

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REBECA RAMOS CAMPOS

**NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRINCIPIANTES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA**

NATAL-RN
2012

REBECA RAMOS CAMPOS

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRINCIPIANTES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda
Campelo

NATAL-RN

2012

REBECA RAMOS CAMPOS

**NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PRINCIPIANTES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em: 30/03/2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dra. Giane Bezerra Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Geralda Macedo
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Profa. Dra. Marcia Maria Gurgel Ribeiro
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

*Nilson, Silvana, Raquel, Mathews,
Biro-Biro, minha família, amor,
segurança, conforto, paz, união.*

*Danielle, Dominique, Cibeles, Milene
e Sandro, amigos do peito, carinho,
amizade, força, solidariedade,
abraços.*

*Maria Estela Campelo, professora,
admiração, ajuda, afeto, sonho,
gratidão.*

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pela esperança, amor e proteção com que me iluminou todos os dias, me fazendo acreditar que tudo iria dar certo;

À minha família, principalmente aos meus pais *Nilson e Silvana Campos* e aos meus irmãos *Raquel e Mathews*, pela fé em mim, pelos ensinamentos de vida, pela estrutura familiar de amor que me conforta e faz bem;

À orientadora *Maria Estela Campelo*, pela maneira humana com que sempre me orientou. Serei sempre grata às oportunidades de aprendizagem que me proporcionou na universidade e na vida;

Aos amigos do NEI *Cibele (Ananda), Danielle, Dominique (Nicolas), Milene*, e *Sandro* por me abraçarem no momento em que mais precisei, pela cooperação, solidariedade, amizade, força, palavras de incentivo. Sem vocês não teria conseguido;

A equipe do Núcleo de Educação da Infância pelo apoio durante esse processo final, em que algumas vezes precisei me ausentar;

Às *professoras* que participaram da pesquisa pela imensa colaboração neste trabalho;

As minhas companheiras de sala de aula nos anos de 2011 e 2012, *professoras Maria José e Patrícia Keylla* pela compreensão e ajuda no cotidiano de nossas salas de aula;

À *Ambrosiana e Mariana*, bolsistas de iniciação científica da base de pesquisa, que contribuíram de forma valorosa para algumas pesquisas dessa dissertação;

Às amigas da graduação *Camilla Tatianne, Nadia Kalliny, Priscila Ramos* e *Rosangela Fernandes*, pelas aprendizagens ao longo do curso de Pedagogia, pelas palavras de conforto, pela amizade nos momentos mais difíceis;

À amiga Janira, pela companhia madura durante toda a caminhada dessa dissertação;

À Priscilla Carla Silveira Menezes pela atenção na leitura do trabalho além das sugestões valorosas;

Ao programa de Pós-Graduação em Educação por oportunizar essa formação de grande valor acadêmico e pessoal.

A todos o meu muito obrigada!

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me ensina apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido de saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste”.

(FREIRE, 1996, p.102-103)

RESUMO

Este trabalho se originou das nossas preocupações com as questões relativas à formação do professor de educação infantil. A partir das dificuldades experimentadas como professora principiante na pré-escola, julgamos importante pesquisar necessidades de formação desses profissionais. Assim sendo, definimos como objetivo dessa pesquisa, investigar necessidades de formação docente de professores principiantes da Educação Infantil/Pré-escola. Nosso trabalho se inscreve na Abordagem Qualitativa da Pesquisa Educacional, e tem como procedimentos de construção dos dados a entrevista semiestruturada e a análise documental. Nosso campo empírico foi constituído por escolas da região metropolitana de Natal/RN, que oferecem educação infantil/pré-escolar. Os sujeitos da pesquisa são cinco professoras que atuam como titular de turma de pré-escola e que possuem de 0 a 3 anos de prática docente, se caracterizando segundo Huberman (2007) como professoras principiantes. Da análise dos dados, fundamentada em princípios da análise de conteúdo, emergiram três temas: Docência de Professor Principiante na Educação Infantil/Pré-escola; Razões explicativas das Dificuldades Docentes/Necessidades Formativas e Formação para Docência na Educação Infantil/Pré-escola, a partir da Análise de Necessidades de Formação, com suas respectivas categorias, subcategorias, contribuindo para a nossa compreensão acerca do objeto de estudo. O ingresso na profissão é marcado por sentimentos ambíguos de euforia e medo, em que parece haver um “choque” com a realidade. As dificuldades estão relacionadas ao planejamento/execução das atividades, ao atendimento às necessidades individuais de aprendizagem e à avaliação das crianças. Como estratégia de superação das dificuldades as professoras exercitam a ação-reflexão-ação em suas práticas e buscam atualizações contínuas no plano teórico-metodológico da Educação Infantil. As razões que definem essas dificuldades podem estar relacionadas ao professor, a escola, a família e ainda aos alunos dessas instituições. Na vivência dessas dificuldades tem se delineado as necessidades de formação docente, dentre as quais se destacam os estudos sobre ética na docência com crianças, conceito de criança e suas infâncias, especificidades do ensinar/aprender na pré-escola, brinquedos e brincadeiras, determinações legais sobre a educação infantil, múltiplas linguagens e expressões na educação da infância, conteúdos específicos das áreas do conhecimento, dentre outros. Além disso, estudos acerca de teóricos como Piaget, Vigotsky, Maria Carmem Barbosa e Emília Ferreiro. Para essas profissionais ser um bom profissional de educação infantil consiste em: gostar de criança, ser afetuosa, paciente e cuidadosa, ter formação teórico-prática específica para a docência na Educação Infantil, ser capaz de improvisar com seriedade e competência buscando atualizações na formação continuada. As pesquisas realizadas, junto aos autores e às professoras, ratificam a nossa compreensão de que as necessidades de formação das principiantes podem estar relacionadas a lacunas da formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de Professores; Professor Principiante.

ABSTRACT

This work arose from our concerns with the issues of teacher training for early childhood education. From the difficulties encountered as a novice teacher in elementary, we deem important to research training needs of these professionals. Thus, we define the objective of this research to investigate the training needs of novice teachers teaching Early Childhood Education/Elementary school. Our work fits in Educational Research Qualitative Approach, and its construction procedures of the semistructured interview data and document analysis. Our empirical field was made up of schools in the metropolitan region of Natal / RN, offering kindergarten / elementary school. The subjects are five teachers who act as holder of the elementary school class and have 0-3 years of teaching practice, characterizing the second Huberman (2007) as novice teachers. Data analysis, based on principles of content analysis, three themes emerged: Beginner Teaching Professor in Early Childhood Education / Preschool; Reasons explaining the difficulties Faculty / Formative Needs Teaching and Training in Early Childhood Education / Elementary school, from the Training Needs Analysis, with their respective categories, subcategories, contributing to our understanding of the subject matter. The entry into the profession is marked by mixed feelings of euphoria and fear, where there seems to be a "clash" with reality. The difficulties are related to the planning / execution of activities, meet the individual needs of learning and assessment of children. As a strategy to overcome the difficulties the teachers exercise the action-reflection-action in their practices and seek continuous updates in the theoretical and methodological framework of early childhood education. The reasons that define these difficulties may be related to the teacher, school, family, and students of these institutions. In experiencing these difficulties has outlined the need for teacher training, among which stand out studies on ethics in teaching with children, the concept of children and their childhoods, peculiarities of teaching / learning in preschool, toys and legal determinations on early childhood education, multi-language and expressions in early childhood education, specific content areas of knowledge, among others. Furthermore, studies on the theoretical as Piaget, Vigotsky, Maria Carmen Barbosa and Emily Smith. For these professionals to be a professional early childhood education is: like children, be patient and careful, have specific theoretical and practical training for teachers in kindergarten, being able to improvise with seriousness and competence and get updates on continuing education. The surveys, together with the authors and teachers, to confirm our understanding that the training needs of beginners may be related to shortcomings in the initial and continuing education.

