para uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãos que possuem características diferentes. É o mesmo que reconhecer que as crianças são diferentes, pertencem a diversas classes ou podem estar em diferentes momentos do seu desenvolvimento psicológico. Não perde de vista que os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e comunidade influenciam na sua percepção de mundo e na sua inserção a esse mundo.

Contudo, esse discurso parece não manter a coerência, quando se trata das normatizações referentes à nova LDBEN. Conforme podemos ver, através da análise apresentada por Cerisara (2001), sobre a concepção de criança que predomina no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, afirmando a autora que ali prevalece uma concepção abstrata de infância, que se limita, unicamente a olhar o aluno enquanto indivíduo descontextualizado. Pois, apesar do discurso de construção sócio-histórica, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI/98) — privilegia o olhar individual, o sujeito aluno, em detrimento do sujeito criança.

Kuhlmann Júnior (2001, p. 57), referindo ao Referencial Curricular da Educação Infantil expressa: “se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela”. Para o autor, um dos méritos da proposta do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil/RCNEI (BRASIL, 1998a) é considerar a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental:

Se nos preocupamos com o bem-estar da criança na educação infantil, se não queremos que ela sofra com práticas compartimentadoras, teríamos também que nos preocupar com o ensino fundamental, que atingiria a todas as crianças de sete anos de nosso país, caso o governo cumprisse com seu dever constitucional. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p. 63).

Para o autor a preocupação com a articulação, com o ensino fundamental não poderá ser colocada de lado pelos educadores da Educação Infantil tomando a criança como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. Ainda atenta que, quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, enfatiza-se a importância da formação do profissional da Educação Infantil.

Juntamente à formação do professor vê-se a importância de uma pedagogia que atenda a todas as crianças com suas diversidades culturais, gamas de interesses e necessidades. Nesse sentido, Faria (2001) salienta sobre a organização do espaço das instituições de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos e garantir o imprevisto e não a improvisação.

[...] ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro da cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo às exigências das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. (FARIA, 2001, p. 71).

Paralelamente ao espaço físico, ao ambiente de socialização, de conhecimento, de trocas, de confrontos e de conflitos, a autora atenta sobre a importância da formação do profissional para aprender a trabalhar com a criança pequena, a conhecer e entender a criança e a pedagogia das diferenças: pedagogia das relações, da escuta, da animação, do entendimento das brincadeiras e do valor do brincar.

Nascimento (2001) se referindo à formação de profissionais para a Educação Infantil enfatiza que, pelo fato dessa educação ter sido definida como um nível de ensino pela nova LDBEN, a criança passa a ser vista como aluno, mesmo que tenha poucos meses de idade e o profissional privilegiado é aquele com um perfil de professor. Assim, contrariando o caráter assistencialista da creche, corre o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado escondendo no viés da escolarização. A autora mostra a preocupação em relação ao ponto de vista da organização de uma política de formação de profissionais para a educação quando há pontos centrais que não estão sendo discutidos, como por exemplo, a questão dos recursos para essa formação e levantamento confiável sobre o atendimento de creches no país.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura, os Referenciais para a Formação de Professores/RFP (BRASIL, 1999) foram fruto da discussão da equipe de elaboração, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos, consultores, pareceristas e educadores de todo o país. Tais Referenciais tratam da formação de professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dos pressupostos dos referenciais para a formação de professores salientamos o direito de todos os profissionais a um processo permanente de desenvolvimento profissional, onde o trabalho do profissional da educação vise ao desenvolvimento dos alunos como pessoa, nas suas múltiplas capacidades, o que implica numa atuação profissional além de técnica, mas também intelectual e política: o compromisso com o sucesso das aprendizagens dos alunos, sendo consideradas as diferenças culturais, sociais e pessoais dos mesmos e, por outro lado, o desenvolvimento de competências profissionais, exigindo metodologias pautadas na articulação teoria/prática, na reflexão e resolução de situações problemas e atuação profissional.

No referido documento, a formação de professores é pensada a partir das demandas de melhoria da educação escolar e das discussões sobre as especificidades do trabalho profissional do professor. Afirma este documento, o compromisso da educação escolar com o movimento social de avanço da democracia e a contribuição da escola para a cidadania e equidade de direitos ao promover o acesso aos conhecimentos. Salienta também que a

formação do professor precisa possibilitar seu desenvolvimento como pessoa, como cidadão e como profissional, o que deverá refletir-se nos objetivos da formação, organização de seus conteúdos, na opção metodológica e na criação de espaços e tempos de vivência para os professores.

Frente à complexidade da função de professor como gestor da sala de aula, administrador de relações interpessoais e de circunstâncias complexas e diversificadas que demandam ações também diversificadas, percebe-se a necessidade de direcionar o trabalho de formação para que o professor possa se desenvolver pessoalmente em todas essas relações e se distanciar delas para refletir e tomar decisões profissionais. Nesse sentido pensamos em profissionalismo, conforme expressa o documento Referencial para a formação de Professores (BRASIL, 1999), com exigência da compreensão de questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, como também autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas. Entende-se, portanto, a formação de professores como processo contínuo e permanente de desenvolvimento. “A própria natureza do trabalho educativo exige que o movimento de contínua construção e reconstrução de conhecimento e de competências profissionais vivenciado na formação inicial, se prolongando ao longo da carreira de professor.” (BRASIL, 1999, p. 64).

Constatamos, através da história da Educação Infantil, que a pouca valorização do profissional que atua nessa área vai caminhando para outro perfil. O de um profissional com uma formação inicial adequada às especificidades da Educação Infantil e que continue a se formar através de buscas pessoais e de programas desenvolvidos nas instituições em que trabalham. Pensamos que através de uma prática reflexiva poderão emergir possibilidades de realimentação dessa prática consolidando um “continuum” aprender a ser e a fazer.

2.1 A formação continuada na visão de alguns autores

Por formação inicial entendemos os cursos que habilitam os professores em dois níveis de ensino, o nível médio e o superior (FERNANDES, 2000). E a formação continuada, segundo Nascimento (1997, p. 70) é:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior a sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Paulo Freire já propunha em 1997, que os professores têm um papel decisivo na construção de uma sociedade na qual seus agentes sejam conhecedores de seus direitos e

deveres, e agindo sobre ela de uma forma crítica, reflexiva e não meramente como agentes passivos, construindo sua história, e não, sendo arrastados por ela.

De acordo com Freire (1977, p. 53–55),

O papel do educador não é o de encher o educando de conhecimento, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos. O diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado. [...] Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação.

É evidenciada a necessidade do educador tornar o exercício de sua prática uma reflexão constante acerca do mundo e do conhecimento e, principalmente, não negligenciando a leitura de vida e de mundo que possuem os educandos. Talvez isso se torne possível em um processo de formação, que busque em suas práticas, conteúdos e conhecimentos, saberes que englobam toda a ação pedagógica e não a assumam apenas para cumprir com as exigências políticas com vistas à qualificação, mas com reflexão da prática docente, como uma maneira de valorizar os saberes experiências dos professores.

Kramer (2005, p. 121) referindo-se às dificuldades e contradições entre legislação e sua vigoração de fato, quanto à formação inicial e em serviço do profissional de Educação Infantil atenta. “Aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.”

Assim, cursos de formação episódicos muitas vezes não atingem os objetivos a que se propõem, por não atenderem às necessidades daquele professor daquela determinada escola. Na mesma direção, Kramer (2005, p. 129) salienta que os profissionais designados para a tarefa de educar a criança pequena precisam assumir a reflexão sobre sua prática e estudo crítico das teorias, criando estratégias de ação e sugere: “O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra”.

Oliveira (2005) busca fazer uma análise da forma como as principais contribuições do ordenamento legal vigente, a Constituição Federal de 1988, complementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente elaborado em 1990 e pela LDBEN/96 vêm sendo incorporadas à política nacional para a Educação Infantil, sendo que as principais contribuições da legislação podem ser sintetizadas em:

- a) a criança como sujeito de direitos, sua educação assegurada a partir do nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo complementando a ação da família;
- b) relação de colaboração mútua entre a União, Estados e Municípios;
- c) responsabilidade pela oferta da Educação Infantil pelos Municípios;
- d) Educação Infantil como primeira etapa da educação básica;
- e) habilitação exigida para trabalhar na Educação Infantil em nível superior, aceitando, ainda, o mínimo em nível médio;
- f) a formação continuada dos profissionais de educação deve ser assegurada pelos sistemas de ensino.

Com relação a esse último aspecto, Mazzeu (1998) defende a tese da formação do professor, com base no conceito de humanização, que valoriza uma maior autonomia do professor, através da aquisição de conhecimentos, habilidades e valores da cultura humana. Arce (2000) e Kramer (1991) têm a mesma posição quando afirmam que o professor precisa possuir uma cultura vasta. Neste sentido, vemos a necessidade da formação continuada tornar os sujeitos, cada vez mais, autônomos e críticos, contrário do que vemos em nossa prática, através de depoimentos de professores em avaliações de programas de formação, uma dependência a programas pré-concebidos por outros.

Kramer (1998) salienta a necessidade de organizar a formação de professores em serviço, baseada em temas ou em problemas julgados relevantes ou, até mesmo, sugeridos pelos professores. Neste sentido, também Mazzeu (1998) argumenta sobre o fato da problematização ser condição fundamental na formação continuada do professor, entendida não apenas como levantamento das necessidades presentes no cotidiano ou como temas que emergem de sua experiência anterior ou de sua história de vida, mas principalmente, como “criação de necessidades novas” e como colocação “de novos temas” como objeto de sua reflexão, tendo em vista as necessidades da prática social que se dão no dia a dia e que se encontram inseridas numa organização espacial e temporal determinada.

Mazzeu (1998, p. 64) explica como a problematização possibilita o levantamento de formas como os professores compreendem esses problemas.

Nesse momento, surgem explicações que resultam das “teorias” que de fato estão orientando o trabalho em sala de aula. Pode-se explorar as incoerências desse saber próprio do senso comum, buscando seu núcleo válido e contrapondo esse núcleo válido aos elementos de diferentes ideologias que vão deixando suas marcas no discurso pedagógico, geralmente sob a forma de clichês esvaziados de significado.

O autor valoriza, nesse processo de problematização, o debate entre professores, tendo em vista que o confronto de idéias e as visões diferentes e opostas entre os interlocutores possibilitam a ampliação do desenvolvimento intelectual, pois esses interlocutores “atuam como mediadores entre cada professor e os problemas sobre os quais estão refletindo” (MAZZEU, 1998, p. 68). Porém o autor alerta para que o processo não se torne mero bate-papo, que não acrescenta nada ao trabalho do docente e sobre a necessidade de uma instrumentalização para que se busquem respostas às demandas práticas. Para ele, a instrumentalização consiste no processo de apropriação dos instrumentos e signos produzidos pela humanidade e também na criação de novos. Ele explica:

Essa herança cultural é constituída pelo saber (conhecimentos, informações, conceitos, idéias, normas, etc.). No entanto, o domínio desse saber requer a assimilação de um saber-fazer (habilidades técnicas, operações, etc.). A utilização (ou não) desse saber implica, por sua vez, um envolvimento afetivo com ele e a adesão a valores que orientam sua utilização em benefício do desenvolvimento da humanidade e de cada indivíduo. É preciso assimilar uma postura perante o saber. (MAZZEU, 1998, p. 69).

Então se vê que a instrumentalização objetiva fazer com que o professor, no seu trabalho, elabore os seus próprios instrumentos a partir da produção de outros, através da articulação e reflexão sobre os problemas e as necessidades da prática e proposição de procedimentos, materiais didáticos e fundamentação teórica que responda a essas necessidades.

O momento em que o discurso pedagógico, resultante de uma teoria educacional se incorpora ao pensamento e ação do professor é denominado “catarse”. Mazzeu (1998, p. 70) explica que esse conceito significa “formas de pensar e agir produzidas historicamente e socialmente, que se incorporam de tal maneira na estrutura psíquica do indivíduo que as utiliza, que aparecem como formas naturais, mas que na verdade, resultam de um longo processo educativo”. É um conceito gramsciano, que traduz a forma como o homem internaliza o que aprendeu da cultura humana, transmitida pelos membros da cultura de que faz parte.

Assim, a pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (1984; 1991), na qual Mazzeu se apóia, sugere um olhar sobre a sua prática e organização do trabalho pedagógico da instituição devendo ser de forma investigativa, no sentido de reorientar o planejamento da instituição, que precisa estar fundamentado na teoria. Então vê-se a busca, na teoria, de respostas às demandas da prática e a ela retornar por um processo dialético. O que leva a perceber que a formação continuada do professor da Educação Infantil implica conceber um

professor que planeja, repensa e replaneja seu fazer pedagógico, que requer acesso tanto à cultura humana, quanto aos conhecimentos sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos.

Mororó (2000) traz contribuições importantes para a formação continuada do professor. Ela, como outros autores, nega os modelos de formação continuada que têm como objetivo a divulgação de “teorias ou de modelos de ensino” que não provocam a ruptura com o pensamento cotidiano. Aborda também, sobre o saber que esses cursos devem privilegiar, que a autora denomina “elementos mediadores” capazes de romper com as formas espontaneístas e pragmáticas de pensamento, visando a construção da autonomia e da intencionalidade da ação pedagógica. Defende, ainda, que o agente formador deve ser a universidade e que o local de formação seja a escola, buscando parcerias com sindicato dos profissionais da educação e secretarias da educação estaduais e municipais.

Juntamente às necessidades e desejo de mudanças, entendemos a priorização de tempo, horário para reuniões de estudo, planejamento, para que a formação continuada se realize como propõe Mazzeu (1998). Para esse autor, esta deve partir da prática pedagógica, com a problematização, buscando a instrumentalização que responda às demandas práticas para chegar à catarse e refletir na prática social e que resulte em reais mudanças nas concepções dos profissionais. De acordo com a concepção de Pereira (2000, p. 49): “A formação do professor não se vislumbra apenas na academia, com a diplomação, mas sim sobre as reflexões destes quanto à prática em si, nos bancos escolares e também para além destes”. Diante disso, Marques (1998, p. 194) salienta a necessidade de uma nova abordagem à formação continuada, colocando que:

A formação profissional, ao abandonar o leito seguro dos cursos em que vinha sendo conduzida, defronta-se com o desafio de sua continuidade agora com requisitos outros, de uma continuidade em que as práticas profissionais se tornem o terreno da formação. Se antes a teoria se construía, na antevisão das práticas futuras, agora as práticas se antecipam à teoria, exigem ser melhor entendidas para melhor exercidas.

Segundo esse mesmo autor, há necessidade da formação continuada ser trabalhada não apenas no que consta à teoria, mas sim dar relevância para a prática educacional, para o saber da experiência, que ao serem contemplados com os referenciais teóricos da formação configurem o que chamamos de saberes docentes.

Soma-se a esta análise Silva (2005, p. 208) atentando sobre a importância de os participantes da formação refletirem sobre as dificuldades e sucessos da sua prática educativa e de serem considerados sujeitos da formação, na perspectiva do seu desenvolvimento, proporcionando condições para uma autovalorização. “As educadoras desejam conhecer novas formas de atuarem profissionalmente e sentem a enorme responsabilidade do trabalho

que realizam.” Então percebe-se que a reflexão desempenha um papel principal nesse processo de formação continuada.

Como bem defende Freire (1999, p. 43–46):

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador...

A formação do professor não se dá apenas em curso de formação superior, com a obtenção de diplomas. Compreende-se que esta se efetua durante toda a vida profissional, sendo o cotidiano dos bancos escolares um espaço de formação, de reconstrução do saber pedagógico, de um corpo docente que troca experiências de suas histórias de vida, tendo sempre a perspectiva de compartilhar saberes. É visualizado que a reflexão, no exercício profissional, possibilita o surgimento de idéias inovadoras, exigindo do profissional respostas construídas no espaço de atuação e novas formas de perceber e de agir nas diferentes situações. Com essa prática educativa o docente pode deixar de ser visto como um mero distribuidor de conhecimentos, e passar a ser um construtor de saberes, de habilidades, conhecimentos e competências que o habilitem a arte de ser professor.

De acordo com Nóvoa (1991, p. 23), o desafio do profissional da educação é manter-se atualizado em relação às novas metodologias do ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, pois salienta o autor: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Por outro lado, a formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, também é um dos princípios da organização e gestão escolar participativa. Sobre isso, Libâneo (2001, p. 119) defende que:

A concepção democrático-participativa de gestão valoriza o desenvolvimento pessoal. A qualificação profissional e a competência técnica. No entanto a escola é um ambiente de trabalho educativo, local de aprendizagem principalmente porque todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas é também um lugar em que os profissionais da educação desenvolvem sua profissionalidade.

Sendo assim, a formação continuada é outra das funções da organização escolar envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo, principalmente os professores que é uma condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional.

No contexto de trabalho, é na escola que os professores enfrentam e resolvem os problemas, elaboram e modificam os procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

A formação continuada consiste na formação dentro e fora do ambiente do trabalho. Sendo que dentro da escola as ações de formação consistem em participar do projeto político pedagógico, entrevistas, reuniões de trabalho para discutir a prática com os colegas, pesquisas, minicursos, dentre outros. Fora da escola as ações consistem em participar de congressos, cursos, encontros, palestras, dentre outros.

Esta formação continuada se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. A formação continuada é de responsabilidade da instituição de ensino, mas também é do professor.

Também estão inclusas no processo, nas práticas de formação continuada, aquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas, promovidas pelas Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais do trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional.

Neste sentido Libâneo (2001, p. 193) relata que: “Seria importante que as instituições de formação de professores ou as Delegacias de Ensino, criassem, na sua estrutura organizacional, algo como um Centro de apoio à Formação Continuada”. Contudo este autor evidencia que a busca isolada pela atualização é difícil, e que por isso, é aconselhável um vínculo com uma instituição. Mas, que o importante é entender que o local de trabalho é o espaço mais indispensável para a formação continuada, já que é nesse ambiente que se podem articular os saberes da experiência com os saberes teóricos. Acredita-se assim, que os professores devem ter uma participação mais ativa, crítica e compromissada com a educação, sendo esses fatores indispensáveis para seu processo de formação.

2.2 Formação do educador, legislação, políticas nacionais, responsabilidades e desafios

Conforme Marques (1998), a história da educação mostra que a maioria dos inovadores em pedagogia foram os teólogos, filósofos como, por exemplo: Rousseau, Froebel, Herbart, Dewey, ou médicos como: Montessori, Decroly, Claparède. Num segundo momento mais recente, coube isso aos psicólogos e aos sociólogos a que se recorreram os educadores, na tentativa de renovação da escola. E, ainda que a questão ritualística de método mais adequado ao ensino seja colocada acima da questão da formação dos educadores, o autor expressa a preocupação com essa formação, por estarem, o nível e a qualidade da educação,

condicionados à capacidade do professorado. Atenta ainda para a lentidão do processo de expansão dos cursos de licenciatura no país até os anos 50, tornando-se desordenados a partir da década de 70 e sem atender a sua missão de formar professores para o Ensino Médio. O autor conclui que: “Somente no contexto da superação do autoritarismo e da busca de caminhos para a redemocratização da sociedade brasileira é que a questão da formação do educador se coloca com ênfase, em debate nacional” (MARQUES, 1998, p. 18).

Na década dos anos 80, conforme o autor, o MEC reativou estudos com objetivo de subsidiar o Conselho Federal de Educação (CFE) nas reformas dos cursos de formação de recursos humanos para a educação, através de encontros e seminários, tendo levantado algumas conclusões e recomendações que insistem na base comum nacional como indispensável em sua tríplice dimensão — profissional, política e epistemológica, cabendo à universidade a responsabilidade de “assumi-la como base comum da redefinição curricular das licenciaturas com suas especificidades aprofundadas” (MARQUES, 1998, p. 24). O autor destaca, entre várias iniciativas de universidades, o Seminário realizado pela Universidade de São Paulo em 1985, quando foram levantadas várias questões sobre a educação brasileira, privilegiando sua dimensão social e política e definindo os marcos gerais para a formação de professores. Houve a contribuição de vários palestrantes de diferentes áreas do conhecimento, resultando num canteiro promissor de articulações, a partir do pressuposto de que:

Os educadores necessitam ser educados para passarem de funcionários da máquina social a educador coletivo, que pense a educação e relativize seus limites, não os aceitando como “objetividade”. Tudo isso, sem descurar os métodos e as técnicas da docência. (MARQUES, 1998, p. 31).

Num segundo momento, conforme Marques, o Seminário da USP, desenvolvido por vários autores, examina questões referentes às tarefas da universidade, no que diz respeito à formação e prática do professor e fala sobre algumas constatações como: que a formação de professores não é a tarefa central da universidade; não privilegia a pedagogia numa formação específica em que o aprendizado abstrato surja do aprendizado prático; que a educação não tem conseguido gerar seu próprio campo de conhecimentos; a necessidade de uma reformulação ampla da função docente também da universidade, começando pelo maior contato com os professores que trabalham na Educação Básica; a grande distância entre a escola que forma o professor e a prática, em que se deverá ele empenhar-se com exigência de planejamento em conjunto, de conhecimentos sólidos e de uma visão crítica do mundo.

Por outro lado, Marques se refere ao estudo realizado pelo Departamento de Educação da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, quando aponta questões básicas

relativas à educação escolar-sociedade, à articulação entre o saber socialmente produzido e o saber escolar com sua própria especificidade. Nesse sentido, num contexto amplo, procura redefinir o papel do professor hoje, ante ao desafio de articularem-se a competência profissional e o compromisso político, numa concepção de magistério como profissão não fragmentada em tarefas. “Denuncia-se a falta de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre bacharelado e licenciatura, entre as unidades da educação e as demais unidades universitárias, entre o sistema de formação do educador e o sistema que o irá absorver.” (MARQUES, 1998, p. 33).

Esses estudos revelam uma intensa preocupação pela formação profissional e atentam sobre o discurso das políticas públicas que enfatizam a importância da educação e negam a ela os meios e condições para realizá-la. Ao se referir à responsabilidade da universidade, Marques (1998, p. 187) expressa:

É crucial, portanto, se preocupe e se ocupe a universidade com a formação do educador competente para a atuação nos campos da educação infantil e das séries iniciais do ensino de 1º grau. Preocupação e tarefa da universidade, quer quanto à formação sob a forma de cursos regulares de licenciaturas, quer quanto às suas co-responsabilidades no que tange ao ensino nos demais níveis, com os quais necessita articular-se estreitamente.

Alerta, ainda o autor, sobre o tecnocentrismo e o centralismo na condução da educação por parte do Estado que se defrontavam com as novas articulações da sociedade civil, resultando em alterações em termos da compreensão e planejamento das políticas públicas da educação. Os encontros e os estudos de educadores intensificam-se para o debate sobre a formação do educador. Atenta sobre o processo formativo inicial, através dos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Magistério-Ensino Médio e a formação continuada processada na sala de aula ou na própria escola, recuperando o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a e aproximando as práticas desenvolvidas no âmbito dela. Para Marques (1998, p. 195),

É no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico. Trata-se da construção de um espaço da vivência democrática, orgânico ao mesmo tempo e criativo, consistente e fluido como é a vida, espaço de reconstrução, onde se dissolvam as evidências e obviedades, as rotinas e as normas retificadas, onde se aprenda a desconstruir, a desaprender, para as novas construções e aprendizagens.

Assim, a proposta de formação deve surgir em cada comunidade escolar, com suas particularidades.

Oliveira (2005), por sua vez, salienta que a Educação Infantil vem passando por um processo de mudanças resultantes de pressões sociais, pesquisas e políticas desenvolvidas em

vários municípios e de âmbito nacional. Nesse debate, a autora salienta alguns pontos importantes relativos aos avanços na legislação e desafios decorrentes. As mudanças de concepções, crenças e valores não ocorrem com uma simples revogação ou um “torna-se sem efeito”, mas exigem discussões e reflexões. Essas concepções não só as que dizem respeito à criança, seu desenvolvimento e educação, mas também quanto ao papel do Estado, da sociedade e dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A autora identifica os avanços resultantes da Política Nacional de Educação Infantil em quatro áreas principais, a saber: desenvolvimento de projetos curriculares, formação do profissional de Educação Infantil, organização político-pedagógica administrativa das redes de ensino, levantamento e caracterização das instituições que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade.

O desenvolvimento de projetos curriculares vem sendo considerado instrumento importante nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da área. O documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil tem o objetivo de subsidiar os sistemas educacionais na elaboração e implementação de programas curriculares condizentes com as peculiaridades e diversidades das realidades educacionais de qualidade com as crianças de 0 a 6 anos de idade. Esse documento vem cumprindo seu objetivo de socializar informações, discussões e pesquisas, sendo elemento para reflexão de técnicos, professores e outros profissionais, favorecendo a construção de projeto pedagógico na área.

A nova dimensão da Educação Infantil, fazendo parte da Educação Básica, gerou valorização no papel do profissional que atua com as crianças de 0 a 6 anos, com a exigência da habilitação de um novo patamar, em consequência das responsabilidades sociais e educacionais que se espera dele. Contudo, pesquisas como a de Maimone e Tomás (2005) revelam que ainda temos professores que não têm o Ensino Médio completo, sendo a formação dos que atuam em creches precárias. Esse quadro exige atenção e medidas para que se ampliem as competências em relação às ações de “educar” e “ensinar”.

O Ministério de Educação e Cultura vem buscando mobilizar os sistemas de ensino e as instituições formadoras no sentido de oferecer condições para o desenvolvimento e valorização do profissional, através de cursos, revisão de cargos e salários. Ao mesmo tempo vem estimulando a participação das universidades no processo de formação continuada, pois entende que a melhoria dos processos formativos passa pela articulação entre essas e os sistemas de ensino.

A LDBEN determina uma organização político-pedagógica como a transformação das creches da assistência para a educação e que, conseqüentemente gera credenciamento e

autorização de funcionamento das mesmas devendo levar em conta a supervisão, acompanhamento, controle e avaliação por parte dos sistemas de ensino. O MEC publicou em Brasil (1998b) o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”, com orientações para a elaboração das normas pelos conselhos estaduais e municipais de educação regulamentando o funcionamento das instituições para esta modalidade de ensino.

A necessidade de um levantamento e caracterização das instituições que atuam com crianças de 0 a 6 anos, em função da precariedade de dados e da necessidade de se conhecê-las para poder atendê-las, levou o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a organizar o censo da Educação Infantil. Há pouco mais de três anos, que a educação pré-escolar faz parte desse censo educacional que é realizado anualmente pelo INEP e a creche vem sendo incluída. O censo oferece uma gama de informações a respeito da educação oferecida às crianças pequenas, incluindo creches e pré-escola e isso amplia as informações disponíveis a respeito dessa primeira etapa da Educação Básica.

Campos (2005) expõe sobre características da nossa tradição cultural e política relativas ao divórcio e à distância entre a legislação e a realidade da sua execução no Brasil. Em todos os aspectos da vida nacional é possível observar essa marca constante. É o que pode ser observado na vigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, com quase 2 milhões de crianças fora do ensino fundamental, quando foram definidos os oito anos de escolaridade obrigatória desde 1971.

Outra característica de nossos instrumentos legais e de nossa prática é a opção pela ausência de previsão de mecanismos operacionais na direção implícita nos objetivos gerais, o que gera dificuldades na operacionalização das diretrizes. Uma exceção é a lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) a qual foi explícita e operacional de modo a permitir sua aplicação em prazo curto.

A essas características estruturais nossas reforçam-se nos anos 90, com as políticas econômicas de ajuste, as conseqüências de contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais. Presenciamos, no pós-constituente, um momento de retrocessos nas áreas sociais e não momentos de avanços como consagra a Constituição em termos de definições legais. A Educação Infantil não foge à regra, sofre as conseqüências resultantes desse contexto não podendo ser bem compreendida isoladamente.

Campos (2005) referindo à legislação, políticas nacionais de Educação Infantil salienta uma realidade de desencontros e desafios presentes no conjunto de mudanças legais e

institucionais ocorridas a partir de 1988 e, principalmente após a LDBEN/96. Partindo do pressuposto que, ainda é cedo para conclusões mais definidas, a autora prefere procurar identificar algumas tensões e tendências desse contexto de mudanças e procura de caminhos com o objetivo de atendimento à criança pequena. Esse o atendimento tem levado a uma maior segmentação no trabalho com a criança de 0 a 6 anos, fazendo com que necessite mudar de instituição e período diário de frequência ao completar 4 anos de idade. E agora, com a escola de nove anos, muda novamente aos 5 anos. Essas mudanças trazem, muitas vezes, dificuldades para as famílias, em especial nos grandes centros como, por exemplo, irmãos freqüentando unidades diferentes.

Resultantes das políticas universalistas/políticas focalizadas, as creches identificaram seu público tradicionalmente, pela população mais pobre e associando, muitas vezes, à exigência das mães trabalharem fora de casa. Os sistemas educacionais, ao contrário, funcionaram baseados na lógica do atendimento geral a todas as crianças usando os mesmos procedimentos para a matrícula que as escolas do Ensino Fundamental adotando critérios de idade, local de moradia.

O abismo entre professores em níveis mais altos versus educadores leigos e pessoas da comunidade é aberto com as orientações conseqüentes da LDBEN/96, quanto à formação dos professores, inclusive os de Educação Infantil, abrem um abismo entre o perfil do professor escolar e o educador leigo da creche, as condições de trabalho e salário, acrescidos da desigualdade social da população brasileira, configuram uma ocupação que não atrai jovens de escolaridade maior.

A LDBEN não determina qual o período de atendimento a cada faixa etária sendo interpretada de maneira a associar a creche no período integral e a pré-escola ao meio período de funcionamento, o que significa que as crianças de 4 anos não são, muitas vezes, atendidas em período integral, representando assim, muitas vezes, um problema para as famílias e as crianças. No caso do professor, ele deve ser formado para saber atuar em parceria com os colegas, na situação de período integral organizando planejamentos conjuntos.

Outra grande dificuldade, gerada pelas reformas educacionais da década dos anos 90 foi a falta de recursos para a Educação Infantil, pois esta não era incluída pelo FUNDEF, pois a prioridade era o Ensino Fundamental.

Deve-se ressaltar ainda que, na presente década, talvez seja uma das maiores mudanças acentuadas pela nova legislação a inclusão das crianças de 6 anos ao Ensino Fundamental, que é uma tendência presente em todo país. O que merece atenção é a programação pedagógica desenvolvida com as crianças de 5 anos na pré-escola, porque nem

mesmo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as primeiras séries levaram em conta essa mudança, em suas orientações.

Campos (2005) conclui, se referindo à necessidade de análise do atendimento à Educação Infantil e de desenvolver esforços, no sentido de delinear políticas de formação do professor, com uma proposta mais exigente em qualificação, sem se descuidar de soluções às necessidades emergentes nesse nível de ensino, em vista do momento de transição provocado pelas legislações vigentes.

Pesquisadores, como Brzezinski (1997) e Schultz (2002), mostram suas preocupações sobre a formação de professores em nível médio, modalidade Normal para atuar na Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, visto que uma proposta de conhecimentos adequada aos pequenos de 0 a 6 anos, para se obter uma educação de qualidade, seria irrealizável em nível médio com duração de três anos.

André (2002) faz uma análise da pesquisa acadêmica sobre a formação de professores no período de 1990–1998 e encontrou 410 trabalhos, entre teses e dissertações que tratam do assunto, sendo 72% referentes à formação inicial; 17,8% tratam da formação continuada e 10,2% se referem à identidade e profissionalização docentes. Dos trabalhos sobre a formação inicial, a maior parte trata da Educação Normal (38%), em seguida os estudos sobre as licenciaturas (23%), identidade profissional e profissionalização docente (17%) e Pedagogia aparece com apenas 9% (26 trabalhos) e dentre eles, apenas 1 se refere à habilitação para Educação Infantil. Como se vê no final da década de 90 é ainda tímido o interesse em produções sobre a formação do profissional para a educação de crianças de zero a seis anos de idade. Isso sugere que a formação inicial para atuar na Educação Infantil, na década pesquisada, não estava na pauta das prioridades de formação de professores.

No próximo capítulo veremos, entre outros aspectos, como isso ocorreu no período de 2000 a 2005, no Brasil.

3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (PERÍODO DE 2000–2005): DISSERTAÇÕES E TESES BRASILEIRAS

A fim de atingir os objetivos da presente pesquisa, realizamos um levantamento preliminar pelos resumos das produções disponíveis na internet e partimos para a busca dos textos integrais relativos à formação dos profissionais da Educação Infantil. Alguns textos completos foram conseguidos com uma consulta às bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituições educacionais de nível superior e, até mesmo, colocados à disposição pelos próprios autores através de e-mail. Em poucos casos não foram conseguidos os textos completos das dissertações e teses selecionadas para a execução desse trabalho de pesquisa, sendo necessário trabalhar com os resumos feitos pelos autores ou desconsiderá-los. A expectativa de ter acesso aos textos integrais e resumos das dissertações de Mestrado e teses de Doutorado produzidas nos programas de Pós-Graduação, pesou bastante na alternativa do recorte — formação de professores para a Educação Infantil no período entre 2000 e 2005 — pois o contato com grande volume de trabalhos é inviável num espaço pequeno de tempo. Dentro dessa seleção, a alternativa de análise apenas da produção nacional, relativa à formação do profissional para a Educação Infantil, foi uma forma interessante, uma vez que se trata de um mapeamento do conhecimento dentro de uma área específica. Assim, tivemos acesso a 175 produções oriundas de 34 instituições de Ensino Superior, conforme Apêndices de A a F.

O processo de levantamento de dissertações e de teses foi feito mediante os descritores: Educação Infantil, formação e prática de profissionais da Educação Infantil, Creches, Pré-Escola, jogos, brincadeiras, políticas da Educação Infantil, considerando que essas palavras-chaves poderiam ter relação com a Educação Infantil e a formação de seus profissionais.

Para o tratamento dos dados recolhidos, a exemplo de que fizeram outros pesquisadores, como Gatti (1983), Oliveira (1985), Rocha (1999), Strenzel (2000), procedemos a uma organização quantitativa dos mesmos. Antes de apresentarmos esse levantamento, faremos um retrospecto dessas pesquisas anteriores a esta, às quais buscamos dar continuidade, objetivando a superação de lacunas existentes nessa área de pesquisa e

contribuindo com a ampliação do conhecimento sobre a formação e a prática do profissional da Educação Infantil no Brasil. Todas tratam sobre a Educação Infantil, contudo apenas uma delas faz referência à formação do professor de Educação Infantil.

Gatti (1983) no seu trabalho *Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil 1978-1981*, contribui com o levantamento de conhecimento sobre a educação da criança pequena, quando identificou que, no período entre 1978 e 1981, os temas referentes à pré-escola constituíram 10% dos trabalhos de pós-graduação em educação no Brasil:

Até o fim da década, este crescimento foi contínuo, e podemos observar que a pré-escola foi um assunto que sofreu mudanças nas temáticas privilegiadas, que passam, de uma preocupação vinculada aos movimentos sociais e à definição de políticas, para o campo de propostas e práticas pedagógicas. (GATTI, 1983, p. 14).

O trabalho produzido por Oliveira (1985), em forma de dissertação de Mestrado, com o título *Educação pré-escolar: uma análise crítica de dissertações e teses (1973-1983)*, a autora analisa 17 dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado defendidas em programas de pós-graduação localizados em São Paulo e Rio de Janeiro, no período de 1973 a 1983. Neste estudo a autora salienta uma grande influência da educação compensatória e a presença forte da psicologia como norteadora das pesquisas realizadas na área.

Rocha (1999), em sua tese de Doutorado, com o título *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil*, evidencia que a divulgação de trabalhos engajados na definição da função e da necessidade de atendimento adequado na Educação Infantil e o calor das discussões no processo da constituinte brasileira, no final dos anos oitenta, deram força necessária para a luta pela consolidação das instituições de atendimento à criança pequena em nosso país. Este movimento, segundo a autora, proporcionou um crescimento nas pesquisas relativas à Educação Infantil. Segundo a autora, no período de 1990 a 1993 o número de trabalhos de Mestrado era de 18 ao ano e que de 1994 a 1996 este número cresceu para 39. Em nível de Doutorado, entre 1995 e 1996 foram produzidas 13 teses.

Através de dissertação de Mestrado *A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação e educação infantil*, Strenzel (2000) dá continuidade ao trabalho de Oliveira (1985). Faz análise das produções de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, que se relacionavam diretamente à educação da criança de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas. Através de seu trabalho, percebe-se uma maior concentração da produção dos Programas de Pós-graduação em educação nos cursos de mestrado, sendo no período estudado — 1983 a 1998, selecionadas 321 dissertações e 38 teses de doutorado. A

sua pesquisa revela uma significativa produção sobre a Educação Infantil nos Programas de Pós-graduação em Educação na década de 90.

Por meio do trabalho de Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001), sobre o levantamento e mapeamento da produção científica publicada em dissertações e teses no período entre 1983 e 1996, tem-se uma visão da situação da Educação Infantil na década de 90, em que, conforme os autores, começam a surgir estudos que:

[...] buscam contemplar os mais diversos aspectos (históricos, sociais, psicológicos, pedagógicos, etc.) envolvidos na educação da criança na creche e na pré-escola que tomam como objeto as relações que nela se dão, tais como: criança/criança, criança/adulto, creche/família, entre os profissionais na creche, etc. (ROCHA; FILHO; STRENZEL, 2001, p. 10).

Na análise que fazem de estudos sobre a Educação Infantil, salientam que:

[...] a partir da década de 90, passam a ganhar entre nós pelo menos duas perspectivas de estudo: as pesquisas que buscam estabelecer parâmetros de avaliação da qualidade dos serviços de educação para a criança de 0 a 6 anos — e que tomam como referência as experiências nacionais e internacionais (CAMPOS, ROSEMBERG, 1994; MACHADO, 1994; FARIA, 1993), incluindo a caracterização e a formação dos profissionais da creche e pré-escola (CAMPOS, ROSEMBERG, 1994) — e como já foi destacado, as pesquisas relacionadas com os diferentes tipos de relações estabelecidas no cotidiano destas instituições, envolvendo os sujeitos (crianças e adultos e cada qual entre si, nas diferentes situações) com a família, com o espaço físico, etc. (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL 2001, p. 11).

Trabalhos, como estes, mostram um número cada vez mais crescente de pesquisas dedicadas a estudos, que investigam os diferentes aspectos das relações existentes nas instituições de Educação Infantil e pensamos em contribuir, com nosso trabalho, dentro da primeira tendência, dando continuidade ao conhecimento das produções e o que elas trazem sobre cursos de formação de professor e prática pedagógica na Educação Infantil, após a promulgação da LDBEN/96. Constitui importante marca do presente trabalho a possibilidade de visualizar o pensamento de professores em relação à sua formação e à sua prática docente permitindo, ou melhor, abrindo caminhos para o entendimento de alternativas para nova construção do conhecimento dos professores e dos formadores de professores.

Os quadros demonstrativos das dissertações e teses produzidas em cada um dos anos do período 2000–2005, por nós pesquisadas, proporcionam uma visão das produções sobre a Educação Infantil e formação do profissional para essa modalidade de educação, autores e instituições de Ensino Superior com o número das produções ano a ano e o total no final do período em destaque (ver APÊNDICES). A elaboração de quadros, tabelas e gráficos funciona como espelho da situação, possibilitando emergirem dados comparativos das produções de dissertações e de teses, caracterizando uma análise quantitativa. A seguir, estão tabelas e

gráficos demonstrativos de nosso levantamento. Percebe-se uma constância anual, em termos quantitativos, nas produções de dissertações de Mestrado nesse período e um crescimento pequeno no que se refere às teses de Doutorado. O Gráfico a seguir mostra as porcentagens da produção de dissertações e teses, ano a ano, permitindo-nos concluir que é uma constante a superioridade em número da produção de dissertações de Mestrado em relação à produção de teses de doutorado.

TABELA 1
Dissertações e teses sobre Educação Infantil produzidas de 2000 a 2005

ANO/TOTAL	DISSERTAÇÕES	% DE DISSERTAÇÕES POR ANO	TESES	% DE TESES POR ANO
2000 – 18	15	82,35	3	17,65
2001 – 30	26	89,66	4	10,34
2002 – 28	21	70,83	7	29,17
2003 – 36	26	72,22	10	27,78
2004 – 34	26	77,14	8	22,86
2005 – 29	22	74,07	7	25,93
Total 175	136	77,98	39	22,02

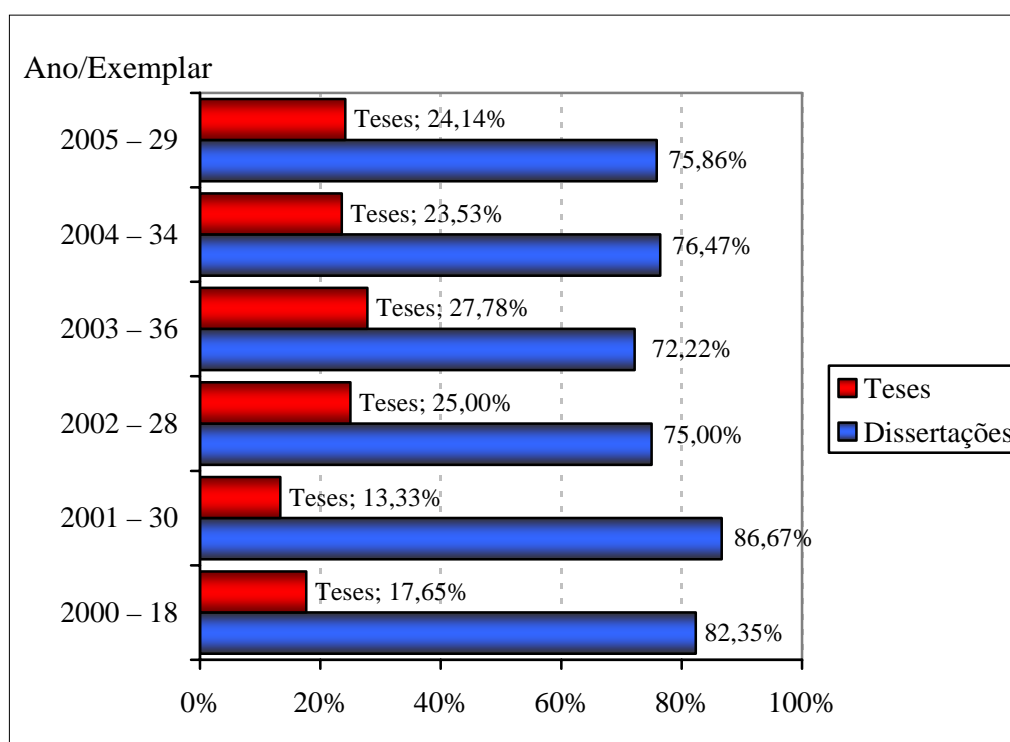


GRÁFICO 1 – Dissertações e teses sobre educação infantil, produzidas de 2000 a 2005

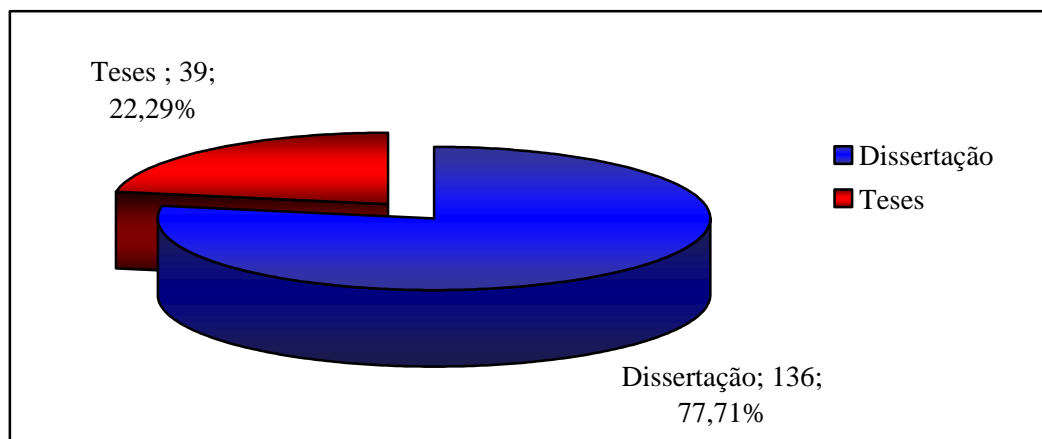


GRÁFICO 2 – Dissertações e teses sobre educação infantil produzidas de 2000 a 2005

O Gráfico 2 demonstra a porcentagem do conjunto total levantado sobre a Educação Infantil no período 2000/2005, onde é demonstrada a superioridade nas produções de dissertações de Mestrado.

A análise do conjunto, resultante do levantamento das produções deste período, representada graficamente: 136 dissertações de Mestrado e 39 teses de Doutorado (TABELA 1), dos programas de pós-graduação na área da Educação Infantil, permite apresentar alguns aspectos de sua trajetória, no período compreendido entre 2000 e 2005. Podemos apontar como uma característica geral desta produção na área da Educação Infantil no Brasil, um crescimento contínuo dos trabalhos, especialmente de dissertações junto aos programas de pós-graduação e o desinteresse de pesquisadores do sexo masculino, pois nesse conjunto levantado, apresentam-se somente sete trabalhos desses autores (APÊNDICES A–F).

Como pode ser observado, o número de dissertações é bem superior ao número das teses, sendo coerente com a afirmação de Strenzel (2000) de que é recente a formação do pesquisador nesta área de pesquisa como também são recentes os Programas de Pós Graduação no Brasil com doutorado em Educação.

O conjunto total de produções levantadas de 136 dissertações de Mestrado e 39 teses de Doutorado, a partir de uma busca on-line que fizemos entre novembro de dois mil e seis e março de dois mil e sete, sobre o período de 2000–2005, mostra o crescente e constante interesse de pesquisadores nessa temática, considerando pesquisas como a de Strenzel (2000) num período de 16 anos (três vezes maior do que esse período pesquisado), perfazendo um total de 321 dissertações e 38 teses.

Como se vê na Tabela 2, as Instituições Públicas têm produzido mais trabalhos sobre a Educação Infantil no período pesquisado o que leva à seguinte indagação: a maior

produtividade das instituições públicas seria devida a um maior investimento em pesquisa, do que nas instituições privadas? Ou então, ao número maior de pesquisadores nas instituições públicas?

TABELA 2
Dissertações e teses por instituições pública e privada produzidas de 2000 a 2005

ANO	INSTITUIÇÃO PÚBLICA				INSTITUIÇÃO PRIVADA			
	DISSERTAÇÕES		TESES		DISSERTAÇÕES		TESES	
2000-18	14	77,77%	2	11,11%	1	5,56%	1	5,56%
2001-30	21	70,00%	4	13,33%	5	16,67%	0	0,00%
2002-28	18	64,29%	6	21,43%	3	10,71%	1	3,57%
2003-36	19	52,78%	8	22,22%	7	19,44%	2	5,56%
2004-34	16	47,06%	3	8,82%	10	29,41%	5	14,71%
2005-29	11	37,93%	2	6,90%	11	37,93%	5	17,24%
Total-175	99	56,57%	25	14,29%	37	21,14%	14	8,00%

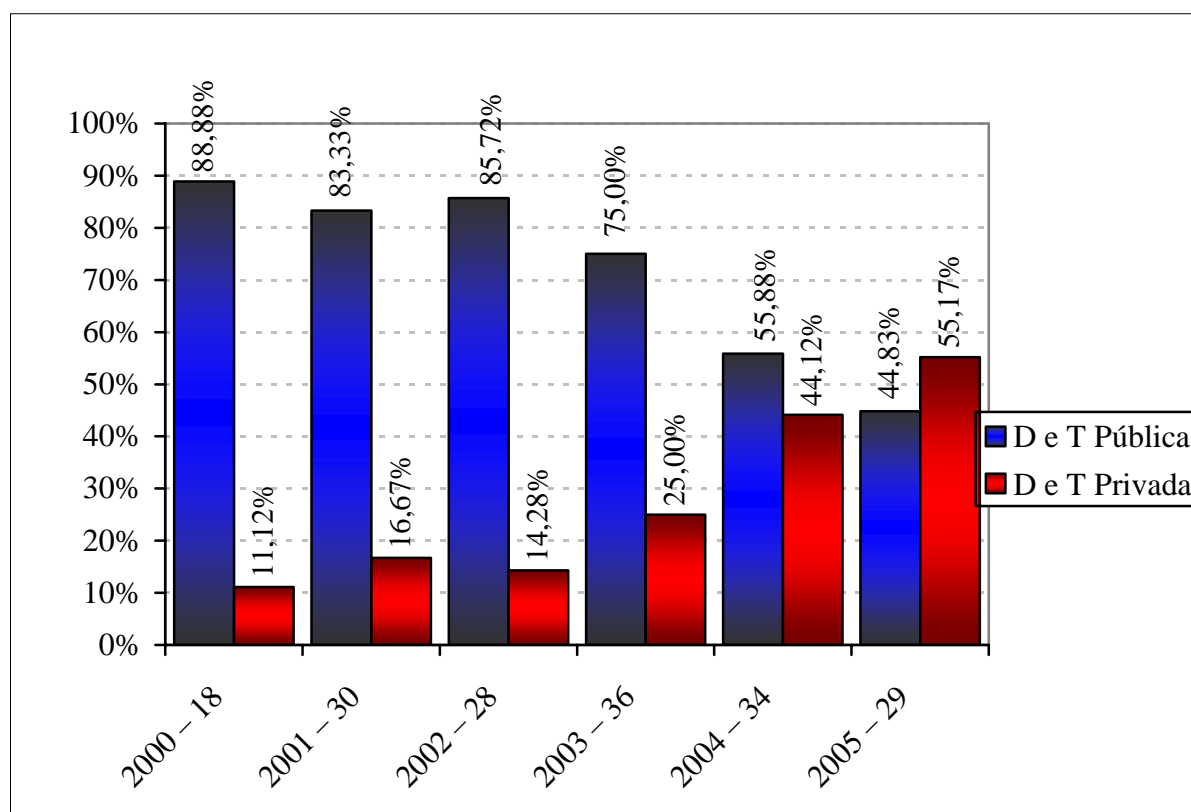


GRÁFICO 3 – Dissertações e teses sobre a educação infantil produzidas por instituições pública e privada de 2000 a 2005

Graficamente é demonstrado um crescimento das produções, nesse período, nas instituições privadas a partir de 2004, talvez por coincidir com um aumento no número de Mestrado em Educação em instituições privadas. (CAPES: dav@capes.gov.br). A produção sobre a Formação do professor de Educação Infantil, nesse período pesquisado, se encontra na parte de Apêndices dessa dissertação (APÊNDICE G). Essa produção (23) corresponde a 13% do total de produções levantadas sobre a Educação Infantil (175) o que demonstra pouco interesse nesse campo de pesquisa e que do ponto de vista quantitativo, percebe que a produção dos programas de Pós-graduação em Educação concentra-se mais nos cursos de mestrado (QUADRO 1). A tabela e o gráfico a seguir mostram um resumo dessa produção e a superioridade das dissertações sobre as teses. É demonstrado que no ano de 2005 com 29 trabalhos levantados, houve a apresentação de apenas uma pesquisa sobre a formação de professores de Educação Infantil, conforme Quadro 1.