Keywords: Early Childhood Education, Teacher Training, Novice Teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES – GRÁFICOS E QUADROS

Gráficos 1 e 2 - Percentual de funções docentes por grau de formação nos anos de 1991 e 2002.....	22
Quadro 1 - Relação anos de carreira e fases/temas da carreira.....	61
Quadro 2 - Categorias e subcategorias das necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 QUESTÃO NORTEADORA.....	17
1.2 OBJETO DE ESTUDO.....	18
1.3OBJETIVO.....	18
1.4 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	18
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	19
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA NECESSIDADE DO PROFESSOR PRINCIPIANTE.....	26
3.1 UM BREVE DIÁLOGO ENTRE A HISTÓRIA E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
3.2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA.....	34
4 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRINCIPIANTES: DISCUTINDO TEORIAS.....	43
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	43
4.2 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	55
4.3 E O PROFESSOR PRINCIPIANTE?	58
5 O PERCURSO INVESTIGATIVO.....	63
5.1 A ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA.....	63
5.2 O ESTUDO DE CASO.....	64
5.3 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	65
5.3.1 Entrevista semiestruturada.....	65
5.3.2 Análise Documental.....	66
5.3.3 Organização e análise dos dados.....	66
5.4 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	67
5.5 SOBRE O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	68
6. PROFESSORAS PRINCIPIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO.....	70
6.1 DOCÊNCIA DE PROFESSOR PRINCIPIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA.....	73
6.2 RAZÕES EXPLICATIVAS DAS DIFICULDADES DOCENTES/NECESSIDADES FORMATIVAS.....	94

6.3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / PRÉ-ESCOLA, A PARTIR DA ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES.....	142

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisas relacionadas à formação do professor de Educação Infantil nasce da trajetória acadêmica, como aluna, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2004, e, ainda, como bolsista de iniciação científica, do período de 2006 a 2008, na linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Currículo”, do atual Centro de Educação.

As críticas relacionadas à escolha do curso, enquanto aluna de Pedagogia, foram o elemento desencadeador para o despertar de uma curiosidade sobre a formação desse profissional: o professor. As conversas realizadas com/entre família, amigos, e colegas de sala de aula que definiam um futuro de dificuldades e insatisfações para quem se formasse em Pedagogia, culminaram em observações das mais variadas modalidades de professor em nosso país, assim como instauraram uma curiosidade investigativa.

Os professores universitários possuem prestígio na sociedade, mas os professores de Ensino Fundamental e/ou de Educação de Jovens e Adultos – EJA, e/ou de Educação Infantil, não. Partindo dessa constatação, julgamos relevante compreender o quê sustentava essa diferença do ponto de vista social. Nas disciplinas de “Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação I e II”, algumas discussões nos levaram a perceber que havia uma história por trás de tudo isso e ainda nas disciplinas de “Sociologia da Educação” e “Fundamentos Socioeconômicos da Educação” que havia também marcos sociais, econômicos e políticos que determinavam a posição social que os professores assumiam hoje em nossa sociedade.

Ainda nos primeiros anos de Universidade, as discussões se apresentavam mais no campo do conhecimento do que do aprofundamento, já que éramos todos iniciantes no curso. Por isso, algumas questões não puderam ser respondidas naquele momento.

No entanto, no ano de 2006, surgiu o convite de bolsa para iniciação científica na linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e Currículo”, e o grupo de estudos desenvolveu dois projetos relacionados à temática de formação: “Os saberes docentes do professor formador”, que se realizava no âmbito do Programa de Formação de Professores/ PROFA - do Ministério da Educação, desenvolvido junto às Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Norte, como também, em

2008, “Análise das Necessidades na Formação do Professor Alfabetizador da Escola Pública: alternativa para desaceleração do fracasso escolar”, ampliando o conhecimento de questões acerca da educação de adultos, formação de professores, alfabetização, sucesso/fracasso escolar.

O envolvimento com estas pesquisas nos indicaram uma relação plena entre uma boa formação docente e ensino de qualidade. E, ainda, a relação entre formação docente, conhecimento e prestígio social. O que respondia às nossas questões de início do curso. A diferença entre os professores universitários e os demais é que os primeiros pesquisam, estudam e investem em sua formação, é fato.

Toda a generalização é limitadora então não podemos dizer aqui que os professores que estão fora da Universidade não estudam, não pesquisam ou não investem em sua formação. Mas a verdade é que a grande maioria não realiza essas atividades mesmo, seja por falta de incentivo municipal ou estatal, dependendo da instituição em que trabalha, por falta de tempo, já que precisa trabalhar com carga horária extensa para ter um retorno financeiro digno, falta de valorização salarial, ou/e até mesmo falta de interesse pessoal, de não considerar a necessidade de se atualizar e investir na profissão.

O importante é que descobrimos que a busca pelo conhecimento é o que os difere. E sabendo disso cada um pode traçar o caminho que lhe achar conveniente. Uns vão ter mais dificuldades que outros, mas é importante que compreendam um dos porquês da desvalorização profissional do professor. Na verdade, muitos de nós professores desvalorizamos nossa própria profissão quando assumimos uma postura omissa frente ao conhecimento.

Paralelamente ao desenvolvimento desses projetos, que discutiam não somente formação, mas também alfabetização, cursar as disciplinas de “Literatura Infantil”, “Fundamentos da Educação Infantil” e “Processo de Alfabetização”, delinearam o interesse por novas áreas de estudo: leitura, escrita, e Educação Infantil/Pré Escola.

No caminhar de outro projeto intitulado “Das Especificidades da Alfabetização: na Pedagogia e na Andragogia”, concluído em 2008, pudemos produzir artigos para muitos eventos relacionados a estes novos interesses. Nesse período, como bolsista, foi importante observarmos que as maiores discussões do grupo relacionadas às dificuldades de aprender a leitura e escrita pelos alunos estavam baseadas nas dificuldades do professor em ensinar a ler e a escrever. Os índices de

analfabetismo e o fracasso escolar levavam a questionamentos sobre a qualidade da formação dos professores alfabetizadores.