QUADRO 1

Dissertações e teses sobre a formação do professor de educação infantil produzidas de 2000 a 2005

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
2000	—	3	3
2001	1	2	3
2002	1	2	3
2003	2	5	7
2004	1	5	6
2005	—	1	1
Total	5	18	23

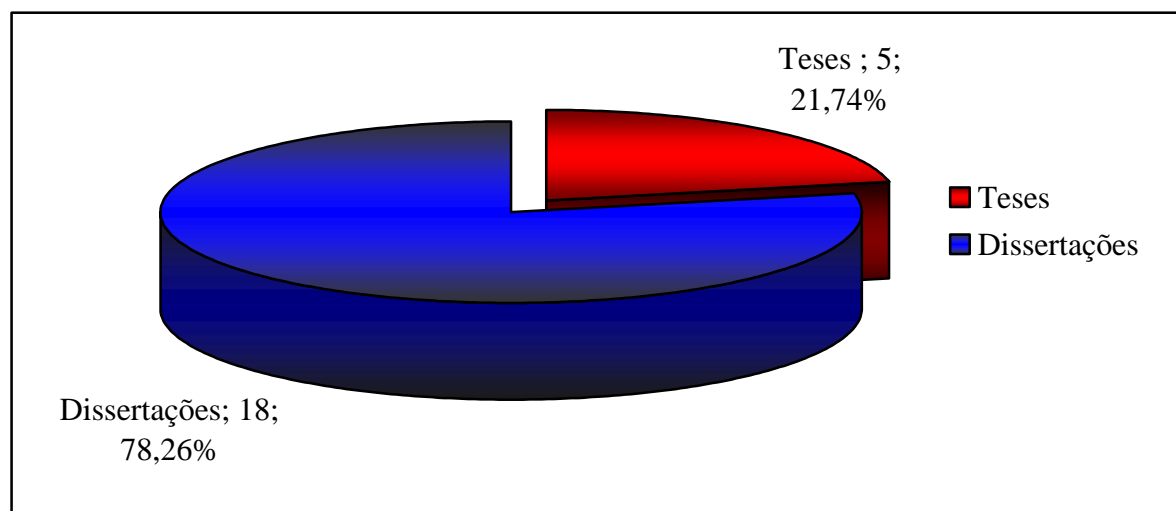


GRÁFICO 4 – Dissertações e teses sobre formação do professor de educação infantil, produzidas de 2000 a 2005

Do conjunto de 175 dissertações e teses, elegemos para objeto de análise e reflexão, 23 produções sendo 18 dissertações de Mestrado e 5 teses de Doutorado sobre formação de professores para a Educação Infantil. Didaticamente, formamos dois conjuntos: as produções relativas à Formação Inicial do professor de Educação Infantil e a Formação Continuada e/ou em Serviço desses profissionais. Assim, do universo de 23 dissertações e teses, 11 se referem à formação inicial (47,8%) e 12 (52,1%) tratam da formação continuada.

Com o objetivo de ampliar a compreensão das propostas na formação de professores da Educação Infantil, tentamos estruturar um conjunto de dados, em função de oferecer informações bibliográficas para consultas, tendo em vista subsidiar o desenvolvimento de pesquisas sobre a produção neste campo educacional. Os resumos expandidos, bem como campos relativos ao nome do autor, título do trabalho, tipo de documento (dissertação, tese), nome do orientador, área do conhecimento, nome da instituição de origem e ano da defesa encontram-se no Apêndice G deste trabalho.

Esses resumos foram elaborados pela autora desse trabalho procurando contato com informações de interesse nessa pesquisa, além das explicitadas pelos resumos dos autores dessas pesquisas. O conjunto de vinte e três trabalhos, entre dissertações e teses analisadas, constitui uma amostra das produções sobre a formação do professor para a Educação Infantil nos Programas de Pós-graduação do Brasil, no período entre 2000 e 2005. Este conjunto foi organizado segundo os descritores: formação inicial de professores de Educação Infantil e formação continuada dos mesmos. Objetivamos identificar aspectos das pesquisas, tais como tema tratado, objeto de estudo e principais conclusões como poderão ser vistos nos Quadros a seguir.

3.1 Formação inicial

Dos onze trabalhos relativos à formação inicial, quatro tratam da formação dos profissionais de Educação Infantil nos Cursos de Pedagogia, um focaliza o Curso Normal Superior, dois abordam a análise de documentos oficiais elaborados após a LDB/96 que tratam da formação inicial desses profissionais e quatro procuram conhecer e articular a prática de professores de Educação Infantil e as necessidades formativas dos mesmos. O quadro a seguir, foi organizado em função dos objetos de estudo.

QUADRO 2

Dissertações e teses sobre formação inicial em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005

DISSERTAÇÕES; TESSES ASPECTOS	ROMERO (2001)	RIVERO (2001)	SILVA (2003)	TOMAZZETTI (2004)
Tema da Educação Infantil	Processos colaborativos na formação do profissional da Educação Infantil.	Concepções presentes na formação de professores de Educação Infantil.	Formação universitária da professora de Educação Infantil.	Potencialidade da educação intercultural para a formação do professor de Educação Infantil.
Objeto	Curso de Pedagogia	Curso de Pedagogia	Curso de Pedagogia	Curso de Pedagogia
Conclusão	Os licenciandos vivenciaram a proposta dialógica freireana no trabalho com crianças, contribuindo para sua formação.	Avanço da habilitação em Educação Infantil na compreensão da especificidade da Educação Infantil.	Presença da Psicologia como fundamentação teórica e de uma Pedagogia da Educação Infantil.	A negociação pode de ser utilizada como estratégia adequada para a formação de professores.

QUADRO 3

Dissertações e teses sobre formação inicial em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005

DISSERTAÇÕES; TESSES ASPECTOS	CABRAL (2005)	RODRIGUES (2003)	BONETTI (2004)	SCHULTZ (2002)
Tema da Educação Infantil	Formação de professores para a Educação Infantil.	Formação do Professor de Educação Infantil e as novas regulamentações das competências do Modelo Neoliberal.	Especificidade da docência na Educação Infantil tratada no âmbito de documentos oficiais que abordam a formação inicial de professores.	Formação do professor para educação de crianças de 0 a 3 anos.
Objeto	Curso Normal Superior	Documentos Oficiais	Documentos Oficiais	Prática e formação de profissionais de creche
Conclusão	Gestão democrática, matriz curricular em constante reformulação coletiva, descontextualização do ensino, desarticulação teoria/prática e Educação Infantil/Ensino Fundamental.	Acentua avanços no campo educacional nas décadas de 70, 80, 90 e retorno ao pensamento tecnicista centrando a discussão da formação do professor no âmbito das competências, técnicas e valorização da experiência em detrimento do conhecimento da ciência da educação.	Reconhecimento da especificidade da ciência na Educação Infantil, mas esta é secundarizada como adaptação da docência do Ensino Fundamental.	Bebês de menos idade permanecem abandonados pelas pessoas despreparadas da creche e o comprometimento da formação desses profissionais com cursos aligeirados.

QUADRO 4

Dissertações e teses sobre formação inicial em educação infantil, produzidas de 2000 a 2005

DISSERTAÇÕES; TESES ASPECTOS	ROCHA (2002)	BRASILEIRO (2002)	SOARES (2004)
Tema da Educação Infantil	Relação entre a organização do trabalho pedagógico e a formação de professores de Educação Infantil.	Estudo de caso de formação de professores de Educação Infantil.	Curso Superior importante ou necessário?
Objeto	Prática e formação de professor de Educação Infantil.	Prática e formação do professor de Educação Infantil.	Prática e formação do professore de Educação Infantil.
Conclusão	Aponta a necessidade de melhor formação de professores para atentarem às especificidades da educação de crianças de 0 a 6 anos e a formação que não traga a dicotomia teoria/prática, mas se funda na práxis reflexiva.	Formação inadequada de docentes para a Educação Infantil, atuação orientada pelo senso comum e necessidade de uma formação continuada mais sistemática.	A docência na Educação Infantil envolve aspectos e características, além dos conhecimentos teóricos e científicos desenvolvidos nos cursos de formação e que não há relação direta entre nível de formação e a prática do professor.

Para melhor compreender a realidade dos Cursos de Pedagogia, no que se refere à habilitação em Educação Infantil, duas pesquisas assumiram como objeto de estudo os cursos de seis faculdades públicas. Por meio de uma pesquisa teórico-descritiva com análise das narrativas dos sujeitos, a autora investiga a formação do professor de Educação Infantil a partir das visões de criança, de professor e de Educação Infantil, durante duas décadas da habilitação de Educação Infantil do Curso de Pedagogia (RIVERO, 2001). Outra pesquisa de Silva (2003), com o objetivo de discutir a formação em curso superior do professor de Educação Infantil e fazendo uma análise documental de cinco Cursos de Pedagogia que realizam a formação de professor para a Educação Infantil, aponta dentre alguns resultados, a presença incipiente de uma pedagogia da Educação Infantil, apesar do predomínio do modelo escolar do Ensino Fundamental.

Em sua tese de doutorado, Silva (2003, 23–24), ao analisar o Referencial Curricular da Educação Infantil, salienta uma ruptura com a discussão e construção coletiva de uma proposta educativa para creches e pré-escolas, resultante de uma política centralizadora que apesar do discurso oficial falar em participação, democratização, tais documentos foram impostos como “pacotes” e expressa: “[...] o Referencial foi elaborado num processo centralizador e autoritário que não respeitou o processo de construção da pedagogia da Educação Infantil que estava em curso. [...] e apontava para a pluralidade de idéias e expectativas”.

O seu referencial teórico (bibliografia italiana) que, conforme a autora, permite uma análise qualitativa a respeito das concepções de criança, infância, formação de professor para a Educação Infantil presentes nos cursos foco de seu trabalho e também pela influência da prática pedagógica da cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália, que tem chamado a atenção e despertado admiração do mundo há alguns anos. Apontar críticas e perspectivas para a consolidação do curso de Pedagogia, como “lócus” de formação de um profissional, capaz de compreender e garantir o direito à infância.

Ainda referindo à análise, Silva (2003) afirma que nos cursos de Pedagogia analisados, estão presentes dois modelos de formação de professores: o escolar mais consolidado e um projeto de Educação Infantil buscando uma forma diferente e específica para o trabalho com crianças pequenas. Ao referir-se à necessidade de superar a distância entre a teoria e a prática, características dos cursos analisados, atenta que essa dicotomia não deve ser discutida de forma simplista, como primeiramente o curso proporcionar a teoria e no final do curso a prática (estágio) mas que a

[...] dicotomia entre teoria e prática não existe apenas porque existe a separação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, mas a dicotomia é o reflexo da divisão social do trabalho que produz a divisão entre aqueles que executam, aqueles que mandam e aqueles que obedecem. (SILVA, 2003, p. 91).

Duas pesquisas, a de Rivero (2001) e a de Silva (2003), fazem críticas quanto à dicotomia entre teoria e prática, a psicologização presentes nos Cursos de Pedagogia e a distância do discurso oficial da realidade educativa.

Podemos constatar, através dos trabalhos sobre Curso de Pedagogia, um grande empenho dos pesquisadores em aprofundar o conhecimento da realidade desse curso com suas especificidades e problemas existentes, propondo alternativas para superarem falhas, visando à melhoria da formação dos licenciandos. Três trabalhos, os de Rivero (2001), Silva (2003), e Tomazzetti (2004) destacam a necessidade de constituir uma perspectiva formativa, cuja centralidade seja a criança com suas lógicas, modos de ser, suas experiências de mundo sendo o ponto de partida e de chegada para a pedagogia que a sustenta.

Rivero (2001) em sua dissertação de Mestrado, constata o fortalecimento da visão da criança, como sujeito histórico e social na habilitação Educação Infantil do Curso de Pedagogia da UFSC, salientando a forte evidência de modificações significativas no modo de compreender a criança na habilitação, começando a ser concebida como sujeito de direito, cultural, múltiplo e diverso. Através de sua pesquisa teórico-descritiva, com análise das narrativas dos sujeitos, evidencia que os anos 80 foram marcados por duas vertentes contrárias no modo de conceber a educação pré-escolar. Uma defende concepções

assistencialistas e outra, sintonizada com os avanços teóricos do momento, fazia críticas a esse modelo e propunha uma pré-escola com função pedagógica. Sua análise recai sobre as visões de criança, de professor e de Educação Infantil que marcam a formação nas décadas de 80 e 90 e também, sobre os aspectos que contribuem para uma reflexão acerca da formação nos cursos de Pedagogia nessa área. Pontua que a habilitação avança na compreensão do pedagógico ao buscar a especificidade da Educação Infantil, possibilitando o rompimento com o assistencialismo e passando a conceber o processo educativo, numa perspectiva integrada na busca de contemplar cuidado e educação.

A idéia de cuidar e educar de modo indissociável, partilhando essa educação com a família, passa a ser discutida na formação como direito das crianças e uma responsabilidade do professor de Educação Infantil, que tem uma atuação diferenciada do professor de ensino fundamental. (RIVERO, 2001, p. 164).

A autora afirma que no Curso de Pedagogia pesquisado, a abordagem psicológica da criança como uma das referências centrais na década de 90 permanecera, mas em uma perspectiva diferenciada de enfoques a partir das relações socioculturais. A autora conclui que essa investigação permite salientar que a habilitação de Educação Infantil deste curso vem oportunizando aos seus alunos uma rica discussão teórica, fruto do diálogo com as produções recentes da área. E ainda alerta de que, as alunas ressaltaram a necessidade de uma maior aproximação com as crianças durante a formação em Educação Infantil.

Na sua dissertação de mestrado, Romero (2001) tem como propósito na pesquisa, criar possibilidades para a mudança na formação profissional, através de processos colaborativos, junto às alunas das disciplinas de Prática de Ensino na Pré-Escola do Curso de Pedagogia da UFSM. A trajetória metodológica que balizou esta pesquisa foi a investigação-ação colaborativa de caráter emancipatório, cujas idéias básicas estão vinculadas na ciência educacional crítica. A autora pontua atividades planejadas no grupo colaborativo sobre o trabalho educativo na escola de Educação Infantil, tendo por base a educação dialógica freireana.

Em relação à formação inicial, Romero (2001) procura ampliar as discussões em torno da formação e ação do professor habilitado à docência, abrindo possibilidades para inovações, no Curso de Pedagogia da UFSM, referentes à formação do profissional de Educação Infantil.

Seguindo a mesma linha da pesquisa de Romero, Tomazzetti, em sua tese de doutorado (2004), desenvolveu uma investigação-ação educativa, através de entrevistas, questionários, observação, relatórios e organização de situações educativas, pautadas pelo diálogo, com a realidade educativa estabelecendo relações entre as diretrizes didático-pedagógicas e as temáticas advindas dos contextos sócio-culturais de educandos e educadores

e conhecimentos acadêmicos. Seu objetivo foi abordar a potencialidade da educação intercultural para a formação de professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia. A metodologia dessa pesquisa permitiu que a ação docente se tornasse objeto de análise sistemática das alunas estagiárias e professores, pois as práticas pedagógicas foram, continuamente observadas, pensadas, avaliadas e transformadas.

Tal perspectiva afirma a necessidade de que a Educação Intercultural aconteça a partir da desconstrução dos discursos e práticas dos professores para que as manifestações, as vozes dos sujeitos da realidade escolar, portadores de uma cultura de origem e juvenil, sejam escolhidas para dar novo significado às referências cognitivas objetivadas pela escola. (TOMAZZETTI, 2004, p. 58).

Nas suas conclusões a autora enfatiza que a ampliação das referências que o campo da Didática produz, possibilitou identificar a criança como centralidade a ser considerada na formação de professores.

A centralidade da criança nessa perspectiva intercultural é destaque e reforço às culturas infantis como resultante de atividade produtiva, e não apenas reprodutiva, que exercem no interior dos contextos em que interagem ente si e com adultos, como, por exemplo, as relações no interior da família. (TOMAZZETTI, 2004, p. 63).

E que,

[...] para as alunas-professoras, o destaque foi a oportunidade de refletir sobre sua prática de forma acompanhada e coletivamente, reflexão instaurada sobre/na ação, que potencializou a busca de alternativas em referenciais teóricos e a problematização da realidade concreta em sala de aula. (TOMAZZETTI, 2004, p. 187).

Os relatos de experiências, Romero (2001) e Tomazzetti (2004) procuram revelar ainda que de forma localizada, inovações para o estágio supervisionado: Tomazzetti mostra que a investigação no contexto escolar é uma ferramenta e uma estratégia para estabelecer a capacidade de diálogo problematizador, com diferentes sujeitos que interagem na situação educativa e Romero (2001) aponta a possibilidade de mudanças na formação de professores de Educação Infantil, através de processos colaborativos entre professores da escola, da instituição formadora de professores e alunas estagiárias.

Nos trabalhos de Rivero (2001), Romero (2001) e Tomazzetti (2004) percebe-se um eixo condutor, organizado de situações pautadas pelo diálogo entre: pesquisadora, professores formadores, professores de escolas de Educação Infantil e alunas dos cursos de Pedagogia possibilitando a reflexão da prática, da teoria e, conseqüentemente, subsidiando a formação desses profissionais.

Em um trabalho, Cabral (2005) estuda a formação do professor de Educação Infantil em um Curso Normal Superior, de uma instituição localizada na região metropolitana de Belo

Horizonte, com o objetivo de averiguar como é realizada a formação de professor para a Educação Infantil. Nesse estudo de caso, através de metodologia qualitativa e quantitativa, análise documental, entrevistas e questionários, a autora constata um Projeto Pedagógico e Matriz Curricular em contínua implementação e uma boa infra-estrutura física da instituição formadora. Na sua dissertação de Mestrado recorre a autores como Schön (2000), quando propõe uma formação profissional onde a teoria e a prática interagem em um ensino reflexivo, discorrendo sobre a relação estimuladora entre professor/aluno, para o enriquecimento de vivências, que se transformam em aprendizado.

A partir dos dados coletados e análise dos mesmos, a autora apresenta algumas críticas no que se refere à carga horária reduzida na especificidade Educação Infantil e estágio das alunas, falta de contextualização do ensino, não valorização das experiências das discentes e priorização da teoria em detrimento da prática. Salienta: “que o saber docente constituído no âmbito do trabalho, também é essencial para o processo de formação” (SCHÖN, 2000, p. 16). Ao referir-se às normas legais expõe: “Diante das políticas públicas atuais que contemplam a formação de docentes para este nível de ensino constatou-se que existem distorções entre o que é proposto e o que, realmente, se efetiva na prática” (SCHÖN, 2000, p. 177).

Dois trabalhos, de Rivero (2001) e de Cabral (2005), atentam que nos cursos de formação de professores há pouco contato com as crianças e a carga horária reduzida na especificidade Educação Infantil e estágio das alunas.

As produções de Rodrigues (2003) e Bonetti (2004) fazem uma análise documental deixando mostras de duas esferas definidoras de políticas educacionais: a do mundo oficial e a do mundo real. Rodrigues busca fazer uma análise filosófica, de linha materialista histórica sobre as novas regulamentações propostas para a formação dos professores, em especial para o professor da Educação Infantil, após a promulgação da nova LDBEN/96. Bonetti delinea um estudo sobre a especificidade da docência na Educação Infantil, verificando se essa especificidade é reconhecida e como é tratada pelos documentos que abordam a formação inicial de professores para a Educação Básica, elaborados pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) após a LDBEN/96.

Rodrigues (2003) acentua avanços significativos em relação ao campo educacional nas décadas de 70 e 80 e sugere que na década de 90 houve um retorno ao pensamento tecnicista com nova roupagem, centrando a discussão da formação de professores no âmbito das competências e das técnicas. A autora apresenta um projeto de formação de professores construído pelo movimento de educadores, com objetivo de participar da edificação de uma identidade dos profissionais da educação, como da constituição de um projeto político de

formação emancipatória. Refere-se à linha de pensamento de Nóvoa (1991), na perspectiva de adequação da educação às mudanças da produção, que tem atraído os educadores brasileiros com textos sobre a formação do professor com ênfase na pesquisa sobre sua prática e defendendo uma reflexão em sua experiência. A formação baseada na reflexão crítica estaria, segundo a autora “Visando a construção da identidade de um profissional capaz de, mais do que repassar, construir conhecimento, capazes de problematizar a escola, sua prática pedagógica e a sociedade” (RODRIGUES, 2003, p. 65).

Cautelosa nas suas conclusões, a autora aponta que o atendimento à infância sempre foi de forma fragmentada e isolada, ora sob o viés da saúde, ora do “bem estar” da família, ora da educação, não sendo garantido pelo estado o direito de cidadania e, conseqüentemente, os caminhos apontados para a formação de professor para a Educação Infantil são cursos de curta duração, contribuindo talvez para a desvalorização desses profissionais. Conforme a autora, em relação à formação de professores, a LDEBEN/96 e regulamentações posteriores

[...] não apresentam uma proposta que garanta um professor pesquisador, que esteja voltado para investigar os problemas que se apresentam no cotidiano social e escolar ampliando a visão de mundo e a do aluno. Sua proposta também não apresenta uma efetiva articulação entre o pensar e o fazer, mantendo a fragmentação no processo de formação dicotomizando teoria e prática. (RODRIGUES, 2003, p. 74).

Nesse sentido Bonetti (2004) expressa que, dentro da LDBEN/96 e RFP/98, os docentes da Educação Infantil são tratados como docentes da Educação Básica estabelecendo como formação mínima necessária a de nível médio – Magistério.

Bonetti (2004) teve como objetivo, no seu trabalho de pesquisa, verificar se a especificidade da docência na Educação Infantil é reconhecida e como é tratada no âmbito dos documentos que abordam a formação inicial desses professores, elaborados após a LDBEN/96 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Segundo a análise da autora, o conteúdo dos documentos, Referência para a Formação de Professor e Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores (RFP/98 e Proposta/2000), mostra o reconhecimento de uma especificidade na atuação docente na Educação Infantil, em função da faixa etária e, ainda assim, a formação inicial desse profissional segue o mesmo princípio de adaptação, secundarizando as especificidades da atuação na Educação Infantil. Referindo-se ao RFP explicita:

Ao propor-se que a formação inicial se estruture a partir de fundamentos gerais e específicos, podemos inferir que a especificidade da educação infantil é reconhecida e deverá ser levada em conta. No entanto, não há indicadores claros no documento aqui em análise sobre o que é entendido e defendido como específico para o docente que atuará com a primeira etapa da educação básica. (BONETTI, 2004, p. 77).

Nas conclusões, a autora salienta que os documentos do Conselho Nacional de Educação (CNE), (Parecer, 009/2001 e Proposta/2000) apresentam objetivos mais fechados e diretivos quando propõem a “base comum” para atuação na Educação Básica e que, praticamente desaparece a função de cuidar-educar como função específica da Educação Infantil. E comenta,

Se considerarmos que até a carga horária destinada à formação específica do professor de educação infantil trata prioritariamente da aprendizagem de conteúdos e das formas de ensiná-los, podemos mais uma vez observar que se trata de uma especificidade centrada nos conteúdos de ensino, adaptando o modelo dos demais níveis da educação básica ao ensino de crianças de 0 a 6 anos. (BONETTI, 2004, p. 82).

Destaca ainda o papel do professor nesses documentos, reafirmando a não especificidade do professor de Educação Infantil:

[...] reafirma as funções docentes com poucas referências explícitas à Educação Infantil. Destaca que a aprendizagem deve ser garantida por meio da produção do conhecimento pedagógico pelo professor, que deve ser compartilhado, reconhecido e ampliado pelo coletivo; o professor passa ser responsabilizado individualmente pela aprendizagem das crianças. (BONETTI, 2004, p. 99).

Como se pode observar são funções bem gerais, desempenhadas por qualquer docente, sem indicar diferença daquele que se dedica ao trabalho com crianças pequenas.

Os trabalhos a seguir, têm como norte, a prática de profissionais da Educação Infantil quando descrevem situações observadas em creches e escolas que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade. Schultz (2002), no seu estudo de abordagem qualitativa com a metodologia de Estudo de Caso numa instituição de Educação Infantil, apresenta como objetivos da presente tese, detectar as necessidades psicoeducacionais dos bebês de 3 a 18 meses, a situação de atendimento a essas necessidades nos berçários ligados ao Sistema Nacional de Ensino e mostrar que o professor atuante nessas instituições, atendendo crianças nesta faixa etária, precisa de formação profissional inicial obtida em nível superior.

Percebemos na análise desse trabalho, uma denúncia ao descaso das autoridades pela Educação Infantil no que se refere à legislação, financiamento insuficiente destinado à área e a situação de professores com preparo insuficiente, não atendendo às necessidades que requer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças e ainda, às políticas de formação com aligeiramento desta formação, comprometendo a qualidade do profissional e reduzindo a amplitude do papel do professor.

Schultz (2002), por sua vez, explora a necessidade desse alargamento das relações, proporcionando à educação maior compreensão das interações, além de componentes verbais com as várias linguagens do corpo, choro, isolamento e passividade, pouco entendidos pelas educadoras e exacerbação da afetividade como subterfúgio para justificar seu despreparo. Nesse sentido, advogando em defesa das crianças, atenta:

A interação, via linguagem e conversação, no entanto, é também um ponto que deixa a desejar no contexto do berçário. Nesse aspecto, como, aliás, em praticamente todos os outros que ocorrem nas relações, no interior do berçário, o número e a ausência da qualificação adequada das pessoas que cuidam dos bebês é decisivo. As monitoras querem conversar com as companheiras, têm a atenção dispersa por outros interesses e não dispõem de conhecimento científico sobre a importância e significado desse diálogo... Nem poderia ser diferente, pois se trata de uma equipe com o primeiro grau incompleto. (SCHULTZ, 2002, p. 204–05).

Bonetti (2004) e Cabral (2005) observam o mesmo, nas regulamentações e no discurso oficial, embora reconhecendo a especificidade na Educação Infantil.

Os trabalhos de Rocha (2002), Brasileiro (2002), Soares (2004), sob forma de dissertação de Mestrado em educação, empregam instrumentos de observação, entrevistas, análises de documentos e questionários com o objetivo de obter informações de professores de Educação Infantil sobre sua formação e prática pedagógica. A análise desses trabalhos se deu à luz dos estudos sobre a nova política de formação de professores proposta na Lei 9.394/96 – LDBEN.

Rocha (2002) busca, com um referencial teórico, sustentar uma reflexão sobre a formação inicial, a relação entre a organização do trabalho pedagógico e a formação de professores de Educação Infantil; a percepção da criança enquanto ser ativo, sujeito de sua aprendizagem, apontando para a necessidade de contemplar a especificidade da educação de crianças de 0 a 6 anos, considerando o cuidar e o educar ligados à uma formação do professor reflexivo e crítico e que não traga a dicotomia entre teoria e prática. O objetivo desse trabalho é a confirmação dessa reflexão pelos professores de Educação Infantil e a relação entre a organização do trabalho pedagógico e a formação desses profissionais. Sua conclusão provisória permite apontar para a necessidade de contemplarmos dois eixos na formação de professores de Educação Infantil: a especificidade da educação da criança pequena aliada a uma formação do professor reflexivo e crítico. Sua análise se deu a partir de questionários e entrevistas feitos pelas professoras.

Brasileiro (2002, p. 115), por meio de estudo de caso, com entrevistas, questionários, observações e análise documental, investiga sobre a formação de profissionais que atuam na educação de crianças de 0 a 6 anos. Os resultados apontam uma formação deficitária, atuação

orientada pelo senso comum e a necessidade das instituições investirem numa formação que esteja atenta às especificidades da Educação Infantil. “Muito embora a formação da maioria desses docentes seja em Magistério, nível médio, dando a eles amparo para o exercício da docência na Educação Infantil, esta escolaridade não garante o seu preparo profissional adequado.”

Soares (2004), no processo de pesquisa de campo, com entrevistas semi-estruturadas com professoras, diretora, coordenadora pedagógica e pais de alunos de uma escola de Belo Horizonte, analisa a percepção desses atores sobre a importância e/ou necessidade de formação de professores em nível superior proposta pela LDBEN/96. Este trabalho confirma a necessidade de uma formação que considere as especificidades da criança, da pedagogia da Educação Infantil, constatando nas análises de dados coletados, características e aspectos que ultrapassem os conhecimentos teóricos e científicos desenvolvidos nos cursos de formação. Confirma não haver uma relação direta entre nível de formação e uma boa prática docente, mas considera a importância dessa formação, como forma de aprimoramento profissional dos professores influenciando na sua prática educativa.

Pensamos ser preocupante aos formadores de professores em nível superior, a constatação da pesquisa de Soares (2004) de que não há diferenças significativas entre as práticas de professores com formação pedagógica em nível superior e os professores sem formação pedagógica, pois isso pode ser indicativo de que a formação de professores não tem surtido o efeito almejado e merece ser revista.

As reflexões nesses trabalhos aumentam as expectativas em relação à formação desses profissionais, tal como Oliveira (1994, p. 65) argumenta: “a sua formação deve incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas, particularmente expressivas, e para interagir com crianças pequenas”. E ainda reforça essa necessidade, o documento Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998a, V. 1, p. 18) quando afirma que “as crianças precisam de educadores qualificados, articulados, capazes de explicitar a importância, o como e o porquê de sua prática...”.

O documento Plano Nacional de Educação — PNE (BRASIL, 2001) expressa essa mesma exigência, quando declara que a formação dos profissionais da Educação Infantil merecedora de especial atenção e destaca a relevância da atuação mediadora desses profissionais salientando a qualificação necessária.

A qualificação específica para atuar na faixa etária de zero a seis anos inclui o conhecimento, as bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagem e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente. (BRASIL, 2001, p. 1).

Nesse processo de formação, é importante se recorrer a outras áreas.

Neste sentido, Rocha (2001), quando refere às culturas infantis atreladas ao contexto mais amplo de produção cultural, salienta a importância das contribuições das Ciências Humanas e Sociais levando em conta que as relações educativo-pedagógicas são em si sociais, culturais e explícitas: “[...] de fato, a multiplicidade de fatores que estão presentes nestas relações, sobretudo nas instituições responsáveis pelas crianças pequenas, exige um olhar multidisciplinar que favoreça a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil” (ROCHA, 2001, p. 33).

Os trabalhos sobre a Formação Inicial do professor de Educação Infantil evidenciam a importância de uma formação que busque a ampliação e multiplicidade de conhecimento e a necessidade de articulação da teoria/prática. Bonetti (2004) discutindo sobre a prática do professor lembra, ao se referir à formação do professor em nível médio, como insuficiente para o exercício da docência e que o nível superior, além do aprofundamento dos conhecimentos, poderá possibilitar uma formação que supere a perspectiva técnica como concepção da prática educativa, e para isso, sua formação deve se dar prioritariamente, “[...] na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática” (BONETTI, 2004, p. 45).

3.2 Formação continuada

Antes de apresentarmos esses resultados, gostaríamos de lembrar aqui alguns autores que procuraram construir o conceito de formação continuada.

Alarcão (1998, p. 100) concebe “Formação Continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional”.

Nesse sentido, Alvarado Prada (1997), referindo-se à formação de professores, expressa que a formação inicial é “preparação para ser profissional da educação” e a formação continuada é “a formação de docentes em serviço relacionada aos profissionais já atuantes nas escolas, ou seja, em serviço”. O

autor reflete sobre a importância da formação de docentes em serviço, tendo como alvo “o progredir do sistema educativo para contribuir para a melhoria do mundo... esta formação contribui especificamente, quando se constitui em inúmeros e diferentes meios para conseguir progressivamente, transformar as práticas educativas cotidianas dos professores” (ALVARADO PRADA, 1997, p. 97–98).

A seguir, apresentaremos no Quadro 5 as dissertações e teses que encontramos nas bases de dados pesquisados, que trataram sobre a formação continuada de docentes da Educação Infantil, no período compreendido entre 2000 e 2005.

QUADRO 5
Dissertações e teses sobre formação continuada em Educação Infantil,
produzidas de 2000 a 2005

DISSERTAÇÕES; TESSES	FERNANDES (2000)	SANTIAGO (2000)	MEZACASA (2003)	PAIVA (2003)
ASPECTOS				
Tema da Educação Infantil	Análise de Grupos de Formação sob a perspectiva dos professores de Educação Infantil.	Formação continuada a partir da análise das dificuldades de professores de pré-escola.	O Programa Oficial de Formação Continuada sob o olhar das profissionais de Educação Infantil.	Ação multiplicadora como estratégia para a formação de professores de Educação Infantil.
Objeto	Formação continuada em Grupos de Formação.	Formação continuada de professores de em Grupos de Formação.	Formação continuada pelo Programa “Parâmetros em Ação/Educação Infantil”.	Programa Integrado para o desenvolvimento da Educação Infantil do Rio Grande do Norte. (PIDEPE/RN).
Conclusão	Os Grupos de Formação romperam, em vários aspectos, com perspectiva “clássica” de formação em serviço e verifica-se a rejeição à modalidade via “repassse.”	Reflexões e discussões sobre as dificuldades na prática educativa e a procura de soluções para as situações e dificuldades com o favorecimento para a tomada de decisões.	Perceberam a falência da modalidade “via repasse” através de multiplicadores e se resume em sugestões de atividades e aquisição do conhecimento de forma fragmentada.	A ação multiplicadora não se efetiva como objetiva o Programa, com apropriação de conceitos de forma lacunar e fragmentada.

QUADRO 6

Dissertações e teses sobre formação continuada em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005

DISSERTAÇÃO; TESES	SANTOS (2003)	RICCHIERO (2000)	MELLO (2001)	LOPES (2003)
ASPECTOS				
Tema da Educação Infantil	Formação Contínua da em serviço e construção da identidade do profissional de Educação Infantil.	Reflexões sobre a formação e atuação docente na Educação Infantil.	Atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores da Educação Infantil em Educação Física	Conhecimento profissional e suas relações com a Estatística e Probabilidades na Educação Infantil.
Objeto	Programa de Formação Continuada em Serviço num Centro de Convivência Infantil.	Trabalho pedagógico e relação entre o processo de formação e a atuação da professora de pré-escola.	Práticas de Educação Física.	Grupos de formação continuada em um ambiente colaborativo.
Conclusão	Mudanças no modo de ser profissional e trabalhar com as crianças, amadurecimento profissional, aumento da confiança e segurança pessoal relativa ao trabalho. Demonstraram uma mudança de concepções de criança, infância e brincadeira.	As análises apontam a divisão do trabalho manual/intelectual, influência da força do trabalho feminino nessa área e ainda procurou indicar possibilidades de mudanças na organização do trabalho pedagógico emanado de um projeto-político-pedagógico.	Através da mediação e da sua adequação, as professoras foram adquirindo confiança nas suas próprias possibilidades de mudança, demonstrando haver superado a visão de obriedade. Os resultados indicam que a mediação nos processos colaborativos de educação continuada é fundamental.	As professoras tiveram clareza dos objetivos curriculares da Educação Infantil. Defendem um processo de formação que valorize o saber das educadoras.

QUADRO 7

Dissertações e teses sobre formação continuada em Educação Infantil, produzidas de 2000 a 2005

DISSERTAÇÕES; TESSES	MILCAREK (2003)	TELES (2004)	SILVA (2004)	RANGEL (2004)
ASPECTOS				
Tema da Educação Infantil	Contribuição da Arte na Educação Infantil.	Mediação de aprendizagem e o brincar na Educação Infantil como indicadores para a formação de professores.	Processos Formativos das educadoras e educadores da Educação Infantil.	Mediação, informática educativa e formação de professores na perspectiva da inclusão.
Objeto	Proposta teórica de ensino na Educação Infantil para um centro de Educação.	A mediação na prática de professores de Educação Infantil	O papel da infância nos processos formativos.	Informática educativa para o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.
Conclusão	92% satisfeitos com o projeto e qualidade da sua prática, e bons resultados em relação à aquisição gráfica. Expressam sobre a necessidade de capacitação contínua para melhorar o desempenho de suas funções.	Observa alto índice em sensibilidade e baixo índice em estimulação à autonomia indicando o perfil dessas educadoras mais voltado para a sensibilidade e atenção à criança.	A prática da formação continuada pode constituir-se num espaço de interlocução entre os educadores. Aponta a importância de proporcionar mais espaços ao que é significativo, humanizador e desafiador. Critica os programas que não se traduzem em encontro, negando suas experiências profissionais.	Indicam estratégias pedagógicas que buscam dinamizar o processo ensino-aprendizagem a partir de atividades coletivas. Reconhece a importância da mediação do facilitador desse processo para que tenha resultados satisfatórios.

Do conjunto dessa pesquisa, a formação continuada é objeto de doze trabalhos. Encontramos trabalhos de dissertação de Mestrado, que fazem análises de Grupos de Formação: Fernandes (2000), Santiago (2000) e de Programa Oficial de Formação: Mezacasa (2003) e Paiva (2003), e do Programa de Formação Continuada em Serviço (PFCS): Santos (2003). Fernandes (2000) desenvolveu uma pesquisa não participante, empregando a observação direta e análise documental. Seu objetivo foi compreender os sentidos e significados expressados pelos professores da Educação Infantil, acerca de sua formação em

serviço vivenciada nos Grupos de Formação promovida pela Secretaria Municipal de Florianópolis entre 1994 e 1996. Optou pela metodologia de análise documental (232 textos escritos pelos professores e documentos gerados pela Secretaria Municipal de Educação), entrevistas com dois coordenadores dos Grupos de Formação e quatro professores participantes. Através de sua análise, a autora salienta que nos sentidos e significados formulados pelos professores acerca de sua formação, evidencia-se uma imbricada relação entre o desenvolvimento do ser individual e do ser social e percebe-se o mesmo como protagonista de sua própria formação, fazendo suas escolhas, constituindo assim, sua docência.

Fazendo parte de alguns resultados explicitados pela autora, essa experiência aparece como favorecendo a interação do grupo e mobilizando os professores para uma atuação autônoma e mais eficaz. As mudanças em suas práticas educativas, desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, mostram maior autonomia das crianças e melhoria na relação adulto/adulto e adulto/criança. Essa pesquisa salienta ainda, o fato de que os Grupos de Formação romperam em vários aspectos, com a perspectiva “clássica” de formação em serviço, indicada por Candau (1997), e defende o desenvolvimento de uma práxis reflexiva, permitindo que os professores exponham as suas experiências, busquem os aportes técnicos que os ajudem, não só na compreensão dos problemas, como também nas possíveis transformações do trabalho cotidiano. Exemplifica comentando,

Participando de um grupo discutindo o seu trabalho pedagógico, deparando-se com outros professores, com outras realidades, com outros trabalhos, com medos, acertos, erros diferentes ou iguais aos seus, colocou os professores contato com a sua própria realidade, pois no esforço para melhor compreender os outros participantes, cada um pode enxergar a sua própria realidade. (FERNANDES, 2000, p. 74).

Santiago (2000) teve como objetivo criar oportunidades para professoras de pré-escola explicitarem e refletirem sobre suas dificuldades individual e coletivamente. Participaram desta pesquisa quatro professoras de uma pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Belém/PA, onde foi implementado, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), um novo projeto pedagógico, envolvendo a formação continuada das professoras desde 1997. Por meio de entrevistas foram levantadas as dificuldades das professoras, as necessidades diversas no trabalho com crianças, no planejamento, na avaliação de atividades das crianças, condições de trabalho e também dificuldades relativas às relações professor/aluno/pais/instituição.

A análise do trabalho de Santiago permite realçar, que a formação continuada centrada na reflexão dos professores sobre suas dificuldades, favorece a tomada de decisões coletivas propondo medidas para solucioná-las.

Os trabalhos de Fernandes (2000) e Santiago (2000) confirmam que o saber e o saber fazer docente são construções dos sujeitos e que a mudança das práticas requer ressignificações das ações e não ocorrem por simples transmissão. No mesmo sentido percebe-se que trabalhos desse tipo, além de proveitoso para o estudo de concepções de educadores infantis, fornecem subsídios para os que promovem a sua formação continuada.

Mezacasa (2003) busca identificar o ponto de vista das profissionais da Educação Infantil sobre a metodologia e o conteúdo do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado — Parâmetros em Ação/Educação Infantil (PDPC/PA-EI). A autora propõe fazer uma análise a partir das vozes das profissionais envolvidas nos programas de formação, o Programa Oficial do governo federal (PDPC/PA) e sua articulação com o PDPC/PA-EI, utilizando como instrumentos metodológicos, entrevistas e a análise documental com os sujeitos desta investigação, professores, auxiliares de creche, técnicas da Secretaria Municipal de Educação que participaram do referido Programa no município de Concórdia/SC no período entre 1999 e 2000. Comentando alguns resultados a autora enfatiza,

As falas das receptoras revelam o grau de fragmentação com que o conteúdo do PDPC/PA-EI chegou até elas. Apesar de as coordenadoras afirmarem que houve o repasse, referindo-se às oficinas que organizaram, na verdade o que aconteceu foi a indicação de atividades a serem realizadas com as crianças. (MEZACASA, 2003, p. 63).

E em relação à influência do Programa sobre a prática dessas profissionais, a autora coloca que,

tendo em vista a especificidade da Educação Infantil e o seu caráter diferenciado da escola, apontado inclusive no documento introdutório do RCNEI, pareceu-nos estranho o desenvolvimento do módulo “Alfabetizar” com textos para os profissionais de Educação Infantil. (MEZACASA, 2003, p. 80).

Paiva (2003) objetiva analisar a efetividade da ação multiplicadora, enquanto estratégia de formação de professores de Educação Infantil na apropriação de conceitos e a incorporação de novas práticas pelas professoras. Seu objeto de investigação foi o Programa Integrado para o Rio Grande do Norte – PIDEPE/RN. A autora processou a pesquisa de cunho qualitativo envolvendo procedimentos de coleta de dados, análise documental, questionários e entrevista semi-estruturada com quatro professoras, sendo duas “professoras multiplicadoras” e duas “professoras cursistas”.

Os trabalhos de Mezacasa e de Paiva (2003) revelaram que não houve grandes reflexos dos “Programas”, sendo a apropriação dos conceitos e modos de fazer, de forma lacunar e fragmentada, conforme a análise e dizeres das cursistas, aproximando-se mais de reprodução de modelos que de conceitos e práticas. Atentam sobre a falência dessa

modalidade de formação de professores “via repasse” ou “pacote de informações” e Mezacasa lembra e chama a atenção sobre a necessidade de possibilitar recursos materiais e financeiros, sobre as condições de trabalho possibilitando tempo e espaço de estudo, de planejamento, de reuniões com pais, de implementação e avaliação contínua da proposta pedagógica da instituição, para a garantia de qualidade na educação.

O trabalho desenvolvido por Santos (2003) é fruto de uma pesquisa-ação sobre as contribuições que a formação continuada em serviço pode oferecer na construção da identidade do profissional de Educação Infantil. Seu principal objetivo foi identificar e analisar os elementos do Programa de Formação Contínua em Serviço (PFCS) com a participação de dez educadoras do Centro de Convivência Infantil (CCI) de Presidente Prudente/SP.

Pesquisa qualitativa com base na identificação de necessidades das educadoras e posteriormente, a elaboração de uma proposta de formação, partindo do pressuposto de que todos os profissionais podem aprender e se desenvolver, construindo um saber baseado na experiência e na interação com o conhecimento sistematizado. Salientando o valor de uma formação reflexiva, a autora conclui,

A possibilidade de realizar uma interlocução sobre o próprio trabalho, de ouvir e ser ouvido, de avaliar o fazer individual e coletivo representam, tanto nas orientações como nos outros espaços de formação, uma oportunidade de construção de um saber profissional baseado na experiência e fundamentado no conhecimento sistematizado do qual vamos nos apropriando. (SANTOS, 2003, p.120).

E acrescenta,

Quanto mais situações são tratadas, mais nos habituamos a refletir sobre as próprias ações e a dos outros, bem como a entender que os problemas são determinados por diferentes fatores e podem ser resolvidos a partir da ação pautada na reflexão. É um caminhar para a identidade de profissional crítico reflexivo. (SANTOS, 2003, p. 137).

Na análise desse trabalho percebem-se pontos significativos como: amadurecimento profissional dos participantes, mudança na identificação profissional apropriando mais o seu fazer, a visão da criança como sujeito de potencialidades, capaz de aprender e sujeito de cultura e valorização das brincadeiras no desenvolvimento da criança pequena. A nosso ver um grande mérito desse trabalho foi a apresentação, pelas educadoras, de propostas de trabalho do CCI.

Na análise dos trabalhos de Fernandes e Santiago (2000), Santos (2003) percebe-se que elegem a importância de as profissionais protagonizarem sua formação, quando seus saberes são levados em conta, suas práticas confrontadas e problematizadas possibilitando a implementação de alternativas pedagógicas. Os de Mezacasa e de Paiva (2003) analisam

Programas de Formação impostos — via pacote onde os profissionais são meros receptores de informações ou teoria.

Os próximos trabalhos apresentam Pesquisas/Formação e Pesquisa-ação e, ao mesmo tempo, que amplificam as vozes e experiências de um grupo de educadores, provocam e estimulam mudanças nas concepções e nas práticas do trabalho com crianças. Cumprindo uma função de pesquisa e de formação, as autoras realizam um trabalho com as colaboradoras e não sobre elas e, através de reflexões sobre a prática educativa e a formação continuada, colaboram com propostas e subsídios para orientar as mudanças necessárias no trabalho pedagógico (RICCHIERO, 2000; MELLO, 2001; LOPES, 2003; MILCAREK, 2003; TELES, 2004; SILVA, 2004; RANGEL, 2004).

Ricchiero (2000), através de sua dissertação de Mestrado, objetivou entender como ocorre a relação entre os processos de formação e também a atuação da professora de pré-escola e, em particular, identificar a especificidade na formação da professora da Educação Infantil. Percebemos como contribuição para a formação de professores, sua análise da organização do trabalho pedagógico nas salas de aula e de documentos e observação da atuação de quatro professoras em duas escolas públicas de Educação Infantil. Além de apontar a necessidade de mudanças na prática pedagógica educativa dos profissionais de Educação Infantil, colabora com propostas e subsídios para orientar essas mudanças.

Como resultado de seu trabalho, a autora evidencia a divisão do trabalho manual/intelectual, a força do trabalho feminino predominante nessa área e incentiva outros olhares tanto à criança quanto à organização do trabalho pedagógico constituído de um projeto político-pedagógico, que possibilite às professoras espaços de formação/educação continuada para tornar a atuação dessas profissionais mais crítica e reflexiva. A autora destaca a importância da formação de professores reflexivos e da superação da relação linear, mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula.

Com uma pesquisa colaborativa, que Mello relata em sua tese de doutorado (2001), essa autora analisa o processo de educação continuada de professoras de Educação Infantil com relação às aulas de Educação Física. Prima nos processos de superação da visão de obriedade nas práticas pedagógicas das professoras e o desenvolvimento de ações mais intencionais, direcionadas pela homogeneização, característica da área não-cotidiana. Vemos a importância deste trabalho, quando a investigadora busca entender os problemas do cotidiano, apresentando uma reflexão sobre a perspectiva de trabalhar com professores em uma abordagem histórico-cultural de formação contínua, priorizando as reais necessidades destes profissionais e a apropriação, por eles, de ações mais intencionais em sua prática pedagógica.

Na análise deste trabalho é importante destacar a identificação da forma de mediação empregada pela pesquisadora e a sua adequação para que as professoras adquirissem intencionalidade ao se relacionarem com as crianças, apresentando estudos sobre a educação das crianças pequenas com ênfase na Educação Física. Concluindo, a autora expressa que os resultados indicam que a mediação exercida pelo pesquisador nos processos colaborativos de educação contínua é fundamental para que ocorram transformações das práticas pedagógicas dos professores.

O estudo de caso realizado por Lopes na sua tese de doutorado (2003) adota a perspectiva teórica do professor reflexivo na visão freireana, quando investiga as contribuições que o estudo, a vivência e a reflexão sobre conceitos de Estatística e Probabilidade, podem trazer para o desenvolvimento profissional e para a prática pedagógica de professores de Educação Infantil de uma escola de Campinas.

A análise desse trabalho sugere que a reflexão fertilizada pela teoria, a intervenção planejada que se constitui em produção colaborativa possibilitaram a ampliação do conhecimento profissional das educadoras referente à Matemática e Estatística, ao currículo e ao processo de ensino e aprendizagem. Uma das constatações de Lopes (2003) foi o valor do trabalho colaborativo para o desenvolvimento do profissional e nesse sentido, defende um processo de formação que valorize o saber das educadoras, que provoque reflexão sistemática sobre questões em curso, que as habilite a serem pesquisadoras de suas práticas, dando-lhes condições para investirem na produção coletiva de conhecimento.

Nesse sentido, Lopes (2003, p. 44). acrescenta,

Sem dúvida, a autonomia e o trabalho colaborativo são relevantes para a elaboração e efetivação do conhecimento e desenvolvimento profissional. Este requer aquisição de competências e atitudes que permitam uma saudável e produtiva relação com nossos pares. A colaboração entre professores deve ser incentivada em ações de formação de professores.