O trabalho de conclusão de curso revelou a afinidade entre os estudos de formação docente e as especificidades da leitura e escrita de crianças em fase pré-escolar. Demonstramos que a formação inicial e a formação continuada de qualidade das professoras entrevistadas possibilitaram a alfabetização da maioria de seus alunos, e ainda, conscientes dos saberes de uma professora alfabetizadora, foram capazes de destacar lacunas em sua formação que apontavam dificuldades em sala de aula, apresentando uma forte contribuição para os professores que atuam nessa área.

Após a formatura, a necessidade de vivenciar teorias relacionadas às questões de leitura e escrita na Educação Infantil/Pré-Escola se tornou possível, com a aprovação como professora substituta do colégio de aplicação da UFRN, o Núcleo de Educação da Infância - NEI, em 2009.

E foi justamente essa experiência que suscitou a preocupação com o professor que está iniciando sua carreira. Vivenciamos dificuldades de diversas ordens em torno dessa primeira experiência profissional: emocional, pessoal, de relacionamento com os outros profissionais, das práticas, das teorias, entre outras.

Essas inquietações trouxeram a necessidade de compreender um pouco mais do perfil de um professor principiante¹ na Educação Infantil/Pré-Escola. Vale a pena destacar que esta pesquisa tem a intenção de trabalhar com a segunda etapa da Educação Infantil por dois motivos: delimitar o objeto da pesquisa, já que o trabalho com creche tem suas especificidades e tornaria a pesquisa muito ampla e; por ter feito parte de toda trajetória pessoal e acadêmica de interesses até o presente momento.

Além disso, a falta de publicação significativa sobre a temática revela uma forte justificativa para esta dissertação que apresenta a formação docente relacionada à educação infantil. As pesquisas acerca da formação docente e da educação infantil como áreas distintas apresentam variedade no campo científico, mas em conjunto não acompanham o crescimento das discussões atuais dessas áreas.

¹ Professor que se encontra nos três primeiros anos de ensino, na fase de “entrada e tateamento”, segundo Huberman, em *Vidas de Professores*, 2 ed, 2007.

A cada ano, pesquisadores e estudiosos da educação infantil, por exemplo, conquistam mais espaço nas discussões que versam sobre Educação. Muitas lutas já foram travadas no perfil histórico da Educação Infantil, muitas batalhas já foram conquistadas como a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 1990, que enxergaram a criança como um sujeito de direitos.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB de nº 9394/96, também, quando concebeu a Educação Infantil, como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, abrangendo as crianças de 0 a 6 anos, dando perfil pedagógico ao atendimento que antes assumia caráter assistencialista.

Outro documento, resultante desse cenário de conquistas, foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, composto por três volumes, parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, elaborado pelo Ministério da Educação e Desportos, em 1997, que apresentam orientações ao trabalho docente com crianças no exercício de sua cidadania,

sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 2001, v.1, p.13)

A criança, a infância e a constituição da família foram compreendidas, ao longo dos anos, de maneiras diferentes, em consonância com as mudanças que ocorriam na sociedade. A educação, por sua vez, também como parte dessa sociedade, acompanhou suas modificações e se refaz a cada dia, de diversas maneiras. Para Bujes (p.15, 2001),

as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

Acompanhando essas transformações, as suas funções também sofreram modificações ao longo dos anos. A Educação Infantil já apresentou caráter assistencialista e sanitarista, quando se ocupava exclusivamente com a dimensão de cuidados, valorizando os aspectos da higiene das crianças. Já se apresentou e ainda se apresenta em algumas instituições como educação compensatória, com a função de treinar as crianças para o Ensino Fundamental. E ainda os espontaneístas, que acreditam no desenvolvimento natural da criança em que a pré-escola assume função de substituir o espaço para brincadeira e criatividade, já que as crianças são privadas de brincar na rua e com a vizinhança nas cidades grandes, sem a interferência do adulto, já que é considerada maléfica (MACHADO, 1991, p.17).

Algumas pesquisas, como a realizada pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA²), referente ao ano de 2009, nos revelam que os melhores resultados na escola surgem quando houve frequência na pré-escola. E ainda revelam que, em praticamente todos os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), os melhores desempenhos de estudantes de 15 anos foram obtidos pelos que frequentaram alguma escola em idade pré-escolar.

Outro estudo da Fundação Getúlio Vargas (FGV) apontou a importância da pré-escola no desempenho escolar em toda a vida do aluno e também na redução do atraso escolar, considerando os dados da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) de 2005.

Como alguém pode questionar a importância da pré-escola na vida de uma criança? A pré-escola como espaço sistematizador de cultura, oferece à criança oportunidades de desenvolvimento, ampliando seus conhecimentos acerca da linguagem, da interação com o outro, do pensamento "... reorganizando funções psicológicas como atenção, memória, imaginação" (OLIVEIRA, 2007, p.129).

O quê a escola imprime ao desenvolvimento da criança que a família não oferece? Elas brincam, falam, aprendem, desenvolvem seus afetos. A pré-escola como ampliadora de horizontes oferece possibilidades para que as crianças tenham

² O Programa Internacional de Avaliação de Alunos que em inglês se lê Programme for International Student Assessment - PISA é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais.

condições de realizar suas elaborações e é mediante ao que é oferecido que elas vão se estabelecendo enquanto sujeito social,

Wallon, tal como Vygotsky, considerava o desenvolvimento humano como resultante de uma dupla história, que envolve as condições do sujeito e as sucessivas situações nas quais ele se envolve e às quais responde. Também para ele a atividade da criança só é possível graças aos recursos oferecidos tanto pelo instrumental material quanto pela linguagem utilizada ao seu redor, sendo a mediação feita por outras pessoas particularmente fundamental na construção do pensamento e da consciência de si. (OLIVEIRA, 2007, p.130)

Nesse sentido, o professor de Educação Infantil como possibilitador, organizador e mediador, necessita compreender a dimensão de sua responsabilidade. O ato de ser professor nos revela que o que fazemos não é qualquer coisa.

Para educar e cuidar na pré-escola precisamos estar preparados para isso, necessitamos de formação. E se somos professores principiantes e iniciantes nessa atividade, esse é o melhor momento para refletir sobre nossas ações, pois é durante os três primeiros anos como profissionais que consolidamos nossa prática (TARDIF, 2002).

Portanto, esta pesquisa se constitui como um material que oportuniza a reflexão. A partir de sua leitura, o professor principiante de educação pré-escolar poderá refletir sobre suas dificuldades, agir sobre elas e pensar sobre essa ação, desenvolvendo uma práxis educativa (ação/reflexão/ação) baseada na postura de professor reflexivo.

Neste sentido, delineamos a questão norteadora, o objeto de estudo, os objetivos e o percurso investigativo que orientaram esta pesquisa. Em seguida, apresentamos a maneira como o trabalho está estruturado.

1.1 QUESTÃO NORTEADORA

- Que necessidades na sua formação docente, apresentam professores principiantes no desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil/Pré-Escola?