Essa forma de trabalho com reflexões sobre a prática e sobre a saída da situação-problema, através da ação, ou seja, a pesquisa-ação é definida por Thiollent (1998, p. 14) como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Milcarek (2003) dedicou sua pesquisa à concepção de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil tendo como inspiração o sistema “Reggio Children” na Itália e na pedagogia freinetiana. Ressaltou a importância sobre a possibilidade da arte-educação propiciar o desenvolvimento do indivíduo como um todo, através de várias modalidades: artes

visuais, música, teatro e dança desempenhando fundamental papel na formação integral das crianças. Analisando este trabalho é possível verificar a aplicabilidade da proposta implantada num centro de Educação Infantil sob a coordenação da pesquisadora no que se refere ao aspecto físico, artístico, pedagógico, de formação continuada dos profissionais envolvidos neste trabalho. É importante destacar a influência positiva desse trabalho nas instituições de Educação Infantil que costumam privilegiar a escolarização precoce, em detrimento das formas de expressão e do lúdico.

A autora, no seu projeto, atenta sobre a interdisciplinaridade se referindo a

Freinet, que fazia com que cada objetivo sempre se integrasse aos demais. O aluno, nas aulas das descobertas, sempre encontrava espaço para fazer suas produções de texto, pesquisas na área em questão, adquirindo conhecimento tanto na área da matéria quanto em outras. (MILCAREK, 2003, p. 36).

E atenta quanto à formação dos professores em nível médio,

[...] revelam que a escolaridade média dos professores da educação pré-escolar ainda deixa a desejar e que estratégias e abordagens devem ser implementadas para a habilitação dos professores que se encontram em exercício e que não possuem formação adequada. (MILCAREK, 2003, p. 87).

Teles (2004), no seu Estudo de Caso, utilizando-se de observação de situações de ensino formais e informais, entrevistas semi-estruturadas, procura analisar como se dá o processo mediacional na prática de professores de Educação Infantil. A autora registra as observações conforme a Escala de Empenho do Adulto, na versão portuguesa de Formosinho e Formosinho, a partir dos estudos de Pascal e Bertram (1999 apud TELLES, 2004). A análise permitiu Teles a concluir que as educadoras obtiveram um índice mais elevado em sensibilidade, enquanto que, em estimulação e autonomia, o nível foi mais baixo, indicando o perfil das educadoras mais voltado para a sensibilidade e atenção para com a criança.

Percebemos, com a análise dessa investigação, a contribuição desse trabalho na formação continuada das educadoras quando parte das necessidades das mesmas, com o reconhecimento do seu perfil e da importância de serem parceiras brincando com as crianças e não somente observadoras dos grupos de brinquedo e, além disso, proceder-se à etapa de intervenção sob o enfoque da Psicologia Histórico-cultural aplicada à Educação Infantil.

A autora defende a importância e a necessidade das brincadeiras na formação da criança e, parafraseando Oliveira (2002, p. 58), expõe: “Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades de representar o mundo e de se distinguir das pessoas, sendo isso possibilitado, principalmente, pelos jogos de faz de conta”.

Silva (2004), em uma pesquisa teórica, procura discutir o papel da infância na formação continuada de profissionais e demonstrar a influência da política neoliberal no

empobrecimento das experiências humanas, determinando um projeto educacional e de formação de profissionais marcado pela lógica da competitividade do mercado. Embasada em autores como Paulo Freire, Sônia Kramer, Jorge Larrosa e Walter Omar Kohan vê a possibilidade de compreender a infância, como condição da existência humana, encontrando um outro jeito de pensar a formação.

A análise desse trabalho mostra a valorização pela pesquisadora da formação de educadoras que primem em não apenas falar da infância, mas que, principalmente, aprendam com ela. Sugere que a construção dos saberes docentes não se reduz ao conhecimento de teorias inovadoras, mas inclui a vivência e a reflexão sobre a prática. A autora contribui na tessitura de crítica aos programas de formação que não se traduzem em encontros, em espaço significativo e ao que é desafiador. Atenta sobre a importância do aprendizado da escuta, do reconhecimento do outro como sujeito e a abertura a ele. Na análise desse trabalho é possível perceber a rejeição à formação continuada traduzida em treinamentos massificantes, assim como “pacotes encomendados”, quando não falam com os professores e sim para eles, negando suas singularidades e suas experiências.

Discorrendo sobre as implicações da política neoliberal na formação de professores, expõe sobre as dificuldades decorrentes deste sistema como cursos de formação aligeirados, para atender ao mercado com maior quantidade e com menos gastos, com caminho traçado para os professores executarem, um mercado buscando nos convencer da sua eficiência apontando as vantagens da sua competitividade e acrescenta, “A realidade não é assim, está sendo, mas é possível transformá-la” (SILVA, 2004, p. 55). E continua.

Neste sentido, acredito que a formação continuada pode ter um papel importante na perspectiva de repensarmos a educação, a sociedade, o próprio mundo, tornando-se desta forma, mais uma ferramenta em nosso processo de humanização. (SILVA, 2004, p. 55).

A autora tece críticas aos programas de formação continuada que chegam aos educadores e não se traduzem em encontros, mas em uma formação que privilegia a razão em detrimento do corpo e da sensibilidade.

Rangel (2004) desenvolve um trabalho de pesquisa-ação, tendo como objetivo analisar as contribuições da Informática Educativa para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, com o apoio contínuo da pesquisadora aos professores, incitando discussões acerca do desenvolvimento dos alunos e estratégias pedagógicas que parece facilitar e efetivar a inclusão dessas crianças. Assim, são indicadas estratégias que buscam dinamizar o processo ensino-aprendizagem a partir de atividades coletivas nas quais o professor estaria atuando como facilitador e mediador nesse processo.

Entendemos que com trabalhos como esses, com novas concepções sobre formação continuada, vai sendo ultrapassada a idéia de que a formação em serviço seja realizada por meio tão somente de treinamentos e que as transformações não ocorrem por mera transmissão de como fazer, mas também fazendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que as pesquisas mais recentes mostram uma preocupação com a crítica ao modelo escolar para a Educação Infantil, pautado no acúmulo de informações, num automatismo que não permite a criatividade, a iniciativa e, até mesmo, o respeito aos saberes e experiências das crianças.

Em linhas gerais, através do exame das dissertações e teses produzidas no período entre 2000 e 2005, sobre a formação de professor para a Educação Infantil, observamos que há um equilíbrio na quantidade de estudos dentro da formação inicial e da formação continuada, sendo que os estudos sobre a formação inicial se concentram no Curso de Pedagogia, não apresentando estudos sobre o Magistério (Ensino Médio). Percebemos, nessa trajetória, que a primeira característica, que se sobressai nestes trabalhos, em vista da sua maior frequência, são os estudos sobre a prática dos professores e de sua formação continuada. Isso indica uma tendência dos pesquisadores em oferecer a sua contribuição para que seja melhorada a qualidade na Educação Infantil, melhorando a formação continuada dos docentes, a partir de um diagnóstico de sua prática. Os trabalhos relativos à formação continuada são do ponto de vista da abrangência, mais expressivos, pois cobrem contextos variados como observação da prática pedagógica, análise de programas, grupos e projetos de formação, e também intervenção na formação docente em serviço.

Constatamos uma outra tendência nesses trabalhos, que é relativa à concepção de criança como ser de direitos, de cultura, de especificidades próprias, mostrando a necessidade de melhoria na formação do profissional para trabalhar com a criança, estreitando a relação universidade e instituição de Educação Infantil, para uma formação continuada desses profissionais, que os considere como protagonistas dessa formação.

Estamos vivenciando uma época, em que se fala bastante sobre os sentimentos de infância, em que se produzem conhecimentos acerca das crianças e de suas infâncias, mas que ainda tende mais a generalizar os conhecimentos infantis, produzindo idéias vagas sobre as crianças e suas relações entre pares, sobre a sua cultura, o que deve ser levado em conta ao pensar em uma Pedagogia da Educação Infantil. Faz-se urgente uma Pedagogia, que respeite as linguagens das crianças, seu modo de pensar, suas necessidades e suas infâncias, como tão oportunamente expressa Kuhlmann Júnior (2001 p. 57):

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educativa que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

A realidade da Educação Infantil brasileira, como têm mostrado algumas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, ainda é um tanto distante do que deveria ser um atendimento de qualidade, ou seja, um atendimento que realmente vá de encontro aos direitos da criança, às suas necessidades e suas potencialidades. Qualidade nos trabalhos relacionados à formação dos professores, propostas pedagógicas, condições de funcionamento das instituições, práticas educativas e relação com as famílias (CAMPOS, FULLGRAF, WIGGERS, 2006). Por um lado, professores mal formados, por outro, a população pouco participativa na dinâmica das instituições e uma concepção educacional, impregnada em nossa educação, da pedagogia da submissão com caráter de assistencialismo, o que impede, muitas vezes, a exigência da população a seus direitos, como explicita Kuhlmann Júnior (2001, p. 54) :

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas á infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria, necessariamente, sinônimo de emancipação.

Dos onze trabalhos selecionados na formação inicial, três buscam a articulação institucional e curricular com experiências de intervenção dos pesquisadores, em direção à ruptura da dicotomia teoria/prática no cotidiano da formação de professores, mostrando mais uma das tendências das pesquisas.

Tomazetti (2004) fazendo aproximação com creches e pré-escolas, por meio do estágio de suas alunas do curso de Pedagogia, mostrou a especificidade que se requer na educação de crianças pequenas e, conseqüentemente, a especificidade da formação de professores tal como expressa: “para as alunas-professoras, o destaque foi a oportunidade de refletir sobre sua prática de formação acompanhada e coletivamente, reflexão instaurada sobre/na ação, que potencializou a busca de alternativas em referenciais teóricos e a problematização da realidade concreta em sala de aula” (TOMAZETTI, 2004, p. 187). Por outro lado, alguns aspectos importantes não têm sido contemplados. Questões relacionadas às novas tecnologias, material pedagógico, brinquedos e brincadeiras, inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, artes e contos são quase que esquecidas. Kishimoto (2005) faz uma reflexão crítica sobre a formulação de currículos para a Educação Infantil nos cursos universitários “a criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar”.

E acrescenta:

[...] a criança aprende quando brinca, mas os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazer não ultrapassa concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado. [...] se a criança constrói o conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento. (TOMAZZETTI, 2005, p. 109).

As conclusões acerca desses aspectos das produções examinadas confirmam com as idéias de Kishimoto (2005), ao falar sobre a importância do brincar para a criança, na sua entrada no mundo do faz-de-conta marcando uma nova fase de sua capacidade de lidar com a realidade, com o simbolismo e com as representações. Com o brinquedo a criança satisfaz certas curiosidades e traduz o mundo dos adultos para a dimensão de suas possibilidades e necessidades.

Outra carência percebida, no conjunto focado nesse mapeamento que ora realizamos, é a ausência de trabalhos relativos à Pedagogia do Afeto, ou seja, uma relação educativa que proporcione o conhecimento de sentimentos próprios e alheios, que exige do educador o envolvimento afetivo, como também, conhecimento do processo de criatividade que envolve o ser, sujeito, adulto e a criança. Conforme Rossini (2001), a Pedagogia do Afeto é a teoria de enternecimento das relações família-escola-sociedade proporcionando possibilidades de tornar as crianças indivíduos sensíveis, conscientes, solidários, ou seja, indivíduos preocupados com o social.

A referida autora atenta que a criança que recebeu da família e da escola tanto cultura quanto afetividade terá capacidade maior de conviver em sociedade com determinação e autoconfiança, enfim, que o desenvolvimento afetivo se encontra intimamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo. Acreditamos que a afetividade e a ludicidade na Educação Infantil andam juntas, pois a primeira pode ser uma maneira eficaz de o professor se aproximar da criança, estabelecendo vínculo de afeto, e a segunda, um caminho de aprendizagem da criança, já que se constitui na sua atividade principal.

Uma lacuna observada refere-se à ausência de pesquisas que tratem acerca da participação da família nas instituições de Educação Infantil. De acordo com Maimone (2003), uma das dimensões da qualidade na Educação Infantil tem sido a relação família-escola.

As tecnologias da informática na Educação Infantil e na formação docente apresentam-se de forma tímida nas pesquisas, havendo apenas um único trabalho no conjunto pesquisado, foco dessa análise. Jupe (2004) evidencia a relevância desse tema, uma vez que as tecnologias, nas suas variadas formas e contextos, estão presentes nas instituições educativas

e na vida das crianças. Será interessante um conhecimento mais intensivo sobre a formação do profissional no uso dessas tecnologias, interpretação dos modos como os professores lidam com os equipamentos de informática na ação pedagógica e as diversas relações das crianças com a máquina.

Na mesma direção, Pretto (1996, p. 117) quando se refere à importância da tecnologia e a necessidade do conhecimento do uso da mesma na prática educativa, expõe:

Iniciar hoje a formação do novo educador é premente. Um significativo passo nessa direção é considerar, no cotidiano da formação as questões da comunicação, da informação das imagens, com o objetivo de tornar os novos profissionais preparados para vivenciar os desafios do mundo que está construindo.

Os estudos indicam reflexões, no sentido de formar o professor para um rompimento com o modelo de escola das séries iniciais para a Educação Infantil, priorizando propostas de caráter educativo-pedagógico, onde a criança seja respeitada nos seus direitos, sua cultura, suas especificidades e suas possibilidades. E conforme Kishimoto (2005, p. 108),

Os cursos de Pedagogia e Normal Superior desnudam pelo menos dois problemas: 1) cursos de formação teóricos com ausência da prática reflexiva e 2) perfil profissional que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica.

Um ponto, porém a ressaltar, na análise das investigações sobre a formação continuada, é que as profissionais envolvidas nessa formação vão construindo um outro olhar sobre as crianças, decodificando uma leitura diferenciada das atitudes das mesmas e de suas famílias e o novo papel a desempenhar na educação dessas crianças. Em outras palavras é possível vislumbrar a emergência de uma proposta de partir para a busca do entendimento, da construção dialética da realidade, de organização dos espaços e tempos, que permitam a vivência das múltiplas expressões da criança e conseqüentemente, abandonar algumas crenças e concepções relativas à infância, ao atendimento e a Educação Infantil, que o reduzem apenas ao cuidado com a criança pequena.

Uma outra tendência das teses e dissertações teria a mesma direção da conclusão de Kramer (2005, p. 121): “aprendemos com a história da formação, que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.”

Das pesquisas, três delas apontam a necessidade de melhor definição da função da Educação Infantil, uma vez que, faltando essa definição, ficam sem uma perspectiva norteadora os cursos de formação, inicial ou continuada. No universo analisado apresenta-se apenas uma investigação, que se ocupa em mostrar e divulgar o atendimento às necessidades de crianças até três anos de idade. Sugere uma reflexão sobre o descuido dos cursos de

formação e das instituições dedicadas à educação de crianças de 0 a 6 anos nesse sentido, para que os profissionais que se dedicam a essa educação estejam mais preparados e possibilitados para atendimentos adequados à pequena infância.

Quanto à formação continuada e/ou em serviço existem sete trabalhos, que se tratam de experiências de intervenção dos pesquisadores, na redefinição das práticas e relações educativas desenvolvidas em contextos coletivos de Educação Infantil.

Podemos inferir ser essa reflexão sobre a prática e a discussão com seus pares, que possibilita o processo de trocas e conseqüentemente conquistando soluções adequadas no seu dia-a-dia, um meio de formação cada vez mais eficaz ao desenvolvimento do professor, pois o lócus de aprimoramento é a própria escola, lugar de relações próprias e específicas. O espaço da escola é visto como privilegiado para a reflexão sobre o fazer pedagógico e a organização de estratégias para problematização e solução de problemas educacionais por vários estudiosos do assunto, como se vê em Candau (1997, p. 57): “Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação”.

Dessa análise podemos concluir sobre as inúmeras dificuldades das professoras em diferentes aspectos, como: assumir uma postura teórica, resolver situações-problema na prática, participar de uma formação continuada, estimular a atividade lúdica e lidar com crianças de 0 a 3 anos. Percebemos aí os indicativos para a formação profissional em serviço e a reavaliação dos cursos de formação, bem como dar voz aos professores ao investir na sua formação. Os trabalhos vêm indicando uma contestação ao viés escolarizante, presente nas instituições de formação de professores e de educação da criança pequena, bem como cursos de formação preparados em pacotes, esporádicos, via repasse e alheios às necessidades reais dos professores e das instituições educativas. Esses cursos expressam-se como um conjunto de métodos e atividades a serem seguidos pelos educadores e não emergindo da realidade, interesses e necessidades do professor e dos alunos.

Ao analisar a produção de dissertações e teses dos programas de pós-graduação no período de 2000 a 2005, constatamos que a pesquisa no campo da Educação Infantil, vem crescendo em termos numéricos, mostrando uma produção significativa em média de 29,16 trabalhos/ano e somam total 175 produções conforme a Tabela 1. Por outro lado, mostra também que o número de trabalhos sobre a formação de professores para a Educação Infantil, não acompanhou esse crescimento, totalizando uma média de 3,83 trabalhos/ano.

No aspecto geral do resultado obtido, através dessas pesquisas, ficam abertas algumas indagações sobre a formação docente para essa modalidade de ensino, como: que

processos e práticas de formação seriam mais adequadas e efetivas no contexto atual da educação brasileira e na formação do cidadão, que interferissem e contribuíssem na formulação de políticas para aperfeiçoar a formação, a prática e o atendimento adequado às crianças? Atualmente, a profissionalização docente emerge como tema importante, revelando a necessidade de buscar mais trabalhos sobre a identidade profissional do docente, suas práticas culturais, organização sindical e questões de carreira.

Outro fato observado nas produções analisadas, quanto à formação do professor de Educação Infantil é que a atenção acentuada no denunciamento da realidade educativa vem sendo, cada vez mais, substituída por focos em diagnosticar a realidade, conhecer as necessidades das crianças e das instituições de formação do profissional e contribuir com intervenções, através de fundamentação teórica, reflexões e reformulações com novas perspectivas pedagógicas.

Nesses trabalhos são poucos estudos que investigam a identidade específica desses profissionais. Encontramos trabalhos que mostram o reconhecimento do papel mediador da brincadeira da criança, acabando por suscitar estudos que indicam o jogo como indispensável na prática pedagógica da Educação Infantil, mas que subestimam o papel do professor. No contexto de vários trabalhos analisados, o professor não tem sido considerado como sujeito em seu processo de formação.

Os trabalhos revelam também, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, ausência de projetos pedagógicos e a presença de dificuldades de comunicação e relação com as famílias das crianças que freqüentam as instituições.

Percebe-se a ausência de trabalho, com levantamento de dados estatísticos em municípios, estados e instituições, relativos às condições de atendimento e à formação de professores.

O contorno traçado pelo conjunto de dissertações e teses analisadas traz contribuições, quando as mesmas buscam investigar a formação do professor e práticas pedagógicas propostas e/ou desenvolvidas na Educação Infantil. Podemos perceber que as contribuições são inúmeras, visto que proporcionam vislumbrar diferentes formas de atuação na formação desses professores, pois essas pesquisas, sob diferentes olhares sobre o mesmo objeto – formação de professor de Educação Infantil – marcam especificidades dessa educação e conseqüentemente definem vieses requeridos para essa formação como, as contribuições de outras áreas (Psicologia, Ciências Sociais, Educação Física...) para uma Pedagogia da Educação Infantil. Favorece também, o conhecimento do processo educacional, a partir de uma perspectiva da pedagogia relacional e no entendimento de criança e infância, sendo determinante para a

construção de um trabalho pedagógico a partir do conhecimento da criança concreta, conhecida e reconhecida. Strenzel (2000, p. 7) evidencia essa realidade escrevendo:

Cabe às professoras referendarem-se nas ações das crianças para atuarem como mediadoras, significando as ações do grupo e de cada criança. Entender e atender as crianças com as quais trabalha implica numa explicitação dos lugares atribuídos a elas, se advindos de suas expectativas pessoais ou das observações sobre as interações entre os pares, assim como numa revisão dos próprios comportamentos, referendados num conhecimento mais profundo sobre como as crianças conhecem.

Nesse sentido, está a contribuição de Kramer (1985), quando se preocupa com a implementação de propostas pedagógicas ou curriculares que interessam as populações infantis e entende que a função pedagógica é possibilitada, mediante um trabalho com base na cultura de origem das crianças para a aquisição de novos conhecimentos. Então, o trabalho pedagógico da Educação Infantil não pode se limitar a um único padrão de cultura, mas abranger a diversidade cultural, respeitando as diferenças de classe, raça, religião e outras existentes entre as crianças.

Os conhecimentos sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, das concepções de infância, criança, educação da criança pequena, como também da identidade do profissional que trabalha com a criança de 0 a 6 anos e a consolidação da pesquisa sobre essa educação, alicerçam a formação desse profissional e a constituição de uma Pedagogia para a Educação Infantil, capaz de se articular a uma transdisciplinaridade e com a qualidade, a que refere-se Freire (1977, p. 55).

Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

A formação de professor pode ser efetiva, se conseguir provocar essa transformação.

A análise dos trabalhos sobre formação de professores de Educação Infantil mapeados no período entre 2000 e 2005 mostra a riqueza e a diversidade de enfoques das investigações, das metodologias de pesquisa e das contribuições resultantes das reflexões e conclusões dos autores destes trabalhos para essa formação. É vista em alguns trabalhos, a participação dos professores nos processos formativos, mas dentre os aspectos teórico-metodológicos utilizados nessas pesquisas, destaca-se o fato da ausência da voz da criança como fonte da pesquisa, e que também não foi analisado o formador do professor para a Educação Infantil. Outra característica das dissertações e teses analisadas é a ausência de pesquisa sobre a habilitação dos professores que atuam na Educação Infantil em termos estatísticos.

Os resultados de algumas investigações mostram a existência de um descompasso entre concepções defendidas pelos documentos oficiais de orientação curricular, de formação de professor e as práticas observadas no cotidiano.

Trabalhos como de Rivero (2001), de Schultz (2002) e de Silva (2003) mostram a inadequação da formação de profissionais para atuar na Educação Infantil. Segundo as autoras, a formação de professores em nível inicial, além de não contemplar as questões específicas dessa educação, não oferece conhecimentos suficientes para enfrentar os desafios da vida profissional. Porém Rivero (2001) salienta, ao analisar um curso de Pedagogia, evidências na habilitação de Educação Infantil de avanços na formação, no que se refere a busca da especificidade da Educação Infantil, possibilitando uma abordagem que rompe com o assistencialismo e deixa de privilegiar o desenvolvimento cognitivo, concebendo o processo educativo em uma perspectiva integrada no cuidar e educar. A autora destaca ainda no seu trabalho elementos como reflexão, indagações e crítica, que parecem estar presentes no processo de formação das alunas de Curso de Pedagogia da UFSC, o que lhe pareceu ser um diferencial.

O resultado dessa análise nos autoriza afirmar que a formação do professor de Educação Infantil ainda consiste em um desafio para a educação brasileira. Apesar de trabalhos produzidos no Brasil apontarem para a necessidade de uma política de formação continuada articulada com a carreira docente, a realidade da prática desenvolvida continua marcada por projetos isolados em Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação, em programas esporádicos do Governo Federal e em iniciativas de algumas Universidades.

É acentuada a posição dos pesquisadores no sentido da necessidade de estimular a reflexão dos professores instigando-os a identificarem os problemas existentes em suas práticas pedagógicas. Os trabalhos de pesquisa-ação, pesquisa/formação e mesmo os que fazem análise dos reflexos dos programas de formação, onde o professor é ouvido ou é mero expectador, analisados em nosso trabalho, nos permitem afirmar que trabalhar com professores, a partir de necessidades detectadas em seu fazer docente, garante que os mesmos se interessem pelo conhecimento e transformem a teoria em um saber que adquire sentido, facilitando sua compreensão e com possibilidade de articulação entre teoria e prática.

Refletir sobre suas necessidades práticas significa abrir possibilidades para a interlocução tão necessária ao crescimento profissional e a superação da solidão em que estão imersos alguns profissionais da educação.

Através da análise desses trabalhos foi possível perceber que a iniciativa de incorporação da Educação Infantil ao sistema de ensino parece trazer benefícios, como por exemplo, a

crecente preocupação com a formação dos profissionais e com a programação pedagógica para a criança pequena. E ainda, vem sendo proporcionada a oportunidade de formar educadoras leigas, que trabalham nas creches, por meio da formação continuada, assim como a procura da formação superior dessas profissionais, que possuem Magistério em nível médio.

É marcante também na maioria dos trabalhos analisados, a redefinição da função da Educação Infantil pela aproximação dos professores em formação, com os contextos de prática.

Podemos então, resumir aqui as principais tendências das dissertações e teses desenvolvidas no período de 2000 a 2005, a que tivemos acesso, em relação à formação de professores, tanto inicial como continuada.

Quanto aos aspectos pedagógicos:

- a) preocupação em evitar o modelo de escola vigente para alunos em idade escolar, a partir dos seis ou sete anos, para a Educação Infantil;
- b) resguardo das especificidades da Educação Infantil, reveladas no binômio cuidar-educar, que a difere do modelo escolar;
- c) atenção à atividade principal da criança pequena, que é o brincar, com suas várias linguagens, que não só a verbal, oral ou escrita;
- d) olhar crítico aos documentos oficiais, que regem a formação inicial e continuada.

Quanto às metodologias de formação:

- a) trabalho coletivo na formação continuada, com o envolvimento de todo o pessoal da instituição e familiares das crianças, bem como secretarias municipais de educação;
- b) contato dos graduandos com a realidade da Educação Infantil, em suas atividades de estágio, evitando a dicotomia teoria-prática;
- c) diagnóstico das necessidades práticas dos docentes e crianças, dando-lhes voz para expressarem essas necessidades.

A trajetória da formação do professor de Educação Infantil desenhada pelo conjunto de pesquisas em educação indica traços significativos identificando o interesse de 13% dos trabalhos levantados no período de 2000 a 2005. Aponta ainda, a diversidade de focos das autoras sobre essa formação quando propõem articular o processo de formação à reflexão sobre a prática pedagógica, sobre a integração de algumas instituições do ensino superior com instituições de Educação Infantil. Vemos importante contribuição decorrente da análise dessas pesquisas na série de regularidades e especificidades como a crítica à incorporação de modelos tais como o modelo escolar pautado em mecanismos cognitivos. Assim, define-se

uma prática pedagógica e educativa que signifique a criança como sujeito social salientando as suas manifestações espontâneas e respeitando os seus direitos ao conhecimento, ou dizendo em outras palavras, partindo da concepção de criança como o “vir a ser” para a dimensão da criança como ser concreto e contextualizado, resultante dos processos de socialização.

O trabalho realizado nos permite compreender que as profissionais estão dispostas a estudar, refletir sobre suas práticas quando encontram apoio e respeito em grupos de formação. Deixam transparecer suas insatisfações em relação ao trabalho que vem realizando e preocupações em modificá-lo.

Notamos também a urgência de repensar as relações entre as instituições educativas que não podem mais ser marcadas pelo poder, pelo modelo autoritário de transmissão de conhecimentos, mas que precisam estabelecer parcerias onde teoria e prática complementem-se. E ainda, que trabalhar a partir de problemas concretos de seu fazer docente garante o interesse dos professores pelo conhecimento e a transformação da teoria em saber com sentido uma vez que proporciona a possibilidade de articulação e contextualização desse saber tão necessário ao crescimento profissional.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY M.; KRAMER, S.; “O Rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1998.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ALVARADO PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990–1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: RONAMAN, E. D.; STEYER, V. (Org.). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil**: um retrato multifacetado. Canoas: Ulbra, 2001, p. 29–33.
- ARCE, A. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: re-construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil. **GT História da Educação**: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), n. 2, 2003.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 74, p. 251–83, 2000.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (Org.). **Proepe**: fundamentos teóricos da educação infantil. Campinas: Impressão Digital do Brasil, 2003, v. 1000, 251p.
- BONETTI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDBEN 9.394/96**. 2004. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BRASIL. **LDB** — Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61. Brasília: 1961.
- BRASIL. **LDB** — Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Brasília: 1971.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 1988
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.
- BRASIL. **LDBEN** — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Referencial para a formação de professores**. Brasília: 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Educacionais. **Plano Nacional de Educação**: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASILEIRO, Priscila Tambelini. **Formação do professor da educação infantil municipal de Patrocínio (MG)**: um estudo de caso. 2002. Dissertação (mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CABRAL, Ana Carla Ferreira. **Formação de Professores para a Educação Infantil**: um estudo em um Curso Normal Superior. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação profissional em educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. (Org). **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, M. M. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 27–33.

CAMPOS, M. M.; FULGRAF, J.; WIGGGERS, V. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87–128, jan./abr. 2006.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 69–90.

CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau : Faperj, 2001.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARRES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 19–49.

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

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna** (1621 – 1657). Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian: 2001. Disponível em:
<<http://www.culturabrasil.org/didacticamagna/didacticamagna-comenius.htm>>. Acesso em:

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- FARIA, A. L. G. **O caráter educativo das creches conveniadas com LBA:** creches conveniadas, gestão e participação. Campinas, 1988. Relatório de pesquisa.
- FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERNANDES, Sônia 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.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil 1978–1981. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3–17, fev. 1983.
- GARCIA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51–76.
- HADDAD, L. Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do currículo, educação e socialização da criança. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 21., Caxambu: 1998. **Anais...** Caxambu: 1998.
- JUPE, Nádia. **Tecnologia nas instituições de Educação Infantil: limites e possibilidades.** 2004. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina.
- KISHIMOTO, T. M. Recuperando a história da educação infantil em São Paulo. **Escola Municipal**, São Paulo, n. 18, p. 6–19, 1985.
- KISHIMOTO, T. M. Formação dos profissionais de creches do Estado de São Paulo — 1997–1998. São Paulo: Fundação Orsa, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, jul./dez., 2001.
- KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 107–115.
- KRAMER, S. **A política da pré-escola no Brasil** — a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1985.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos.** Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1991.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, p. 189–207, maio/ago. 1998.
- KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 117–132.

- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 50–65.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LOPES, Celi Aparecida Espadin. **O conhecimento profissional e suas relações com a estatística e probabilidades na Educação Infantil**. 2003. Tese (Doutorado em Matemática) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MAIMONE, E. H. Formando professores para la educación infantil. In: ALVARADO PRADA, L. E. (Org.). **Formación de profesores en América Latina**: diversos contextos sócio-políticos. Bogotá: 2003.
- MAIMONE, E. H. ; TOMÁS, D. N. Observação do educador infantil pela escala de empenho do adulto. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 269–78, jul./dez. 2005.
- MAIMONE, E. H. A pesquisa colaborativa autoscópica na formação de professores da educação infantil. In: JOLY, M. C. A. R.; VECTORE, C. (Org.). **Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: ed. da Unijuí, 1998.
- MAZZEU, Francisco J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 44, abr. 1998.
- MELLO, Maria Aparecida. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores**: educação infantil e educação física. 2001. Dissertação (doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, Pelotas.
- MEZACASA, Adriana Kátia Hermes. **Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- MILCAREK, Luciana. **Ambientes de aprendizagem e a contribuição da arte para a educação infantil**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção com ênfase em tecnologia educacional) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- MINAS GERAIS. **Veredas — Formação superior de professores**. Volume eletiva 1/SEE-MG; Organizadoras: Glauro Vasques de Miranda, Maria Antonieta Antunes Cunha, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Belo Horizonte: SEE/MG, 2005.
- MORORÓ, L. P. Elementos mediadores necessários à ruptura das formas de pensamento cotidiano pelo professor sobre a prática pedagógica: a influência da formação continuada. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED): **GT8, Formação de Professor**, 23., 2000.
- NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 69–90.

- NASCIMENTO, M. E. P. Os profissionais de educação infantil e a nova Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2001, p. 99–112.
- NICOLAU, M. L. M. **Textos básicos de educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1990.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, R. L. **Educação pré-escolar; uma análise crítica de dissertações e teses (1973–1983)**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 1985.
- OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35–42.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil — fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PAIVA, Cristina Diniz Barreto de. **Passos e descompassos: a ação multiplicadora como estratégia para a formação de professores da educação infantil**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores — pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PINTO, V. L. R. T. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96**. 2. ed. Degrau: s. d., 1997.
- PRETTO, N. L. **Uma escola sem/com futuro**. Campinas: Papirus, 1996.
- RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa: um estudo sobre formação de professores da Educação Infantil na perspectiva da inclusão**. 2004. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- RICCHIERO, Ideli. **Educação Infantil: reflexões sobre formação e atuação docente**. 2000. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília.
- RIVERO, Andréa Simões. **Da educação pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia**. 2001. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil**. 1999. Tese (doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas
- ROCHA, E. A. C. (Coord.); SILVA FILHO, João Josué da.; STRENZEL, Giandrea Reuss. **Série Estado de Conhecimento**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEED0A6), n. 2, Educação Infantil (1983–1996). Brasília: MEC/INEP, 2001.
- ROCHA, Lúcia de Fátima Assis. **Educação Infantil: a organização do trabalho pedagógico e a formação docente**. 2002. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília.
- RODRIGUES, Verônica Marques. **A formação do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal**.

2003. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ROMERO, Lisane Anes. **Processos colaborativos na Formação de Profissional de Educação Infantil**. 2001. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Estadual de São Paulo de Santa Maria, Santa Maria.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SABBAG, S. P. Creches: surgimento, evolução e perspectivas. **Presença Pedagógica**, v. 3, n.14, p. 13–21, mar./abr. 1997.

SANTIAGO, Lucicleide Solange Fonseca. **Subsídios para formação continuada de professores de pré-escola a partir da análise de suas dificuldades**. 2000. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação) — Universidade Estadual do Pará, Belém.

SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. **Contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade do profissional de Educação Infantil**. 2003. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez Associados, 1991.

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

SCHULTZ, L. M. J. **O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais**. Goiânia: ed. da UCG, 1995.

SCHULTZ, L. M. J. **A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil**. 2002. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo, Marília.

SILVA, Anamaria Santana da. **A professora de Educação Infantil e sua formação universitária**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da Educação Infantil**. 2004. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

SILVA, I. O. A profissionalização do professor da Educação Infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 203–11.

SOARES, Carla Almeida. **Curso superior — importante ou necessário?** Estudo sobre o nível de formação de professores de Educação Infantil. 2004. Dissertação (mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte.

STRENZEL, G. R. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil**: indicações pedagógicas para educação de crianças de 0 a 3 anos. 2000. Dissertação (mestrado em Educação) — Universidade Federal de Uberlândia de Santa Catarina, Florianópolis.

TELES, Denise Rodovalho Scussel. **Característica da mediação de aprendizagem e o brincar na Educação Infantil**: indicadores para a formação de Professores. 2004. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de Uberaba, Uberaba.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Pedagogia e infância na perspectiva intercultural**: implicações para a formação de professores. 2004. Tese (doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VECTORE, C.; MAIMONE, E. H. A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. Em: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em psicologia escolar**: realidades e perspectivas. Campinas: Alínea, 2007.

APÊNDICES – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil (2000–05)

APÊNDICE A – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano 2000

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
1.	<i>A brinquedoteca e o desenvolvimento infantil</i>	Márcia Terezinha de Borja Ramalho	2000	Dissertação	UFSC
2.	<i>A construção do ensinar prazeroso na esfera da Educação Infantil</i>	Ivete Terezinha Piccoli	2000	Dissertação	UNICAMP
3.	<i>A criança pré-escolar em Ilhabela: crescimento e atividade motora</i>	Juliana Martuscelli da Silva Prado	2000	Dissertação	UNICAMP
4.	<i>Analisando a Prática Pedagógica: uma experiência de formação de professores na Educação Infantil</i>	Marli Lúcia Tonatto Zibetti	2000	Dissertação	USP
5.	<i>As narrativas de crianças em interação na pré-escola: uma investigação sobre s seus conhecimentos</i>	Elizabeth Lima	2000	Dissertação	UNICAMP
6.	<i>Educação Infantil e internet: um estudo das possibilidades pedagógicas e comunicação via vídeo conferência entre crianças de 5 e 6 anos</i>	Sônia Maria Jordão de Castro	2000	Dissertação	UFSC
7.	<i>Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?</i>	Elisandra Girardelli Godoi	2000	Dissertação	UNICAMP
8.	<i>Educação Infantil: reflexões sobre formação e atuação docente</i>	Ideli Richiero	2000	Dissertação	UnB
9.	<i>Grupos de formação — análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil</i>	Sônia Cristina Lima Fernandes	2000	Dissertação	UFSC
10.	<i>Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil</i>	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	2000	Tese	PUC
11.	<i>Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil</i>	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	2000	Dissertação	UNIMEP
12.	<i>Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil</i>	Maria Carmem Silveira Barbosa	2000	Tese	UNICAMP
13.	<i>Processo de co-construção do conceito de criatividade por professores de Educação Infantil: uma análise microgenética</i>	Adriana Mabel Fresquet	2000	Dissertação	UnB
14.	<i>Produções de espaço-tempo no cotidiano escolar: um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil</i>	Analucia de Moraes Vieira	2000	Dissertação	UNICAMP
15.	<i>Professores e professoras: infância e maquinarias: o caráter produtivo da Educação Infantil</i>	Maria Isabel Edelwais	2000	Tese	UFRGS
16.	<i>Qualidade do Atendimento à Criança de 0 a 6 anos na Rede Municipal de Educação Infantil de Campo Mourão PR</i>	Vanessa Alessandra Thomaz Boiko	2000	Dissertação	UEL
17.	<i>Quietinho sentado obedecendo à professora — a representação do corpo da criança na Pré-escola</i>	Maria do Carmo Morales Pinheiro	2000	Dissertação	UFG
18.	<i>Subsídios para a formação continuada de professores de pré-escola a partir da análise de suas dificuldades.</i>	Lucicleide Solange Fonseca Santiago	2000	Dissertação	UFPA

APÊNDICE B – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano 2001

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
1.	<i>A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física</i>	Maria Aparecida Mello	2001	Tese	UFSCar
2.	<i>A construção da noção de família em crianças pré-escolares</i>	Roberta Rocha Borges	2001	Dissertação	UNICAMP
3.	<i>A construção de gêneros secundários na educação infantil: a emergência dos gêneros notícia e verbete</i>	Débora Cristina Pereira da Costa	2001	Dissertação	UNICAMP
4.	<i>A construção pedagógica do ensinar prazeroso na esfera da Educação Infantil</i>	Ivete Terezinha Piccoli	2001	Dissertação	UnC
5.	<i>A creche como contexto de desenvolvimento: representações e interações durante o período de inserção de mães e bebês na instituição</i>	Fábia Mônica Souza dos Santos	2001	Dissertação	UERJ
6.	<i>A identidade do professor na Educação Infantil</i>	Isabel de O. Silva	2001	Dissertação	UFMG
7.	<i>A infância de papel, o papel da infância</i>	Jodete B.G. Fulgraff	2001	Dissertação	UFSC
8.	<i>A realidade da Educação Infantil na rede municipal de ensino da região norte do Brasil</i>	Ricardo de Figueredo Pinto	2001	Tese	UNICAMP
9.	<i>A relação entre a formação das berçaristas das Escolas Municipais de Educação Infantil de Vera Cruz (RS) e as possibilidades de identificação precoce dos atrasos de desenvolvimento da infância</i>	Valéri Neves Kroeff Nayer	2001	Dissertação	UNISC
10.	<i>A trajetória da Educação Infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar</i>	Neiva Marisa Bihain	2001	Dissertação	UFRGS
11.	<i>Aspectos psicossociais na relação ensino-aprendizagem: uma contribuição para a formação de competências na Educação Infantil</i>	Magda Branco Lohrer	2001	Dissertação	UFSC
12.	<i>Concepções de professores de Pré-Escola sobre o brincar: elaboração de um conceito</i>	Larissy Alves Cotonhoto	2001	Dissertação	PUC– Campinas
13.	<i>Criatividade e Educação Infantil</i>	Ana Cristina Fagundes Schirner	2001	Tese	UNICAMP
14.	<i>Da educação Pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de Pedagogia</i>	Andréa Simões Rivero	2001	Dissertação	UFSC
15.	<i>Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche</i>	Alessandra Mara Rotta de Oliveira	2001	Dissertação	UFSC
16.	<i>Educação física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores</i>	Milna Martin Costa Arantes	2001	Dissertação	UNICAMP
17.	<i>Entre o dever-fazer e o viver da criança e a significação das regras nas interações bebê-professora-bebês</i>	Edla Grisard Cardeira de Andrade	2001	Dissertação	UFSC
18.	<i>Gestão democrática e participação familiar no âmbito da Educação Infantil</i>	Bianca Cristina Corrêa	2001	Dissertação	USP
19.	<i>História da Educação Infantil municipal: Campinas, 1940–1990</i>	Maria M. Silvestre Ramos	2001	Dissertação	USF
20.	<i>Novas crianças na creche: o desafio da inclusão</i>	Magali Aparecida de Oliveira Arnais	2001	Dissertação	UNICAMP
21.	<i>0 a 3 anos: desafios da qualidade em Educação Infantil</i>	Rosânia Aparecida Stoco	2001	Dissertação	UnB
22.	<i>O lúdico no contexto da Pré-Escola. Concepções de professores e o currículo: subsídios a uma proposta de intervenção</i>	Jaqueline Delgado Paschoal	2001	Dissertação	UEL
23.	<i>O movimento de luta pró-creches e a política de Educação Infantil em Belo Horizonte</i>	Márcia Moreira Veiga	2001	Dissertação	UFMG.

Continuação

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
24.	<i>O processo de construção de uma proposta pedagógica: a experiência da Educação Infantil do CAIC</i>	Maria Renata Alonso Mota	2001	Dissertação	UFPel
25.	<i>Olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança</i>	Maria de la O Ramallo	2001	Tese	USP
26.	<i>Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil</i>	Bianca Cristina Corrêa	2001	Dissertação	USP
27.	<i>Prática pedagógica de Ed. Infantil: indicações para a construção de um referencial pedagógico</i>	Beatriz Kulisz	2001	Dissertação	PUC-RS
28.	<i>Processos colaborativos na formação do profissional de Educação Infantil</i>	Lisane Anes Romero	2001	Dissertação	UFSM-RS
29.	<i>Subsídios norteadores de uma proposta de formação continuada para educadores de creches</i>	Claudia Fernandes Volpato	2001	Dissertação	UNESP
30.	<i>Tecnologia e afetividade na educação infantil</i>	Gislany Rose O. N. Santos	2001	Dissertação	UFSC

APÊNDICE C – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano 2002

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
1.	<i>A biblioteca na Educação Infantil: que espaço é esse?</i>	Maysa Barreto Ornelas Pereira	2002	Dissertação	UnB
2.	<i>A boa creche do ponto de vista das professoras da Educação Infantil</i>	Roseli Nazario	2002	Dissertação	UFFC
3.	<i>A capacidade diagnóstica do professor de Educação Infantil: um caminho para o conhecimento da terapia ocupacional</i>	Maria Cecília Leite de Moraes	2002	Tese	USP
4.	<i>A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825–1846)</i>	Mônica Yumi Jinzi	2002	Dissertação	UFMG
5.	<i>A institucionalização e a educação das crianças do Preventório Imaculada Conceição de Bragança Paulista</i>	Mônica Nardy Marzagão	2002	Dissertação	UFMG
6.	<i>A organização do trabalho pedagógico e a formação docente</i>	Lucia de Fátima Assis Rocha	2002	Dissertação	UnB
7.	<i>A psicomotricidade como prática social: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba (1986–1994)</i>	Daniel Vieira da Silva	2002	Dissertação	Univ. de Tuiti do Paraná
8.	<i>As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação</i>	Ângela Maria Scálabrin Coutinho	2002	Dissertação	UFSC
9.	<i>Criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil</i>	Lenita Maria Junqueira Schultz	2002	Tese	UNESP
10.	<i>Cuidado bem de meu filho: a ética do cuidado numa instituição filantrópica</i>	Marta Norberg Santos da Silva	2002	Dissertação	UFRGS
11.	<i>Dimensionamento e otimização locacional de unidades de Educação Infantil</i>	Débora da Silva Lobo	2002	Tese	UFSC
12.	<i>Ecossistemas da infância: uma escuta sensível à turma do pré</i>	Fernanda Muller	2002	Dissertação	UNISINOS
13.	<i>Educação Infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas</i>	Marilene Dandolini Raupp	2002	Dissertação	UFSC
14.	<i>Educação Infantil: as significações presentes nas ações educativas com crianças de 4 a 6 anos na pré-escola</i>	Líbia Maria Serpa Aquino	2002	Dissertação	UFRGS
15.	<i>Educação Infantil: TV e vídeo — mediação pedagógica</i>	Rita de Cássia Alves Rodrigues Pereira	2002	Dissertação	UnB
16.	<i>Estratégias de marketing e a qualidade do ensino na Educação Infantil: o caso do CIESC</i>	Adriana Padilha da Rosa	2002	Dissertação	UFSC
17.	<i>Formação do professor da Educação Infantil municipal de Patrocínio (MG): um estudo de caso</i>	Priscila Tambelini Brasileiro	2002	Dissertação	UPM
18.	<i>Gestão de competências: desafios para uma Educação Infantil de qualidade</i>	Maria José Cerutti Novaes	2002	Dissertação	UnB
19.	<i>Infância avançada ou deletada? Crítica ao uso da informática na Educação Infantil</i>	Simone Andréa Dávila Gallo	2002	Dissertação	UNESP – Marília
20.	<i>Infância, educação e direitos sociais: “Asilo de Órfãos” (1870–1960)</i>	Ana Maria Melo Negrão	2002	Tese	UNICAMP
21.	<i>Labirinto: infância. Linguagem e escola</i>	César D. Pereira Leite	2002	Tese	UNICAMP
22.	<i>Linguagem do e no ensino de Ciências: o conhecimento científico e as tensões em sala de aula na Educação Infantil</i>	Daniela Lopes Scarpa	2002	Dissertação	USP
23.	<i>O lugar do espaço na ação pedagógica do educador infantil</i>	Maria da Graça de Souza Horn	2002	Tese	UF RGS
24.	<i>Os movimentos qualitativos e quantitativos na iniciação escolar</i>	Daisy Faulin	2002	Dissertação	UNICAMP

Continuação

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
25.	<i>Os movimentos qualitativos e quantitativos na iniciação escolar</i>	Daisy Faulin	2002	Dissertação	UNICAMP
26.	<i>Os professores de crianças pequenininhas e o cuidar e educar</i>	Maria José Figueiredo Ávila	2002	Dissertação	UNICAMP
27.	<i>Psicologia no cotidiano da educação infantil: reflexão a partir de falas de professores que atuam em creches</i>	Gema Bocalon Boneti	2002	Dissertação	UnC
28.	<i>Relações entre consciência fonológica e a aquisição da linguagem escrita: um estudo com crianças pré-escolares</i>	Valéria Silva Ferreira	2002	Tese	PUC-SP
29.	<i>Representações sobre a mídia na Educação Infantil</i>	Daniela Rodrigues de Souza	2002	Dissertação	USP

APÊNDICE D – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano 2003

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
1.	<i>A constituição da professora de ed.infantil pautada na autonomia: entrelaçando gênero e profissão</i>	Vera Laura de los Santos Ferreira	2003	Dissertação	UFMS
2.	<i>A construção do currículo na Educação Infantil nas décadas de 1980–1990</i>	Cristiane Rodrigues da Silva	2003	Dissertação	UNESP
3.	<i>A ética e o Ensino Infantil; o desenvolvimento moral na Pré-escola</i>	Anne Elen de Oliveira Lima	2003	Dissertação	UNESP – Marília
4.	<i>A formação política do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal</i>	Verônica Marques Rodrigues	2003	Dissertação	UNICAMP
5.	<i>A produção musical na Educação Infantil: um desafio para a escola do futuro</i>	Viviane Vallim	2003	Dissertação	UFSC
6.	<i>A professora de Educação Infantil e sua formação universitária</i>	Anamaria Santana da Silva	2003	Tese	UNICAMP
7.	<i>A zona de amplificação cultural: um estudo sobre a cognição infantil situada em contexto escolar</i>	Marisol Barenco de Mello	2003	Tese	PUC–Rio
8.	<i>Ambientes de aprendizagem e a contribuição da arte para a Educação Infantil</i>	Luciana Milcarek	2003	Dissertação	UFSC
9.	<i>Concepções de Infância na Educação física brasileira: primeiras aproximações</i>	Nara Rejane Cruz de Oliveira	2003	Dissertação	UNICAMP
10.	<i>Contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade do profissional de Educação Infantil</i>	Marisa Oliveira Vicente dos Santos	2003	Dissertação	UNESP
11.	<i>Creche e família na constituição do eu: um estudo sobre as imagens e as representações de crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo</i>	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	2003	Tese	USP
12.	<i>Crianças e computadores: discutindo o uso das TICs na Educação Infantil.</i>	Carolina Borges Souza.	2003	Dissertação	UFSC
13.	<i>Crianças Pré-escolares interagindo em situação de jogos manipuláveis e virtuais.</i>	Leila Duarte Barbosa Oliveira	2003	Dissertação	UFSC
14.	<i>Dimensões do sucesso e fracasso escolar: estudo dirigido à infância</i>	Ana Consuelo Alves da Silva	2003	Dissertação	UNICAMP
15.	<i>Educação ambiental e Educação Infantil: relacionando idéias através da análise do brincar</i>	Patrícia Regina de Freitas Guimarães	2003	Dissertação	FURG
16.	<i>Educação Infantil: uma análise das concepções das educadoras de crianças de 3 a 6 anos sobre a prática pedagógica e os elementos metodológicos que a constituem</i>	Claudete Bonfanti	2003	Dissertação	UNIVALI
17.	<i>Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de Educação Infantil</i>	Adriana Kátia Hermes Mezacasa	2003	Dissertação	UFSC
18.	<i>Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de Educação Infantil</i>	Anelise Barra Ferreira.	2003	Dissertação	UFRGS
19.	<i>Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento comparando pais e mães de pré-escolares</i>	Alessandra Turini Bolsoni Silva	2003	Tese	USP