1.2 OBJETO DE ESTUDO

- Necessidades de formação docente de professores principiantes da Educação Infantil/Pré-Escola no cuidado/educação de crianças.

1.3 OBJETIVO

- Investigar necessidades de formação docente de professores principiantes da Educação Infantil/Pré-Escola

1.4 PERCURSO INVESTIGATIVO

Com o propósito de atingir nosso objetivo, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, que destaca a natureza subjetiva do comportamento humano. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.49), esta abordagem “exige que o mundo seja examinado com a ideia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista”. Ainda para estes autores, a investigação qualitativa apresenta cinco características:

- . A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- . É descritiva;
- . O processo da investigação interessa mais que os resultados ou produtos;
- . A análise de seus dados acontecem de maneira indutiva;
- . O significado é de importância vital.

O caminho metodológico se constitui em um Estudo de Caso, realizado com cinco professoras principiantes de Educação Infantil/Pré-Escola, que lecionam em escolas da região metropolitana de Natal.

Para a construção dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada, audiogravada, com posterior transcrição e a análise documental, fazendo referência aos documentos oficiais (leis, pareceres e resoluções) e aos documentos não oficiais (cadernos de planejamento das professoras do ano de 2011).

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Na **introdução** desta dissertação apresentamos as motivações do estudo justificando os eixos: formação docente, professor principiante e Educação Infantil/Pré-Escola.

No segundo capítulo - **A formação de Professores no contexto da Educação Infantil** apresentamos uma contextualização acerca dos estudos atuais sobre formação de professores da Pré-Escola, oferecendo um panorama nacional e local dessas discussões.

No terceiro capítulo - **Reflexões sobre a Educação Infantil: uma necessidade do professor principiante** são discutidos os aspectos históricos e políticos da Educação Infantil, além das especificidades que caracterizam a pré-escola em relação às características das crianças atendidas e aos objetivos traçados para elas a partir dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

No quarto capítulo - **Necessidades de formação de professores principiantes: discutindo teorias** abordamos as teorias relativas à formação de professores, às necessidades de formação, ao professor principiante e à formação do professor principiante na Educação Infantil/Pré-Escola.

No quinto capítulo - **Percurso Investigativo**, contemplamos os princípios teórico-metodológicos selecionados, os instrumentos para a construção de dados como também os critérios de escolha para os sujeitos e *locus* da pesquisa.

No sexto capítulo - **Professoras Principiantes na Educação Infantil/Pré-escola: Necessidades de Formação** apresentamos os temas, as categorias e subcategorias construídas na pesquisa *Necessidades de Formação de Professoras Principiantes de Educação Infantil/Pré-Escola* no âmbito de uma prática pedagógica que perspetive a superação das dificuldades e a construção de uma prática de qualidade na pré-escola.

Por fim, tecemos nossas **Considerações Finais** acerca do caminho percorrido, dos pontos mais significativos, fazendo uma reflexão sobre o trabalho, e consequentemente, sobre o objeto de pesquisa apreendido.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“É possível que os professores(as) de Educação Infantil constituam um dos segmentos mais dinâmicos e melhor formados para o seu trabalho em relação aos professores(as) em geral. Isso representou que a etapa infantil sempre tenha sido uma espécie de oásis criativo e de regeneração das práticas de ensino escolares” (ZABALZA, 1998, p.26).

Os estudos que discutem a formação de professores de Educação Infantil são poucos se considerarmos a larga produção científica e acadêmica sobre a temática “formação de professores”.

Um dos motivos para essa baixa produção pode ser atribuído à história recente que esses profissionais construíram na sociedade brasileira. Antes da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a Educação Infantil não fazia parte da Educação Básica, o que acarretou desinteresse político, econômico e social a este nível de ensino durante um longo período em nosso país.

As lutas e reivindicações dos estudiosos da área em busca de melhorias para formação desses profissionais existiam, mas pareciam atingir apenas uma pequena parcela de professores, não se tornando sólida ou substancial no cenário educativo daquele momento.

Além disso, a falta de identidade deste profissional contribuiu para sua desqualificação. A concepção puramente assistencialista, que caracterizou os profissionais dessa área ao longo de muitos anos, aliada a ideia de que, para atuar nesse nível de ensino era necessária apenas a presença de mulheres que, por natureza, gostassem de crianças, apresentando ainda características como carinho e meiguice, contribuiu para que esse profissional fosse percebido apenas como alguém sem maior formação para o exercício dessa função, bastando apenas vontade ou vocação para o trabalho com crianças pequenas.

A partir da LDB 9.394/96, a Educação Infantil passa a se constituir como nível de ensino, trazendo, portanto, uma regulamentação para os profissionais dessa área. Neste contexto, diante das discussões sobre a Educação Básica, surge a preocupação com as necessidades formativas para os profissionais da Educação Infantil, ou seja, a concepção de que a formação desse profissional precisa ser

repensada em termos de legislação brasileira, já que não cabe mais o pensamento “que não necessitam de formação teórica mais elaborada”.

Um exemplo disso são as iniciativas do governo em lançar as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica³ e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil⁴, como tentativa de traçar um perfil profissional para este professor.

Mas, apesar de vários avanços no campo de formação desses profissionais, a multiplicidade das formas de atendimento nas instituições de Educação Infantil ainda prevalece, distorcendo as suas atuais funções de “cuidar e educar”.

E se ainda existem instituições que trabalham numa perspectiva de trabalho assistencialista é porque ainda existem profissionais desqualificados, que não atendem as exigências mínimas estabelecidas por lei, disposta pela LDB, no título VI, art.62 que diz,

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 da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 9.394/96).

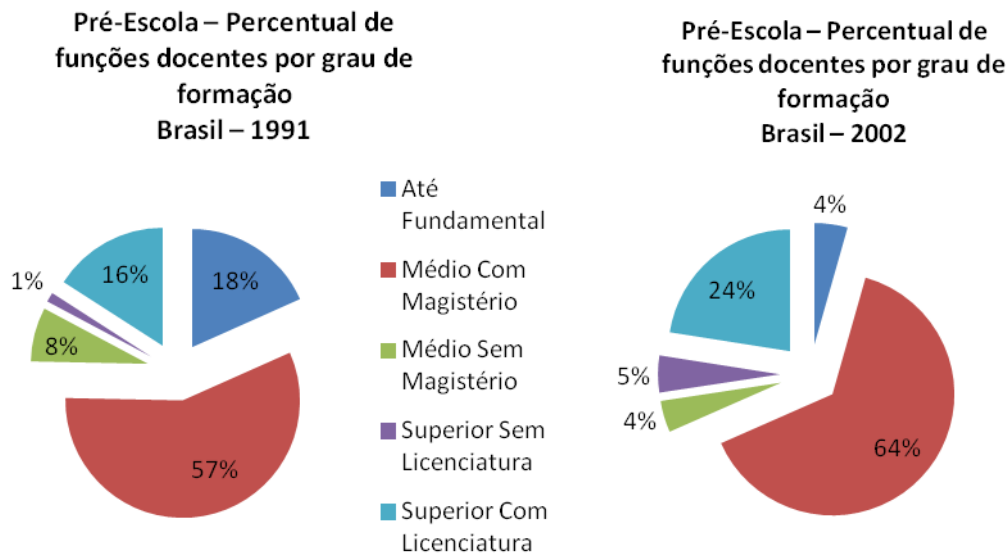
Pesquisando sobre o nível de formação dos docentes brasileiros que atuam na educação Pré-escolar, encontramos o “Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, do ano de 2003⁵. Esses dados estatísticos nos revelam que houve um aumento de 8% de professores com formação em Ensino Superior (Licenciatura), e uma queda de 14% de professores que só tinham como formação Ensino Fundamental, atuando na pré-escola.

³ Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.

⁴ MEC/SEF, 1998.

⁵ O Censo dos profissionais do Magistério da Educação Básica, do ano de 2003, foi elaborado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira com o objetivo de traçar um perfil dos profissionais atuantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Gráficos 1 e 2 - Percentual de funções docentes por grau de formação nos anos de 1991 e 2002.



Fonte: BRASIL/MEC/Inep, 2003.

Os dados nos revelam uma preocupação maior, tanto do Ministério da Educação, ao realizar uma pesquisa que considere o eixo formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, como dos próprios profissionais, visto que o censo destaca o aumento do interesse em sua qualificação profissional para atuar na educação infantil/ pré-escola.

Para realçar as contribuições na busca de uma maior compreensão sobre os caminhos que vem sendo trilhados em relação a estudos e pesquisas que versam sobre a formação de professor para a Educação Infantil, passaremos a contextualizar algumas das principais obras que investigam essa temática em âmbito nacional e local. Levaremos em consideração as teses, dissertações, artigos acadêmicos e revistas que circulam a esses níveis.

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontramos a dissertação de Ana Carla Ferreira Carvalhar Cabral, intitulada “Formação de Professores para a Educação Infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior”, apresentada em 2005, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. A autora discute a situação de “apêndice” que a Educação Infantil se encontra, em

um curso normal superior de Belo Horizonte, com carga horária reduzida, pouco estágio e distanciamento entre teoria e prática.

Ainda no portal, o trabalho de 2011, “Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?” da autora Maria da Paixão Góis Febrônio, que se orientou pela questão da contribuição do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para a Educação Infantil, na percepção de alunas dos sétimos e oitavos períodos dos anos de 2008 e 2009 e apontou que a formação de professores de Educação Infantil ainda se redefine nos Cursos de Pedagogia.

Já no Grupo de Trabalho (GT) 07 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): Educação de Crianças de 0 a 6 anos, o artigo “O professor de Educação Infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?”, da professora Nilva Bonetti (UFSC), apresentando em 2006, verifica se as especificidades da docência na Educação Infantil são reconhecidas, além de buscar compreender como essas especificidades são tratadas no âmbito dos documentos que abordam a formação de professores para a Educação Básica, elaborados após a LDB 9394/96 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Segundo a autora, a ausência de profissionalismo na função docente passa a ser considerado pelos governantes, um dos principais responsáveis pelos problemas educacionais.

Ainda na ANPEd, mas agora no GT 08: formação de professores, Marilene Dandolini Raupp apresenta em 2005, o artigo intitulado “A formação de professores de Educação Infantil: apreciações bibliográficas”. Este se constitui num recorte de pesquisa que objetivou analisar a produção acadêmica sobre formação docente na modalidade de ensino supracitada, no espaço de tempo compreendido entre 1983 e 2003. Vieram a tona os principais temas abordados, as universidades que geraram tais trabalhos, a escolha do tempo em que se situam as pesquisas, os pesquisadores de destaque nessa área, dentre outros aspectos.

Seguindo apresentação no mesmo GT de formação de professores, outro texto que merece destaque diz respeito aos escritos de Maria Carmem Diógenes Rego e Marta Maria Pernambuco, denominado “Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios”. Fruto de trabalho de pesquisa objetivou evidenciar as dificuldades apresentadas por um grupo de professores participantes

de formação continuada⁶. Com a análise dos dados coletados, percebeu-se que os professores conseguem se apropriar do vocabulário da área, mas não compreendem o que de fato significam.

Além disso, localizou algumas dificuldades dos professores participantes, em termos de conteúdo, as quais foram citadas: visão de infância, desenvolvimento, aprendizagem, realidade dos alunos, conteúdos e metodologias, revertendo-se nas categorizações “conhecimento do aluno”, “conteúdos e metodologias”, “conhecimento de área”. Considera relevante a formação permanente/continuada em serviço, permitindo a proposição de alternativas, respondendo as necessidades apresentadas, a partir do diálogo entre professores e formadores.

Nas leituras da Coleção “Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente”⁷, encontramos o texto “A Formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil”, de Sílvia Helena Vieira Cruz. A autora procura discutir o conceito de qualidade no atendimento de crianças da Educação Infantil, compreendendo que um dos elementos essenciais para essa qualidade é a formação desses profissionais, que deve ser específica e diferenciada para atender as necessidades das crianças pequenas.

Ainda nessa coleção, encontramos o texto “A formação do professor de Educação Infantil: novos tempos. Velhos problemas”, de Léa Stahlschmidt P. Silva. O texto remete a reflexão das especificidades da formação do professor de Educação Infantil, problematizando a necessidade de formação desse profissional ocorrer em nível acadêmico (ensino superior), de forma a se construir um aprofundamento das discussões teóricas de questões que vem se constituindo como problemáticas ao longo dos anos na história dessa modalidade de ensino.

Partindo para o âmbito local encontramos, ao consultar o banco de dados do PPGED/UFRN até o ano de 2010 apenas dois trabalhos que tratam das discussões acerca da formação de professores e educação infantil.

O trabalho de dissertação da aluna Elaine Luciana Silva Sobral, apresentado em 2008, é um deles e se intitula “Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docentes”, investiga saberes de professores de educação

⁶ Programa de Educação Continuada para Professores da Educação Infantil (PECEI).

⁷ Essa coleção apresenta seis volumes e é resultante do XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, realizado em 2010.

infantil e aponta como necessidade para a formação permanente desses profissionais o diálogo entre práticas pedagógicas e propostas curriculares.

E ainda a tese da professora Maria Cristina Leandro de Paiva, intitulada “Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da Educação Infantil”, defendida em 2007. O trabalho versa sobre os saberes docentes dos profissionais que atuam como formadores dos futuros professores que irão atuar na Educação Infantil. A autora aponta a existência de diversos elementos que denunciam o reducionismo da perspectiva de formação de professores da Educação Infantil entre eles a preocupação apenas com a função dessa modalidade de ensino e a visão de criança.