Continuação

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
20.	<i>Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro</i>	Patrícia Corsino	2003	Tese	PUC-Rio
21.	<i>Jogos teatrais na Pré-escola. O desenvolvimento da capacidade estética na Educação Infantil</i>	Ricardo Ottoni Vaz Japiassu	2003	Tese	USP
22.	<i>Novas crianças na creche: o desafio da inclusão</i>	Magali Aparecida de Oliveira Arnais	2003	Dissertação	UNICAMP
24.	<i>O canto coletivo na Educação Infantil e no ensino fundamental</i>	Márcia Aparecida Baldin Guimarães	2003	Tese	UNICAMP
25.	<i>O conhecimento profissional dos professores e suas relações com a estatística e probabilidade na Educação Infantil</i>	Celi Aparecida Espadim Lopes	2003	Tese	UNICAMP
26.	<i>O desafio da construção de uma gestão atualizada e contextualizada na educação infantil: um Estudo junto às creches e Pré-escolas não governamentais que atuam na esfera da assistência social no Município de Londrina – PR</i>	Selma Frossard Costa	2003	Tese	USP
27.	<i>O espaço da creche: que lugar é este?</i>	Kátia Adair Agostinho	2003	Dissertação	UFSC
28.	<i>O lugar do brincar e do jogo nas escolas especiais de Educação Infantil</i>	Carla Cilene Baptista da Silva	2003	Tese	USP
29.	<i>O processo de formação do conceito de número pela criança da Educação Infantil; abordagem histórico-cultural</i>	Odila Robini de Almeida	2003	Dissertação	UnC
30.	<i>Organização do trabalho pedagógico na Pré-escola: relato de uma experiência e sugestão de proposta de intervenção</i>	Cristina Nogueira de Mendonça	2003	Dissertação	UEL
31.	<i>Os primeiros jardins de infância e as congregações religiosas em Rio Sul (1938–1961)</i>	Andréa Patrícia Probst Isotton	2003	Dissertação	UFSC
32.	<i>Participação: relação instituição educativa e família na Educação Infantil</i>	Ilma Lopes de Aquino	2003	Dissertação	UMESP
33.	<i>Passos e descompassos: a ação multiplicadora como estratégia para a formação de professores da Educação Infantil</i>	Cristina Diniz Barreto de Paiva	2003	Dissertação	UFRN
34.	<i>Políticas públicas em Educação Infantil</i>	Isabel Cristina de Jesus Brandão	2003	Dissertação	UFSC
35.	<i>“Prá cuidá de criança tá bom assim”: estudo sobre as creches domiciliares em Blumenau</i>	Karla Lúcia Bento	2003	Dissertação	FURB
36.	<i>Projeto político-pedagógico: implicações para a ação pedagógica na Educação Infantil</i>	Carina Tramontina Corrêa	2003	Dissertação	UPF
37.	<i>Subsídios à reflexão: a formação do Educador Infantil em questionamento</i>	Glauco Kuhn Pletsch	2003	Dissertação	UNISO

APÊNDICE E – Produção sobre Educação Infantil em Dissertações e Teses no Brasil — ano 2004

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
1.	<i>A demanda de mães por Educação Infantil: um novo demanda Educação Infantil</i>	Maria de Fátima E. Mendonça de Lima	2004	Tese	PUC–SP
2.	<i>Consciência fonológica e Educação Infantil: aplicação de um programa de intervenção e seus efeitos na aquisição da escrita</i>	Maria José dos Santos	2004	Tese	PUC–SP
3.	<i>Criatividade na Educação Infantil: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores</i>	Mônica Souza Neves Pereira	2004	Tese	UNE – Brasília
4.	<i>Educação Infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança</i>	Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto	2004	Tese	UNB
5.	<i>Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos</i>	Jucirema Quintero	2004	Tese	UNICAMP
6.	<i>Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil: um estudo de caso em Belo Horizonte</i>	José Alfredo Oliveira Debortoli	2004	Tese	PUC–Rio
7.	<i>Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores</i>	Cleonice Maria Tomazzetti	2004	Tese	UFSC
8.	<i>Qualificação da demanda por Educação Infantil</i>	Elaine C. Laviola	2004	Tese	PUC–SP
9.	<i>Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a Educação Infantil</i>	Silvia Néli Falcão Barbosa	2004	Dissertação	PUC–Rio
10.	<i>A aquisição da linguagem escrita na Educação Infantil: concepções presentes nos meios acadêmicos</i>	Adriana Bragagnolo	2004	Dissertação	UPF
11.	<i>A atividade na Educação Infantil; um estudo a partir de um CEI público municipal</i>	Llona Patrícia Freire Rech	2004	Dissertação	UFSC
12.	<i>A Educação Infantil e as práticas escolarizadas de educação de uma EMEI de Marília-SP</i>	Kátia de Moura Graça Paixão	2004	Dissertação	UNESP
13.	<i>A Educação Infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias</i>	Maria Otília Kroeff Suzin	2004	Dissertação	UF RGS
14.	<i>A Escola Cabana em Belém: a participação das profissionais no projeto político--pedagógico da Educação Infantil</i>	Celita Maria Paes de Souza	2004	Dissertação	PUC–SP
15.	<i>A formação em foco: percepções de professoras de Educação Infantil</i>	Solange Araújo T. de Brito	2004	Dissertação	UFPB
16.	<i>Característica da aplicação de Aprendizagem e o brincar na Educação Infantil para com a formação de professores</i>	Denise Rodovalho Seussel Tales	2004	Dissertação	UNIUB
17.	<i>Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero</i>	Arlete de Costa	2004	Dissertação	UFSC
18.	<i>Curso Superior — importante ou necessário? Estudo sobre o nível de formação de professoras da Educação Infantil</i>	Carla de Almeida Soares	2004	Dissertação	PUC–MG
19.	<i>Educação Infantil com prioridade para a zona rural no município de Pará de Minas.</i>	Euza Arruda de Oliveira T. Silva	2004	Dissertação	UFMG
20.	<i>Educação Infantil: construindo o processo de cidadania ativo-crítica em ciências naturais</i>	Maria Inês da Silva Malaquias	2004	Dissertação	UPF
21.	<i>Especificidade da docência na Educação Infantil na âmbito de documentos oficiais após a LDBEN 9.394/96</i>	Nilva Bonetti	2004	Dissertação	UFSC
22.	<i>Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Pré-escola</i>	Daniela Finco	2004	Dissertação	UNICAMP

Continuação

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
23.	<i>Indícios da aprendizagem de crianças com deficiências em escolas de Educação Infantil: roteiro de observação no cotidiano escolar</i>	Deigles Giacomelli Amaro	2004	Dissertação	USP
24.	<i>Interações mediadas professor-crianças e criança-criança na Pré-escola</i>	Márcia Cristina Martins Garcia	2004	Dissertação	UEL
25.	<i>Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa: um estudo sobre a formação de professores da Educação Infantil</i>	Fabiana Alvarenga Rangel	2004	Dissertação	UFES
26.	<i>Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a Educação Infantil</i>	Silvia Neli Falcão Barbosa	2004	Dissertação	PUC-Rio
27.	<i>O papel do mediador frente às relações de dominância na interação entre pares na Educação Infantil</i>	Terezinha Machado Esteves Ottoni	2004	Dissertação	UEL
28.	<i>O significado de participação da família na vida escolar das crianças: construção de propostas de aproximação na Educação Infantil</i>	Eliana Bruno Ferreira de Almeida	2004	Dissertação	UNISANTOS
29.	<i>Qualidade na Educação Infantil: a visão de professores e gestores</i>	Cláudia de Fátima Ribeiro Basso	2004	Dissertação	UnB
30.	<i>Relação creche família: mito ou realidade</i>	Mara Cristina R. Meira	2004	Dissertação	UFPR
31.	<i>Representação social do bom professor de Educação Infantil</i>	Mariza Zanoni Fernandes	2004	Dissertação	UNIVALI
32.	<i>Ser professora de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada</i>	Fernanda Carolina Dias Tristão	2004	Dissertação	UFSC
33.	<i>Tecnologia nas instituições de Educação Infantil: limites e possibilidades</i>	Nádia Jupe	2004	Dissertação	UFSC
34.	<i>Um palco para o conto de fadas: Uma experiência teatral com crianças na Educação Infantil</i>	Luiz Fernando de Souza	2004	Dissertação	PUC-Rio

APÊNDICE F – Produção sobre Educação Infantil em dissertações e teses no Brasil — ano 2005

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
1.	<i>A habilitação em Educação Infantil no curso de Pedagogia da PUC-SP: um estudo de caso</i>	Rosana Tosi da Costa	2005	Tese	PUC-Rio
2.	<i>As creches hoje: nível da Educação Básica ou benefício social?</i>	Luciana Cristina Moço-Santaclara	2005	Dissertação	UNESP
3.	<i>Avaliação na Educação Infantil. Análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões da ANPEd entre 1993 e 2003</i>	Senhorinha de Jesus Pit Paz	2005	Dissertação	UFSC
4.	<i>Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na Educação Infantil: um estudo de caso</i>	Rosana Vera de Oliveira Schicotti	2005	Dissertação	UNESP
5.	<i>Consumo de mídia e práticas culturais no cotidiano das crianças sob a ótica de seus pais: estudo de caso em uma creche da rede pública de Florianópolis</i>	Sara Duarte Souto-Maior	2005	Dissertação	UFSC
6.	<i>Crianças natureza e Educação Infantil</i>	Lea Velocina V.Tiriba	2005	Tese	PUC-Rio
7.	<i>Da voz à interpretação de professores e de crianças no contexto das instituições de Educação Infantil</i>	Nina Rosa Stein	2005	Tese	PUC-RS
8.	<i>Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos</i>	Rodrigo Saballa	2005	Dissertação	UFRGS
9.	<i>Educação Infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)</i>	Andréa Alzira de Moraes	2005	Dissertação	UFSC
10.	<i>Estratégias pedagógicas durante as atividades de linguagem escrita na Educação Infantil.</i>	Cila Alves dos Santos Machado	2005	Dissertação	UNIVALI
11.	<i>Formação de professores para a Educação Infantil: um estudo em um curso Normal Superior</i>	Ana Carla Ferreira Cabral	2005	Dissertação	PUC-MG
12.	<i>Formação de profissionais de Educação Infantil: desmistificando a separação cuidar-educar</i>	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	2005	Tese	UNIMEP
13.	<i>Formação lúdica: referencial para pensar a formação do professor em Educação Infantil</i>	Rosana Coronetti Farenzena	2005	Dissertação	UPF
14.	<i>Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a Educação Infantil</i>	Silvia Neli Falcão Barbosa	2005	Dissertação	PUC-Rio
15.	<i>Infância, Educação Infantil e inclusão; um estudo de caso em Vitória</i>	Rogério Drago	2005	Tese	PUC-Rio
16.	<i>Interação, jogo e linguagem: perspectivas para se discutir Educação Infantil</i>	Sara Dagiós Bortoluzzi	2005	Dissertação	UPF
17.	<i>O cuidar e o educar na Educação Infantil: uma questão da prática pedagógica</i>	Alessandra Tiburski Fink	2005	Dissertação	UPF
18.	<i>O espaço do lúdico na formação do professor de Educação Infantil</i>	Joseliane Zanin Pagliosa	2005	Dissertação	UPF
19.	<i>O vínculo na Educação Infantil: discutindo afetos e emoções</i>	Edimara Michelin Bisognin	2005	Dissertação	UPF
20.	<i>Os saberes dos professores de Educação Infantil: características, conhecimentos e critérios</i>	Lílian Cristina de Souza	2005	Dissertação	UNIVALI
21.	<i>Os saberes dos professores de Educação Infantil: características, conhecimentos e critérios</i>	Lilian Cristina de Souza	2005	Dissertação	UNIVALI
22.	<i>Pedagogia de projetos: a prática de professores da rede municipal de Educação Infantil de Itajaí</i>	Sandra Cristina Vanzuita da Silva	2005	Dissertação	UNIVALI
23.	<i>Percepções maternas sobre a alimentação de pré-escolares que frequentam instituição de Educação Infantil</i>	Silvia Sanches Marins	2005	Dissertação	USP
24.	<i>Políticas de democratização da gestão escolar e Educação Infantil.</i>	Bianca Cristina Corrêa	2005	Tese	USP

Continuação

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
25.	<i>Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche</i>	Débora Thomé Sayão	2005	Tese	UFSC
26.	<i>Sobre a presença de uma Pedagogia do corpo na Educação da Infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche</i>	Ana Cristina Richter	2005	Dissertação	UFSC
27.	<i>Um estudo de caso sobre sistema de ensino na Educação Infantil: para quem, como e para quê</i>	Ana Paula de Freitas	2005	Dissertação	UNESP
28.	<i>Uma proposta curricular de linguagem para a Educação Infantil</i>	Lael Barricelli	2005	Dissertação	PUC-SP
29.	<i>“Zé, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil</i>	Zenilda Ferreira Francisco	2005	Dissertação	UFSC.

APÊNDICE G – Dissertações e teses sobre formação do professor para a Educação Infantil —
2000–05

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
1.	<i>A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: Educação Infantil e Educação Física</i>	Maria Aparecida Mello	2001	Tese	UFSCar
2.	<i>A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil</i>	Lenita Maria Junqueira Schulz	2002	Tese	(UNESP)
3.	<i>A professora de Educação Infantil e sua formação universitária</i>	Anamaria Santana Silva	2003	Tese	UNICAMP
4.	<i>O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na Educação Infantil</i>	Celi Aparecida Espadin Lopes	2003	Tese	UNICAMP
5.	<i>Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores</i>	Cleonice Maria Tomazzetti	2004	Tese	UFSC
6.	<i>A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDBEN 9.394/1996</i>	Bonetti Nilva	2004	Dissertação	UFSC
7.	<i>A formação política do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal</i>	Verônica Marques Rodrigues	2003	Dissertação	UNICAMP
8.	<i>Ambientes de aprendizagem e a contribuição da arte para a Educação Infantil</i>	Luciana Milcarek.	2003	Dissertação	UFSC
9.	<i>Características da mediação de aprendizagem e o brincar na Educação Infantil: indicadores para a formação de professores</i>	Denise Rodovalho Scussel Teles	2004	Dissertação	UNIUBE
10.	<i>Contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade profissional de Educação Infantil</i>	Marisa Oliveira Vicente dos Santos	2003	Dissertação	UNESP
11.	<i>Curso superior — importante ou necessário? Estudo sobre o nível de formação de professoras da Educação Infantil</i>	Cada Almeida Soares	2004	Dissertação	PUC–MG
12.	<i>Da formação Pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de Pedagogia</i>	Andréa Simões Rivero	2001	Dissertação	UFSC
13.	<i>Educação Infantil: a organização do trabalho pedagógico e a formação docente</i>	Lúcia de Fátima Assis Rocha	2002	Dissertação	UnB
14.	<i>Educação Infantil: reflexões sobre formação e atuação docente</i>	Ideli Ricchiero	2000	Dissertação	UnB
15.	<i>Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de Educação Infantil</i>	Kátia Hermes Mezacasa	2003	Dissertação	UFSC
16.	<i>Formação de professores para a Educação Infantil: um estudo em um curso Normal Superior</i>	Ana Carla Ferreira Cabral	2005	Dissertação	PUC–MG
17.	<i>Formação do professor da Educação Infantil municipal de Patrocínio (MG): um estudo de caso</i>	Priscila Tambelini Brasileiro	2002	Dissertação	UPM

Continuação

N.	TÍTULO	AUTOR	ANO	DISSERTAÇÃO/ TESE	INSTITUIÇÃO
18.	<i>Grupos de formação — análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil, Florianópolis</i>	Sônia Cristina de Lima Fernandes	2000	Dissertação	UFSC
19.	<i>Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da Educação Infantil</i>	Marta Regina Paulo da Silva	2004	Dissertação	UMESP
20.	<i>Mediação pedagógica, interação entre alunos e a Informática Educativa: um estudo sobre a formação de professores da Educação Infantil na perspectiva da inclusão</i>	Fabiana Alvarenga Rangel	2004	Dissertação	UFES
21.	<i>Passos e descompassos: a ação multiplicadora como estratégia para a formação de professores da Educação Infantil</i>	Cristina Diniz Barreto de Paiva	2003	Dissertação	UF-RGS
22.	<i>Processos colaborativos na formação do profissional de Educação Infantil</i>	Lisane Anes Romero	2001	Dissertação	UFMS
23.	<i>Subsídios para a formação continuada de professores de Pré-escola a partir da análise de suas dificuldades</i>	Lucicleide Solange Fonseca Santiago	2000	Dissertação	FFPA

APÊNDICE H – Resumos das dissertações e teses relativas à formação de professores de Educação Infantil

1. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Processos colaborativos na formação de profissional de Educação Infantil*

Autora: Lisane Anes Romero

Orientadora: Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes. Área: Educação

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data da defesa: 2001.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Referência bibliográfica: ROMERO, Lisane Anes. *Processos colaborativos na formação de profissional de Educação Infantil*. Santa Maria: UFSM, 2001.

Com o objetivo de apontar e criar possibilidades para mudanças na formação de professores de Educação Infantil, esta pesquisa tem o propósito de desenvolver processos colaborativos junto às alunas da disciplina de Prática de Ensino na Pré-Escola do Curso de Pedagogia da UFSM. Estas alunas exerceram a função docente em classes de Educação Infantil junto às professoras regentes em escolas municipais, estaduais e particulares. A metodologia da pesquisa foi a pesquisa-ação colaborativa com fundamentação na educação dialógica-problematizadora freireana. Durante o processo pontua-se atividades planejadas no grupo colaborativo sobre o trabalho educativo e são apresentadas as contribuições do trabalho nas classes de pré-escola, através das respostas das crianças e a análise dos resultados, ainda de forma processual, sujeitos à continuidade e rupturas nos estudos sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil.

Tema: formação inicial.

Tendência: formação coletiva/colaborativa.

Metodologia: pesquisa-ação.

Referencial teórico: freireano.

2. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Da Educação Pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de Pedagogia*

Autora: Andréa Simões Rivero

Orientadora: Dra. Ana Beatriz Cerisara; Área: Educação Infantil.

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2001

Palavras-chave: CURSO DE PEDAGOGIA; EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Referência bibliográfica: RIVERO, Andréa Simões. *Da Educação Pré-escolar à Educação Infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia*. Florianópolis: UFSC, 2001.

A autora elaborou a investigação com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre a temática da formação dos professores de Educação Infantil partindo das concepções de

criança, professores e de Educação Infantil que permeavam nos vinte anos da habilitação de educação Infantil do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi privilegiado, neste trabalho, o ponto de vista de alunos e professores desta habilitação sobre a formação vivenciada por eles e completando com consultas a vários documentos relativos ao processo de formação. É acentuado pela a autora deste trabalho que a formação na referida habilitação tem propiciado momentos de discussões sobre a infância e a criança tendo o olhar atento às pesquisas da área e investigações realizadas por alunos e professores da própria habilitação. É percebida também a evidência de modificações significativas no modo de compreender a criança na habilitação, começando a ser concebida como sujeito de direito e o processo educativo numa perspectiva integrada na busca de contemplar cuidado e educação.

Tema: formação inicial.

Tendência: reflexão sobre a infância e a criança.

Metodologia: pesquisa teórico-descritiva.

Referencial teórico: histórico-crítico.

3. Tipo de documento: tese de doutorado.

Título do documento: *A professora de Educação Infantil e sua formação universitária*

Autora: Anamaria Santana da Silva

Orientadora: Dr. Ana Lúcia Goulart de Faria

Programa pós-graduação: doutorado em Educação

Data de defesa: 2003

Palavras-chave: CURSO DE PEDAGOGIA; EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Referência bibliográfica: SILVA, Anamaria Santana da. *A professora de Educação Infantil e sua formação universitária*. Campinas: UNICAMP, 2003.

O objetivo desta tese é discutir a formação universitária da professora da educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. A análise procura contextualizar a discussão relativa aos cursos de Pedagogia como um dos espaços da formação para o magistério na Educação Infantil. O processo teórico-metodológico se dá, através de levantamento dos cursos de pedagogia das universidades públicas federais e de análise documental de 05 desses cursos que realizam a formação de professores para a Educação Infantil. Fazem parte da documentação levantada, para a referida análise, o histórico dos cursos, os quadros curriculares e as ementas das disciplinas. Foi construída uma análise qualitativa com bases na bibliografia italiana que reflete sobre as concepções de criança, infância e de Educação Infantil, presentes nos cursos. Os resultados apontados pela autora são: o curso de pedagogia é um espaço de formação de professores para a Educação Infantil; a criança e a infância são temas que, de forma crescente começam a ocupar espaço nos cursos de pedagogia; a psicologia é salientada como elemento fundamental na articulação teoria/prática dessa educação.

Tema: formação inicial.

Tendência: reflexão sobre formação para a Educação Infantil, concepções de criança, infância e de Educação Infantil.

Metodologia: análise documental.

Referencial teórico: bibliografia italiana.

4. Tipo de documento: tese de doutorado.

Título do documento: *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*

Autora: Cleonice Maria Tomazzetti

Orientador: Dr. Reinaldo Maias Fleuri

Programa pós-graduação: doutorado em Educação

Data de defesa: 2004

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO INTERCULTURAL; ESTRATÉGIAS

Referência bibliográfica: TOMAZZETTI, Cleonice Maria. *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*. Florianópolis, UFSC, 2004.

O objetivo da autora, neste trabalho foi abordar a potencialidade da educação intercultural para a formação de professores de Educação Infantil no Curso de Pedagogia. O eixo condutor deste trabalho foi a organização de situações educativas com ênfase no diálogo com a realidade e estabelecendo relações entre as diretrizes didático-pedagógicas e temáticas relativas aos contextos sócio-culturais dos alunos, professores e os conhecimentos acadêmicos. Foi adotada como abordagem epistemológica em sintonia com a perspectiva crítica da investigação-ação educativa. JA autora mostra que a investigação no contexto escolar é uma ferramenta e uma estratégia para estabelecer a capacidade de diálogo problematizador com as diferentes condições concretas, diferentes contextos e sujeitos que interagem na situação educativa. E ainda salienta que essa prática de formação é a vivência de um modelo formativo que conecta investigação e ensino, pois entende que aprendemos com os modelos formativos que vivenciamos na universidade, desencadeando iniciativas de mudanças no planejamento e na condução das práticas de ensino nas quais as alunas atuam como professoras.

Tema: formação inicial. Tendência: reflexões sobre a potencialidade da educação intercultural para a formação de professores de Educação Infantil. Metodologia: investigação-ação educativa dialógico-crítica. Referencial teórico: epistemológico-crítica.

5. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *A formação do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal*

Autora: Verônica Marques Rodrigues

Orientador: Dr. César Aparecido Nunes

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2003.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Referência bibliográfica: RODRIGUES, Verônica Marques. *A formação do professor de Educação Infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências do modelo neoliberal*. Campinas, UNICAMP, 2003.

O objetivo deste trabalho é fazer uma análise filosófica, de linha materialista histórica, sobre as novas regulamentações propostas para a formação dos professores, em especial, o professor de Educação Infantil, após a promulgação da LDB/96. Busca fazer uma leitura do caráter político acrítico da Pedagogia do “Aprender a Aprender”, com destaque para a pedagogia das competências. Apresenta um projeto de formação construído historicamente pelo movimento de educadores. Parte da determinação da construção de uma identidade dos profissionais da educação e da constituição de um projeto de formação emancipatória

Tema: formação inicial.

Tendência: reflexão sobre propostas de formação de professores.

Metodologia: análise filosófica materialista histórica.

Referencial teórico: político-histórico-crítico.

6. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDBEN 9.394/96*

Autora: Nilva Bonetti

Orientadora: Dra. Leda Scheibe

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2004.

Palavras-chave: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL; DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL; REFORMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Referência bibliográfica: BONETTI, Nilva. *A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDBEN 9.394/96*. Florianópolis, UFSC, 2004

Tendo como foco, a pesquisa sobre a especificidade da docência na Educação Infantil, o objetivo foi verificar se esta especificidade é reconhecida e como é tratada pelos documentos que abordam a formação inicial de professores, elaborados após a LDBEN 9.394/96. O instrumento metodológico empregado foi a análise de conteúdo, quando a autora selecionou os documentos como: LDB/96, Referencial para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior (Proposta/2000), Parecer do CNE N. 009/2001 (Parecer 009/2000), analisando os mesmos e delineando o perfil do profissional sob a perspectiva oficial. Constatou, conforme a autora, que a docência na Educação Infantil é abordada a partir do modelo da docência para o Ensino Fundamental. É visto nos documentos o reconhecimento de uma especificidade na atuação docente na Educação Infantil, mas é traduzida como uma adaptação da docência do Ensino Fundamental. Percebe-se aí a subordinação à docência do Ensino Fundamental, e a Formação Inicial segue o mesmo preparo para atuar com a criança de 0 a 6 anos de idade.

Tema: formação inicial.

Tendência: reflexão sobre especificidade da docência na Educação Infantil.

Metodologia: análise documental.

Referencial teórico: político-histórico-crítico.

7. Tipo de documento: tese de doutorado.

Título do documento: *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil*

Autora: Lenita Maria Junqueira Schultz

Orientadora: Dra. Iria Brzezinski

Programa pós-graduação: doutorado em Educação

Data de defesa: 2002

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; BEBÊS; PROFESSOR FORMADO EM NÍVEL SUPERIOR

Referência bibliográfica: SCHULTZ, Lenita Maria Junqueira. *A criança em situação de berçário e a formação do professor para a Educação Infantil*. Marília: UNESP, 2002.

Este trabalho tem como objetivos destacar as necessidades psicoeducacionais dos bebês de 3 a 18 meses e a situação de atendimento a essas necessidades nos berçários ligados ao Sistema Nacional de Ensino como também, mostrar a necessidade de formação do professor no Ensino Superior para atuar nestas instituições. O estudo foi realizado com 17 bebês de uma creche filantrópica que acolhe 70 bebês de 0 a 3 anos de idade completos, em horário integral. O presente trabalho com estes 17 bebês e os profissionais que os atendem, se deu a cerca de observações semanais, totalizando 255 horas. A metodologia adotada baseia-se na pesquisa qualitativa, modalidade “estudo de caso” (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Como principais resultados desta pesquisa salienta-se: a revelação de que os bebês de menor idade permanecem mais abandonados, mostra que a Educação Infantil incluída no Sistema de Ensino é utilizada prioritariamente e tradicionalmente pelas classes populares, a situação dos professores é causa de preocupação e que as políticas oficiais, que possibilitam o aligeiramento da formação do professor compromete a qualidade do profissional.

Tema: formação inicial.

Tendência: reflexões sobre necessidades psicoeducacionais dos bebês em berçário.

Metodologia: qualitativa e estudo de caso.

Referencial teórico: winicottiano-psicanalítico.

8. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Educação Infantil: a organização do trabalho pedagógico e a formação docente*

Autora: Lucia de Fátima Assis Rocha

Orientadora: Lucia Maria Gonçalves de Resende

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2002

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; OTP; FORMAÇÃO DOCENTE

Referência bibliográfica: ROCHA, Lúcia de Fátima Assis. *Educação Infantil: a organização do trabalho pedagógico e a formação docente*. Brasília: UnB, 2002.

Através de uma pesquisa de campo na educação de crianças de 0 a 6 anos, a autora busca refletir sobre a prática educativa, a organização do trabalho pedagógico e a formação do professor para a Educação Infantil com o objetivo de entender sobre a opção dos profissionais pela Educação Infantil e a relação entre a formação do profissional nesta educação e sua atuação no trabalho pedagógico. Contatar a percepção da necessidade de uma formação específica para essa atuação e ainda, conhecer as concepções sobre Educação Infantil construídas ao longo do processo de formação inicial e continuada que permeiam a organização das atividades pedagógicas dos professores. Através da análise dos dados coletados, é possível apontar para a necessidade de uma formação que considere as especificidades da Educação Infantil sem fragmentar cuidado/educação e que proporcione uma atuação reflexiva e crítica do profissional e que não traga a dicotomia entre teoria e prática no processo de formação e atuação.

Tema: formação inicial.

Tendência: reflexão da prática educativa de professores de Educação Infantil.

Metodologia: estudo de caso.

Referencial teórico: reflexivo-crítico.

9. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Formação de professores para a Educação Infantil: um estudo em um curso Normal Superior*

Autora: Ana Carla Ferreira Cabral

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2005

Palavras-chave: POLÍTICAS PÚBLICAS; EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO DE PROFESSORES; CURSO NORMAL SUPERIOR

Referência bibliográfica: CABRAL, Ana Carla Ferreira. *Formação de professores para a Educação Infantil: um estudo em um curso Normal Superior*. Belo Horizonte, PUC-MG, 2005.

A autora realiza um estudo através de uma pesquisa qualitativa combinada com a quantitativa. Seu objetivo é o de averiguar como é realizada a formação de professores para a Educação Infantil na atualidade. Emprega instrumentos, para a coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas, questionários, observações e análise documental. Através de seu estudo constata que existem distorções, entre as políticas públicas atuais que contemplam a formação de docente para esse nível de ensino, e o que se efetiva na prática. E que ainda privilegia-se, na prática da Educação Infantil, o jeito maternal da mulher e que sua formação, com estudos sobre o desenvolvimento e a pedagogia adequada para esse trabalho é pouco contemplada.

Tema: formação inicial.

Tendência: reflexão e análise de curso de formação de professor de Educação Infantil.

Metodologia: estudo de caso.

Referencial teórico: dialógico-crítico-reflexivo.

10. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Formação do professor da Educação Infantil Municipal de Patrocínio (MG): um estudo de caso*

Autora: Priscila Tambelini Brasileiro

Orientadora: Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos

Programa Pós-graduação: mestrado: Educação, Arte e História da Cultura

Data de defesa: 2002

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO DOCENTE; NOVA LDB.

Referência bibliográfica: BRASILEIRO, Priscila Tambelini. *Formação do Professor da Educação Infantil Municipal de Patrocínio (MG): um estudo de caso*. São Paulo:

Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2002.

A presente pesquisa privilegia a modalidade de estudo de caso, com entrevistas, questionários, observações e análise documental com o objetivo de refletir sobre a formação e a prática do profissional de Educação Infantil. Em se tratando de uma pesquisa de caráter etnográfico com uma abordagem qualitativa, esse estudo de caso não descarta a conjugação dos aspectos quantitativos. Os resultados apontam, conforme a autora, a necessidade de repensar sobre a prática, as quais evidenciam atuação orientada pelo senso comum devido a uma formação insatisfatória desses profissionais para atuarem na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. Atenta para a importância e necessidade, das instituições de ensino do município em questão, promoverem iniciativas para uma formação mais adequada e específica em consonância com a nova LDB.

Tema: formação inicial.

Tendência: reflexão e análise sobre a formação e prática educativa do professor de Educação Infantil.

Metodologia: estudo de caso.

Referencial teórico: histórico-crítico.

11. Tipo de documento: dissertação de mestrado.

Título do documento: *Curso Superior — importante ou necessário? Estudo sobre o nível de formação de professoras da Educação Infantil*

Autora: Carla de Almeida Soares

Orientadora: Dra. Magali de Castro

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2004

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO INFANTIL; PROFISSÃO DOCENTE

Referência bibliográfica: SOARES, Carla Almeida. *Curso Superior — importante ou necessário? Estudo sobre o nível de formação de professoras da Educação Infantil*. Belo Horizonte: PUC/MG, 2004.

A autora deste trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar a percepção dos atores de uma escola de Educação Infantil sobre a importância e a necessidade da formação em nível superior para a atuação nesse nível de ensino. Quatro professoras participaram de entrevistas semi-estruturadas bem como a diretora, coordenadora pedagógica e também quatro pais de alunos entre os mais envolvidos com a escola. Os dados coletados foram analisados à luz da nova política de formação de professores proposta pela LDB/96. Segundo a constatação da autora, não há relação direta entre nível de formação e a prática educativa na Educação Infantil. Os profissionais vêem a formação superior não como condição para o exercício docente e, sim, uma forma de educação continuada de grande importância.

Tema: formação inicial.

Tendência: reflexões e discussões sobre a formação do professor de Educação Infantil.

Metodologia: estudo de caso.

Referencial teórico: crítico-reflexivo.

12. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Grupos de formação — análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil*

Autora: Sônia Cristina de Lima Fernandes

Orientadora: Dra. Ana Beatriz Cerisara

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2000

Palavras-chave: GRUPOS DE FORMAÇÃO; PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO CONTINUADA

Referência bibliográfica: FERNANDES, Sônia Cristina de Lima. *Grupos de formação — análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da Educação Infantil*. Florianópolis, UFSC, 2000.

A autora teve como objetivo neste trabalho analisar e compreender os sentidos e significados formulados pelos professores da Educação Infantil acerca de sua própria formação na experiência de formação em serviço. Teve como metodologia a investigação e análise de documentos relativos a esse processo de formação em serviço desenvolvido pela SME com as creches e NEI de Florianópolis e vivenciados nos Grupos de Formação nos anos entre 1994 e 1996. Pesquisa não participante, com observação direta. Através de seu trabalho, a autora afirma que os Grupos de Formação romperam, em vários aspectos, com a perspectiva “clássica” de formação em serviço, pois com a participação dos professores nos planejamentos, análises, discussões, avaliações e trocas de experiências eles se tornaram protagonistas de sua formação.

Tema: formação continuada.

Tendência: reflexões sobre Grupos de formação continuada de professores de Educação Infantil.

Metodologia: análise documental.

Referencial teórico: crítico-reflexivo.

13. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Subsídios para a formação continuada de professores de pré-escola a partir da análise de suas dificuldades*

Autora: Lucicleide Solange Fonseca Santiago

Orientador: Dr. José Moisés Alves

Programa pós-graduação: mestrado em Psicologia da Educação

Data da defesa: 2000

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO INFANTIL; RELATOS VERBAIS

Referência Bibliográfica; SANTIAGO, Lucicleide Solange Fonseca. *Subsídios para a formação continuada de professores de pré-escola a partir da análise de suas dificuldades*. Belém, UFPA, 2000.

O objetivo deste trabalho é criar oportunidades para professoras de pré-escola exporem e refletirem sobre suas dificuldades. A autora afirma que trabalhos envolvendo reflexões sobre a prática têm-se mostrado mais eficazes que as propostas em gabinetes para serem implementadas na escola. Os sujeitos de sua pesquisa foram quatro professoras de pré-escola da rede municipal de ensino de um bairro periférico de Belém, onde estava sendo implementado um novo projeto pedagógico de formação continuada de professores. Como metodologia utilizou-se de entrevistas, relatos e análise dos mesmos. Como resultado a autora observou mudanças de concepções das professoras relacionadas aos objetivos e aos procedimentos empregados e que o preparo para a alfabetização das crianças, através do método tradicional, foi sendo substituído pelo objetivo de cuidar e educar as crianças. Suas reflexões sobre as dificuldades possibilitaram tomadas de decisões coletivas para solucioná-las.

Tema: formação continuada.

Tendência: reflexão e análise sobre as dificuldades dos professores de Educação Infantil

Metodologia: pesquisa-ação.

Referencial teórico: reflexivo-crítico.

14. Tipo de documento: dissertação de mestrado.

Título do documento: *Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de Educação Infantil*

Autora: Adriana Kátia Hermes Mezacasa

Orientadora: Dra. Eloísa Acires Candal Rocha; Área: Educação

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2003

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO CONTINUADA; PROGRAMA PARÂMETROS EM AÇÃO

Referência bibliográfica: MEZACASA, Adriana Kátia Hermes. *Formação continuada: o programa oficial sob o olhar das profissionais de Educação Infantil*. Florianópolis, UFSC, 2003.

O objetivo deste trabalho é analisar como o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado — Parâmetros em Ação/Educação Infantil (PDPC/PA–EI) foi recebido e discutido pelas profissionais de Educação Infantil do município de Concórdia/SC. O presente estudo buscou identificar o ponto de vista das profissionais sobre a metodologia e o conteúdo do Programa de Formação Continuada, analisando sua repercussão e extensão junto aos professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de 0 a 6 anos. Utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista e a análise documental. A autora expõe como resultado da análise das informações obtidas, a ineficácia da modalidade de formação continuada que fundamenta o PDPC/PA-EI, a desarticulação do conteúdo do Programa com a especificidade da Educação Infantil e a intrínseca relação entre conteúdo do Programa e a formação continuada oferecida pela SEMED de Concórdia/SC.

Tema: formação continuada.

Tendência: reflexão e análise de Programas de formação continuada de professores de Educação Infantil.

Metodologia: análise documental e entrevistas.

Referencial teórico: reflexivo-crítico.

15. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Passos e descompassos: a ação multiplicadora como estratégia para a formação de professores da Educação Infantil*

Autora: Cristina Diniz Barreto de Paiva

Orientadora: Dra. Neide Varela Santiago

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2003

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO CONTINUADA

Referência bibliográfica: PAIVA, Cristina Diniz Barreto de. *Passos e descompassos: a ação multiplicadora como estratégia para a formação de professores da Educação Infantil*. Natal: UFRGN, 2003.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a efetividade da Ação Multiplicadora como estratégia de formação de professores de Educação Infantil com bases no Programa Integrado para o Desenvolvimento da Educação Infantil do Rio grande do Norte – PIDEPE/RN. Foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo, através de análise documental. Nas suas conclusões mostra a constatação que a Ação Multiplicadora, enquanto estratégia de formação de professores, não se efetivou conforme os objetivos do programa. A apropriação pelos professores, de novos conceitos e modos de fazer se dão de forma fragmentada e lacunar resultando mais em uma reprodução de modelos que de construções de conceitos e práticas.

Tema: formação continuada.

Tendência: reflexão sobre a ação multiplicadora na formação do professor de Educação Infantil.

Metodologia: pesquisa de campo e análise documental.

Referencial teórico: reflexivo-dialógico-problematizador.

16. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade do profissional de Educação Infantil*

Autora: Marisa Oliveira Vicente dos Santos

Orientadora: Dra. Célia Maria Guimarães

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2003

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO CONTINUA EM SERVIÇO

Referência bibliográfica: SANTOS, Marisa Oliveira Vicente dos. *Contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade do profissional de Educação Infantil*.

Presidente Prudente: UNESP, 2003.

Esta dissertação de mestrado tem como principal objetivo identificar e analisar os elementos do Programa de Formação Contínua em Serviço (PFCS) que ofereceram maior contribuição ao processo de identificação profissional das educadoras do (CCI) Centro de Convivência Infantil — Chalezinho da Alegria da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente, local desta pesquisa. A metodologia se deu na pesquisa-ação com um grupo de 10 Recreacionistas e Auxiliares de Recreacionistas nomeadas “educadoras” no presente trabalho. Empregou-se entrevistas, observação participante natural, relato escrito e pesquisa documental. Através dos dados obtidos a autora conclui-se que houve modificação na identidade profissional das educadoras que inicialmente identificavam-se com a figura da pajem ou babá, movimentando-se e constituindo a figura do profissional que desenvolve fazeres e saberes específicos. E ainda que, os espaços de formação, especialmente as orientações semanais, permitiram tomar as situações do cotidiano como objeto de reflexão sobre a ação.

Tema: formação continuada.

Tendência: identificação e reflexão sobre Programa de formação contínua em Serviço de professores de Educação Infantil.

Metodologia: pesquisa-ação.

Referencial teórico: reflexivo-crítico.

17. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Educação Infantil: reflexões sobre formação e atuação docente*

Autora: Ideli Ricchiero

Orientadora: Dra. Lúcia Maria Gonçalves de Resende Área: Educação

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2000

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Referência bibliográfica: RICCHIERO, Ideli. *Educação Infantil: reflexões sobre formação e atuação docente*. Brasília, UnB, 2000.

O objetivo de sua pesquisa foi entender como ocorre a relação existente entre os processos de formação e a atuação da professora de pré-escola, a sua opção pelo magistério e pela Educação Infantil, sistematizar algumas reflexões sobre a organização do trabalho

pedagógico nas salas pesquisadas e a especificidade na formação da professora que atua na pré-escola. Sua base de estudo foi a análise de documentos, conteúdos de entrevistas, de questionários e da observação da atuação de quatro professoras em duas escolas públicas de Educação Infantil. A análise da autora aponta para a existência da divisão do trabalho manual/intelectual, para a força do trabalho feminino predominante nessa área e para a necessidade de uma formação que reúna cuidado e educação e a organização de um trabalho pedagógico emanado de um projeto-político-pedagógico que possibilite às professoras espaços de formação continuada.

Tema: formação continuada.

Tendência: reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico de professores de Educação Infantil.

Metodologia: análise documental.

Referencial teórico: crítico-reflexivo.

18. Tipo de documento: tese de doutorado

Título do documento: *A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: Educação Infantil e Educação Física*

Autora: Maria Aparecida Mello

Orientadora: Dra. Itacy Salgado Basso

Programa pós-graduação: doutorado em Educação

Data de defesa: 2001

Palavras-chave: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO INFANTIL

Referência bibliográfica: MELLO, Maria Aparecida. *A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: Educação Infantil e Educação Física*. Pelotas, UFSCar, 2001.

Nesse trabalho a autora analisa o processo de educação continuada de professores de pré-escola em relação às aulas de Educação Física destacando os processos de superação da visão de obriedade nas práticas pedagógicas dessas professoras e o desenvolvimento de ações mais intencionais direcionadas pela homogeneização, característica da esfera não-cotidiana. Apresenta uma reflexão sobre a perspectiva de trabalhar com professores em uma abordagem histórico-cultural de formação contínua priorizando as reais necessidades dessas professoras. Metodologia: pesquisa colaborativa com levantamento das dificuldades enfrentadas na prática pedagógica, estudos de textos para subsidiarem as discussões sobre o trabalho docente, planejamento de atividades com as professoras e acompanhamento nas atividades de Educação Física realizadas com as crianças. Utiliza, como instrumentos entrevistas com as professoras; gravação em vídeo das aulas de Educação Física; diário das professoras sobre as atividades desenvolvidas com as crianças; diário de campo. Como resultado de seu trabalho destaca que as professoras demonstram que haver superado a visão de obriedade em relação a determinadas concepções e situações. Há indicação de que a mediação exercida pela pesquisadora nos processos colaborativos de educação continuada é fundamental para o processo de transformação da prática pedagógica em Educação Física.

Tema: formação continuada.

Tendência: análise do processo de formação continuada de Educação Física de Professores de Educação Infantil.

Metodologia: pesquisa colaborativa.

Referencial teórico: crítico-reflexivo.

19. Tipo de documento: tese de doutorado

Título do documento: *O conhecimento profissional e suas relações com a Estatística e probabilidades na Educação Infantil*

Autora: Celi Aparecida Espadin Lopes

Orientadora: Dra. Ana Regina Lanner de Moura.

Programa pós-graduação: doutorado em Matemática

Data de defesa: 2003

Palavras-chave: EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS; FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Referência bibliográfica: LOPES, Celi Aparecida Espadin. *O conhecimento profissional e suas relações com a Estatística e probabilidades na Educação Infantil*. Campinas, UNICAMP, 2003.

É planejado e realizado um estudo sobre o desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras da Escola Comunitária de Campinas, que ensinam Matemática na Educação Infantil. Participaram deste trabalho 05 professoras e 02 coordenadoras do grupo. O objetivo é investigar o conhecimento profissional delas e suas relações com a Probabilidades e Estatísticas. Promove-se para isto, reflexões sobre a formação e o desenvolvimento profissional das professoras que ensinam Matemática na Educação Infantil, procurando responder questões sobre a didática e conteúdo a partir de uma intervenção com encontros para estudos, discussões, planejamentos e análise das aulas. A opção é feita por realizar estudos de caso, com a análise das informações produzidas pelo GEPEPEI — Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Probabilidade e a Estatística na Educação Infantil, com este grupo de educadores, ao longo de 03 anos (2000 a 2002). Realizam-se análises das entrevistas, dos relatórios elaborados, questionários e dos vídeos de algumas aulas realizadas e encontros do grupo em questão. A análise é feita com respaldo teórico na perspectiva freireana de perceber a profissão professor. Como resultado é percebida a ampliação do conhecimento profissional dessas educadoras em relação à clareza de objetivos curriculares da Educação Infantil, do conhecimento didático da Matemática e da Estatística. Percebe-se que o movimento dialético do processo reflexivo sobre a ação pedagógica origina uma prática autônoma e criativa. Mostra também, o alcance que pode assumir, com resultados positivos, a realização de projetos colaborativos entre educadores e pesquisadores, dando oportunidades de desenvolvimento profissional dos participantes.

Tema: formação continuada.

Tendência: reflexão sobre a prática de professores de Educação Infantil.

Metodologia: estudo de caso.

Referencial teórico: reflexivo-freireano.

20. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Ambientes de aprendizagem e a contribuição da arte para a Educação Infantil*

Autora: Luciana Milcarek

Orientadora: Dra. Christianne C. S. Coelho.

Programa pós-graduação: mestrado em Engenharia de Produção com ênfase em tecnologia educacional

Data de defesa: 2003

Palavras-chave: EDUCAÇÃO INFANTIL; DIRETRIZES; ARTE; APRENDIZAGEM

Referência bibliográfica: MILCAREK, Luciana. *Ambientes de aprendizagem e a contribuição da arte para a Educação Infantil*. Florianópolis, UFSC, 2003.

O objetivo deste trabalho é descrever uma proposta teórica de ensino para a Educação Infantil tendo sido estabelecido quatro diretrizes básicas: 1 – A arte como eixo norteador. 2 – Formação Continuada de professores. 3 – Diferenciação do espaço físico da escola. 4 – A presença de um profissional de artes. Baseia-se numa pesquisa bibliográfica, com referencial no trabalho realizado por Celéstin Freinet, o sistema seguido em Reggio Emilia, na Itália. Conforme a autora, é possível a aplicabilidade da proposta, na implantação de um Centro de Educação Infantil, no que se refere ao aspecto físico, artístico, pedagógico, de formação de profissionais envolvidos e a busca de equilíbrio entre as diretrizes básicas estabelecidas.

Tema: formação continuada.

Tendência: proposta de ensino para a Educação Infantil.

Metodologia: pesquisa-ação.

Referencial teórico: freinetiano.

21. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Característica da mediação de aprendizagem e o brincar na Educação Infantil: indicadores para a formação de professores*

Autora: Denise Rodovalho Scussel Teles.

Orientadora: Dra. Eulália Henriques Maimone.

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data da defesa: 2004

Palavras-chave: FORMAÇÃO DE EDUCADORES; EDUCAÇÃO INFANTIL; MEDIAÇÃO NO BRINCAR

Referência bibliográfica: TELES, Denise Rodovalho Scussel. *Característica da mediação de aprendizagem e o brincar na Educação Infantil: indicadores para a formação de professores*. Uberaba, UNIUBE, 2004.

Neste trabalho, a autora optou-se pela metodologia do estudo de caso de uma instituição comunitária de Educação Infantil com objetivos de observar como se dá o processo mediacional na prática de professoras dessa educação, verificar suas concepções sobre o brincar e analisar o processo de formação de professores para atuar nesse contexto e ainda propor reflexões sobre suas estratégias de mediação. Participaram desse estudo, três educadoras de crianças de dois a cinco anos de idade com o emprego de videografações,

observações de situações de ensino formais e informais com essas educadoras, além de entrevistas semi-estruturadas. Foi observado um índice mais alto em sensibilidade e mais baixo em estimulação e autonomia, indicando um perfil dessas educadoras mais voltado para a sensibilidade e atenção para a criança, do que para a autonomia. Foi observada também pela autora, a ausência de atenção e parceria nos momentos do brincar com as crianças. Após o diagnóstico passou-se à intervenção em formação continuada de professores, através de estudos com enfoque da Psicologia Histórico-cultural aplicada à Educação Infantil.

Tema: formação continuada.

Tendência: reflexão sobre o processo mediacional na prática de professores de Educação Infantil.

Metodologia: estudo de caso.

Referencial teórico: psicológico-histórico-cultural.

22. Tipo de documento: dissertação de mestrado.

Título do documento: *Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da educação infantil*

Autora: Marta Regina Paulo da Silva

Orientador: Dr. Elydio dos Santos Neto

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2004

Palavras-chaves: FORMAÇÃO DE EDUCADORAS E EDUCADORES; EDUCAÇÃO INFANTIL; POLÍTICA NEOLIBERAL

Referência bibliográfica: SILVA, Marta Regina Paulo da. *Infância, formação e experiência: um olhar para os processos formativos das educadoras e educadores da Educação Infantil*. São Paulo, UESP, 2004.

Este trabalho tem como objetivo a discussão, através de uma pesquisa teórica, sobre o papel da infância na formação continuada dos educadores da Educação Infantil. Tem como referencial teórico os autores Paulo Freire, Sônia Kramer, Jorge Larrosa e Walter Omar Kohler. Através das discussões, a autora conclui que a política neoliberal tem contribuído para o conhecimento das experiências humanas. E ainda que essa política determina um projeto de formação marcado pela lógica do mercado competitivo e conseqüentemente, forma o profissional mercantilizado. Aponta a necessidade de defender uma formação que prime pela autonomia dos educadores.

Tema: formação continuada.

Tendência: reflexão sobre a influência da política neoliberal nas experiências humanas.

Metodologia: pesquisa teórico-descritiva.

Referencial teórico: histórico-crítico.

23. Tipo de documento: dissertação de mestrado

Título do documento: *Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa: um estudo sobre a formação de professores da Educação Infantil na perspectiva da inclusão*

Autora: Fabiana Alvarenga Rangel.

Orientadora: Dra. Sonia Lopes Victor.

Programa pós-graduação: mestrado em Educação

Data de defesa: 2004

Palavras-chave: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA; INCLUSÃO; FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Referência bibliográfica: RANGEL, Fabiana Alvarenga. *Mediação pedagógica, interação entre alunos e informática educativa: um estudo sobre a formação de professores da Educação Infantil na perspectiva da inclusão*. Vitória, UFES, 2004.

A autora desenvolve uma pesquisa tipo pesquisa-ação com o objetivo de analisar as contribuições da Informática Educativa no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais de uma escola de Educação Infantil. Quatro alunos com necessidades educativas especiais e suas professoras são considerados os sujeitos desta pesquisa. Em constante apoio, a pesquisadora procura incitar discussões relativas ao desenvolvimento dos alunos e às estratégias pedagógicas para a efetivação da inclusão dos alunos em questão. Dentre algumas estratégias indicadas, encontram-se as que buscam dinamizar o processo de ensino-aprendizagem através de atividades coletivas onde o professor estaria atuando como facilitador e mediador no processo de inclusão e de aprendizagem.

Tema: formação continuada.

Tendência: análise da contribuição da informática na educação.

Metodologia: pesquisa – ação – mediativa.

Referencial teórico: teórico – prático – reflexivo.

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](#)