Na revista Educação em Questão,⁸ a escassez de trabalhos que versem sobre a temática formação do professor de educação infantil também se repete. Foram encontramos trabalhos atuais dos anos de 2010 e 2011 que versam sobre formação de professores ou educação infantil como temas distintos, sendo o trabalho das autoras Clarice Santiago Silveira e Sílvia Maria Nóbrega-Therrien o que mais se aproxima do objeto da nossa pesquisa, já que investiga educação infantil e formação de professores. Porém não enfatiza a formação na educação infantil, mas na educação básica de maneira mais abrangente.

Este fato pode indicar a falta de publicação significativa sobre a temática em foco, o que mais uma vez justifica a relevância deste trabalho para as discussões em torno do eixo “formação docente e Educação Infantil”, lançando apontamentos acerca dos professores iniciantes na carreira, com destaque para as necessidades apresentadas por estes ao adentrarem no cotidiano pedagógico.

⁸ Publicação Quadrimestral do Centro de Educação/UFRN e do Programa de Pós-graduação/UFRN.

3 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA NECESSIDADE DO PROFESSOR PRINCIPIANTE

Conhecer as particularidades e direitos das crianças pequenas, refletir sobre as conquistas e desafios de uma educação para a primeira infância e estabelecer metas que caracterizem uma prática docente significativa são temáticas que continuarão sendo debatidas na academia, em eventos científicos ou no próprio “chão da escola”, conforme o mundo e a sociedade se modificam e os interesses/necessidades educacionais são transformados.

Nesse sentido, o presente capítulo inclui a discussão de dois pontos considerados importantes para a compreensão das atuais necessidades de formação do professor principiante de educação infantil/pré-escola: aspectos históricos e legislativos desse nível de ensino; suas características específicas e o que essa etapa da escolaridade necessita contemplar para a garantia de uma educação de qualidade.

Essa discussão se desenvolve em dois subtítulos principais e pretende responder aos seguintes questionamentos:

- por que a Educação Infantil apresenta estigmas de uma educação não privilegiada?
- quem são as crianças pré-escolares? Que objetivo principal, no dizer das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), deve nortear a prática pedagógica das instituições de educação infantil? Qual a estrutura curricular que os documentos apontam para a prática do desenvolvimento integral das crianças pré-escolares? Que objetivos as práticas pautadas no desenvolvimento integral das crianças de 4 a 5 anos deverão contemplar?

3.1 UM BREVE DIÁLOGO ENTRE A HISTÓRIA E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Parece-me que hoje uma tarefa importante diante da primeira infância é como criar um ambiente democrático e crítico que possa confrontar as forças hegemônicas e universalizadoras (MOSS, 2007, p.237).

Na Europa e América do Norte, desde o final da década de 1960, e mais precisamente na década de 1970, no Brasil, os estudos e pesquisas sobre creche e pré-escola se tornaram mais amplos. Isso se deve ao fato de que a criança passou a assumir uma condição diferente da que assumia há tempos atrás: antes, um adulto em miniatura ou um ser frágil, incapaz e dependente; agora, um sujeito de direitos que tem as suas especificidades reconhecidas (OLIVEIRA, 2007).

A partir da Revolução Industrial, as mulheres foram convocadas a fazer parte da força de trabalho assalariado nas indústrias brasileiras. Além disso, a estrutura familiar passou por transformações, nas quais o papel do cuidado, antes vivido por várias adultos em um mesmo espaço e sob forma de família ampliada, se situou agora na mãe, que vivia em uma família pequena, nuclear, constituída de pai/mãe/filhos, em que o elo de intimidade e necessidade se tornaram presentes. Para Ariés apud Zabalza (1998, p.66) esta família,

[...] de uma simples instituição de 'direito privado' destinada a transmitir o patrimônio e o nome, vai assumindo aos poucos uma consciência pedagógica, uma função 'moral e espiritual' [...]. Os pais já não se satisfazem em pôr filhos no mundo, em deixar a vida organizada somente de alguns (os primogênitos), desinteressando-se pelos outros. A nova moral impõe dar aos filhos uma preparação para a vida.

Além disso, muitas teorias dessa época estavam interessadas em descrever as crianças, sua natureza moral, suas inclinações boas ou más. A criança assumia o papel de agente transformador/redentor de sua família, deixava de ser vista como criança-adulta para se tornar o filho/aluno. A infância negada abria espaço para a infância institucionalizada.

A sociedade também sofreu fortes influências dos pensamentos filantrópicos e dos médicos higienistas, que veiculavam o atendimento de crianças fora da família, baseado em princípios da Saúde.

Esse conjunto de fatores contribuiu, então, para o surgimento das escolas infantis como espaços de cuidados que protegiam as crianças das más influências que o meio lhes oferecia e que garantiam a sua transformação em sujeitos úteis, já que o governo as considerava uma ameaça ao progresso e à ordem social (BUJES, 2007).

Nessa perspectiva, os pesquisadores e educadores iniciaram um movimento que criticava as propostas da educação *compensatória e assistencialista* vivenciadas nos espaços escolares infantis. Defendiam que essas instituições não poderiam funcionar, apenas, como um depósito de guardar crianças e necessitavam, portanto, de um projeto educacional que se tornaria um “elemento de salvação”. Foi instalado, naquele momento, um discurso do assistencial versus o educacional.

Por meio de um viés beneficente ao atendimento de crianças e, em seguida, da vinculação administrativa do Estado aos órgãos de assistencialista e bem estar social, sustentou-se a ideia de educação assistencial dos espaços escolares. Além disso, esse atendimento foi, desde o início, destinado às crianças desfavorecidas economicamente, o que fortaleceu ainda mais essa ideia. Era como se a educação de crianças pequenas se tornasse um remédio para a cura da pobreza social e somente elas necessitassem desse atendimento, já que seus pais não tinham tempo ou condições para frequentar uma instituição educativa.

Mas, se formos pensar na extinção do assistencialismo e na valorização do aspecto educacional, os preconceitos acerca da educação de crianças pequenas desapareceriam? Para alguns estudiosos, como Kuhlmann Jr. (2007), a resposta é não. Para ele, essas instituições nunca deixaram de ser educacionais, apenas apresentavam projetos que formavam para a submissão. Além disso, os preconceitos sociais foram reforçados por questões políticas necessárias, que defendiam o atendimento em creche e pré-escola, apenas, para os mais necessitados.

O que precisamos superar nesse discurso é a distorção das palavras *assistência* e *assistencialismo*. É necessário que superemos a perspectiva *assistencialista* discriminatória de que, por ser oferecida às massas, a educação infantil não tem que se preocupar com um ensino de qualidade, assumindo visão extremamente preconceituosa, para dar lugar a uma educação que preste *assistência* pois as crianças necessitam de cuidados e precisam estar assegurados longe de suas famílias na educação infantil.

A valorização do ensinar ainda contribuiu para muitas ideias equivocadas a respeito do atendimento às crianças pequenas nessas instituições: muitas passaram a secundarizar os cuidados, enfatizando a tarefa “desagradável de trocar fraldas” e valorizando um modelo escolarizante nas creches e pré-escolas. Nesse panorama,

destacamos o caráter *antecipatório* da educação, com vistas à preparação dos pequenos para o Ensino Fundamental.

Assim, o repetitivo e cristalizado discurso de que as instituições deveriam deixar de ser assistenciais para se tornarem educacionais fragilizaram as ações no campo da educação infantil. A preocupação, que deveria se situar em torno da qualidade da educação estava centrada no papel da escola como um depósito, que por sua vez, deveria evitar que as crianças pobres fossem colocadas em situações de risco.

A partir do século XX, diversas transformações tecnológicas, científicas, éticas e sociais interferiram no modo como a criança é concebida. Considerada sujeito de socialização, de conhecimento e de criatividade, quebrando os conceitos de criança como vítima, inocente, adulto em potencial ou adulto em espera, ela passa a ter a sua infância reencontrada, cheia de sentimento, intuição, linguagens, lógica e corpo. Logo, as instituições educacionais passaram a se configurar como espaços disseminadores e organizadores de cultura, que permitem a construção da criança como ser social. Para Zabalza (1998, p.69) essa nova sociedade acredita na criança que,

[...] possui grande voracidade “cognitiva”, que saboreia uma descoberta após a outra e que escolhe sozinha seus próprios itinerários formativos, suas próprias trilhas culturais, livre dos elos que impediam o seu crescimento. É uma criança que sabe observar o mundo que a cerca e que sabe perscrutar e sonhar com horizontes longínquos. É uma criança que sai do mito e da fábula porque sabe olhar e sabe pensar com sua própria cabeça. Estamos diante da infância recuperada.

O novo conceito de criança implicou diretamente sobre os serviços educacionais para a primeira infância, ou seja, as concepções sobre infância e o que é ser criança definiram ações diferenciadas para as instituições educativas. Nesse sentido, Moss (2007) apresenta dois conceitos atuais de criança: a criança pobre (não no sentido de ser desfavorecida economicamente) e a criança rica. A primeira apresenta uma condição carente, passiva, sem ação, necessitada de apoio. A segunda é agente cidadã, membro do grupo, forte, inteligente, competente, capaz de produzir desafios. Diante dessa apresentação, que crianças pretendemos formar? Como agem nossas instituições para formar essa criança?

O capitalismo neoliberal que promove grandes desigualdades sociais investe no modelo de escola para crianças pobres, que segue padrões e que está presa às convenções, seguindo o modelo de reprodutor de resultados estabelecidos pelos adultos.

Precisamos conceber a infância como parte da vida e não como preparação para ela. Não podemos ser hipócritas em dizer que não nos preocupamos com o futuro de nossas crianças ou, ainda, que não estabelecemos uma relação entre educação e desenvolvimento social.

O que nós propomos é pensarmos na *qualidade* dessa educação. Uma educação que permita o conhecimento construído e não transmitido, que se traduza em aprendizagem e não em instrução, que promova o conhecimento universal, descontínuo e não linear. Enfim, preocupados não com uma cultura de números e, sim de significados, defendemos instituições que formem crianças ricas/enriquecidas culturalmente, fisicamente e emocionalmente (MOSS, 2007). Mas será que as instituições do nosso país estão se propondo a isso?

No Brasil atual, a educação infantil oferece atendimento em creches para crianças na faixa etária de zero a três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade, tendo como função primordial promover o cuidado e a educação de meninos e meninas.

No entanto, outros objetivos e nomenclaturas assumiram o cenário do atendimento educacional de crianças no nosso país. Foram os jardins de infância, por volta de 1896, e os parques infantis que surgiram na cidade de São Paulo em 1935 (FARIA, 2002).

Os jardins de infância, influenciados pelas ideias do educador alemão Friedrich Froebel, preconizavam uma educação disciplinadora, pautada nos trabalhos manuais, mas também nos jogos e brincadeiras que enfatizavam a formação moral das crianças. Apresentavam, assim, propostas que demonstravam a complementação entre a família e a escola (KUHLMANN JR, 2007). Como exemplo, podemos citar a criação do Jardim da Infância Caetano de Campos em 1896, primeira escola infantil pública de nosso país, anexa à Escola Normal do estado de São Paulo.

Já os parques infantis, eram espaços públicos que atendiam inicialmente crianças de três a sete anos. Com o tempo, passaram a receber crianças de oito a doze anos e ainda meninos trabalhadores de doze aos vinte e um anos de idade.

Tais instituições tinham a função de assistir, educar e recrear as crianças de famílias operárias paulistanas.

Os parques⁹ surgiram na cidade de São Paulo, por ocasião da criação do Departamento de Cultura e sob a idealização/direção do intelectual modernista Mário de Andrade. Segundo os relatos de Faria (2002, p. 129): “as atividades desenvolvidas no Parque Infantil garantiam um trabalho integrado em vários níveis: a criança, o jogo, a cultura, a educação e a saúde estavam ali sempre juntas”.

Mas, o delineamento da história da educação infantil no Brasil só assumiu proporções diferentes quando pela primeira vez, com a promulgação da *Constituição Federal de 1988*, foram assegurados os direitos para as crianças pequenas.

O artigo 208, inciso IV nos diz que o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade é dever do Estado. E ainda, no artigo 227,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, bem como a prioridade nacional dada à criança e ao adolescente são avanços significativos na garantia dos direitos humanos. Além disso, segundo Leite Filho (2001, p.31) a constituição de 1988 “é fruto de um grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para a democracia”.

Os anos posteriores trouxeram a aprovação da lei 8.069/90 – o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, que contribuiu para a construção da visão de uma criança cidadã e, ainda, a formulação de uma *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1994) pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC).

Portanto, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) publicou, junto à Secretaria de Educação Fundamental, vários documentos escritos de forma objetiva para professores de creches e pré-escolas que estabeleceram avanços para a produção dessa Política Nacional de Educação Infantil. Foram eles:

⁹ Os parques infantis, originados no Brasil, foram difundidos internacionalmente (FARIA, 2002).

- “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994);
- “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995);
- “Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996);
- “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil”. (BRASIL, 1998).

Em 1996, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)* foi aprovada com o objetivo principal de assegurar, na legislação brasileira, uma educação de qualidade para a infância. Os avanços e contribuições desse documento são reconhecidos, quando menciona em seu artigo 29, que a educação infantil passa a constituir a primeira etapa da educação básica, o que se traduz como uma conquista verdadeiramente almejada pelos estudiosos da infância.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996, art.29).

Dessa maneira, a educação infantil passou a fazer parte das estruturas regulares de ensino, parte dos sistemas, trazendo como consequência uma maior fiscalização e normatização de suas atividades educacionais.

Em seu artigo 30, a LDB 9.394/1996 designou a nomenclatura de creches, para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, e pré-escola, para as crianças de 4 a 6 anos. No entanto, em 2005, a lei 11.114 alterou a legislação que conferia o atendimento da criança de seis anos na pré-escola, tornando a sua matrícula obrigatória no Ensino Fundamental. A pré-escola passou, então, a atender crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Acerca dessa questão, Leite Filho (2001, p.38) nos alerta que “não se refere mais à educação pré-primária, como determinava a LDB de 1961 (Lei 4.024/1961), nem pré-escola, como aparecia na LDB de 1971 (Lei 5.692/1971), mas sim à educação infantil”.

Outras contribuições da nova legislação dizem respeito ao atendimento integral, à avaliação na educação infantil e à qualificação dos profissionais, assegurando-lhe, pelo menos, uma formação mínima.

No Brasil, outra conquista significativa da educação, dez anos pós-LDB (1996), advém da inclusão integral da Educação Infantil no *FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*. O que significa que, embora o Ensino Fundamental continue sendo a prioridade da educação nacional, há um fundo que respalda o financiamento da Educação Infantil. O FUNDEB é substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006. O FUNDEB está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020 (BRASIL, 2007)

Podemos citar, ainda, como documento importante para a educação infantil, os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)* publicados em 1998, pelo MEC e que integrou a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Apesar de não ser considerado um documento legal de caráter mandatório, o *RCNEI* constitui-se em sugestões estruturadas em três volumes, que pretendem servir como guia para a reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os professores da educação infantil.

Além dos *RCNEI*, elaborado pelo MEC, o Conselho Nacional de Educação promoveu a revisão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)*,

[...] de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL, CNE/CEB. **PARECER CNE/CEB Nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009, fls. 03).

Após a apresentação de recortes da história da Educação Infantil brasileira e apontarmos as bases da legislação nacional, é notório que os estigmas de uma educação não privilegiada se fizeram presentes em toda essa trajetória. Não porque

alguns pesquisadores condenaram o caráter assistencialista que predominou até fins do séc. XX nas instituições escolares, mas por que esse atendimento foi destinado aos mais pobres com baixa qualidade.

É ainda pertinente frisar que professores e outros estudiosos que sustentam o discurso cansativo do assistencialismo *versus* educação perderam a oportunidade de avançar em seus projetos sobre a educação de crianças, na medida em que, mesmo negando o assistencialismo, reforçam-no quando acreditam que a educação infantil deve ser oferecida principalmente aos mais pobres. Por que aos mais pobres, se queremos que todas as crianças se desenvolvam sob as mesmas condições de atendimento?

Mas para promover o início dessa discussão, precisamos conhecer quem são as crianças que a educação infantil/pré-escola se propõe a atender. E ainda, quais os aspectos curriculares que o MEC destaca no cumprimento legal de desenvolvimento integral da criança de 4 a 5 anos e 11 meses.

Nessa direção, apesar da não obrigatoriedade, consideramos o RCNEI como um material significativo, uma vez que foi fruto de discussões da Política Nacional de Educação Infantil e se configura como documento mais prático para subsidiar o trabalho dos professores de educação infantil/pré-escola. Dessa forma, definimos quatro questões a serem respondidas no próximo subtítulo: quem são as crianças pré-escolares? Que objetivo principal, no dizer das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), deve nortear a prática pedagógica das instituições de educação infantil? Qual a estrutura curricular que os documentos apontam para a prática do desenvolvimento integral das crianças pré-escolares? Que objetivos as práticas pautadas no desenvolvimento integral das crianças de 4 a 5 anos deverão contemplar?

3.2 ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA.

Esse processo de constituição dos sujeitos no mundo da cultura é o que chamamos de educação – o fenômeno pelo qual a criança (mas também os jovens e adultos) passa não apenas a absorver a cultura do seu grupo, mas também a produzi-la e a ativamente transformá-la (BUJES, 2001, p.18).

Como mencionado no ponto anterior, as transformações ocorridas a partir da LDB de 1996 e da publicação dos RCNEI em 1998, modificaram as concepções de infância, do que é ser criança e do que é ensinar na educação infantil, configurando um campo de atuação mais específico para os professores da primeira infância. Dentre essas especificidades, podemos destacar:

- ter clareza sobre quem é a criança de 4 a 5 anos e 11 meses, que passa a ser reconhecida como um ser histórico e social que sente, age e pensa de uma maneira peculiar. Ou seja, possui particularidades vinculadas à condição de ser criança: é vulnerável cognitivamente, emocionalmente e fisicamente; é globalizante, se envolve por inteiro em tudo o que vivencia; é pura emoção, movimento e cognição (que podem variar segundo a sua história de vida); é capaz de crescer, aprender e evoluir;
- conceber a criança como centro do processo educativo;
- considerar que a educação infantil deve ter como objetivo principal o tripé: educar-cuidar-brincar (KRAMER, 2006), como funções complementares e indissociáveis. Isto é, o cuidar vai além das necessidades físicas da criança e engloba as suas características cognitivas, sociais e emocionais. Assim, o educar se traduz como espaços de cuidados e aprendizagens sucessivas (ampliação das capacidades de conhecer, apropriar-se e modificar a cultura). Todo o processo precisa ser permeado pela atividade lúdica, uma vez que na infância o brincar é motivador de tudo aquilo que se aprende. Isso implica a comunhão entre: afetividade, ludicidade e criticidade;
- contemplar um planejamento interdisciplinar, que permita o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento;
- realizar uma avaliação contínua, no sentido dos avanços da criança e considerando o “erro” como parte do processo educativo;
- estabelecer parcerias com a família e profissionais especializados.

Levando em conta que o *objeto* de nosso estudo são as necessidades formativas do professor principiante da pré-escola, consideramos importante caracterizar, de forma mais detalhada, as crianças dessa faixa-etária, com as quais esse professor devesse trabalhar.

As crianças pré-escolares possuem características que são comuns à faixa etária entre 4 e 5 anos e 11 meses. Considerando a concepção de criança/infância(s), definida nos documentos oficiais e que norteia os nossos

estudos e práticas¹⁰, ressaltamos que as características, a seguir, apresentadas não são suficientes para defini-las como crianças de 4 ou 5 anos, mas traçam um perfil, o que pode nortear a reflexão do professor acerca de suas práticas.

No que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, já são capazes de “reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (PIAGET, 2007, p.24). Seu vocabulário é ampliado, a gramática e a sintaxe se aprimoram através da combinação de sílabas para formar palavras e das palavras para formar frases.

As crianças expressam seus sentimentos através da linguagem oral e empregam verbos como “pensar” e “lembrar”. Também falam de coisas ausentes e exibem uma curiosidade insaciável, fazendo inúmeras perguntas.

Na linguagem escrita, elas vivenciam uma interação sujeito/objeto do conhecimento, elaborando hipóteses e superando conflitos. Nesse momento, relacionam suas escritas com a pauta sonora da linguagem oral e apresentam escritas fonetizadas.

Em relação ao seu desenvolvimento motor, realizam grandes avanços nas habilidades gerais, pois são capazes de controlar mais a força e a segurança dos seus movimentos, como tentar tirar a roupa e se vestirem sozinhas, lavar o rosto, movimentar-se pelo espaço com propriedade, como também nas habilidades motoras refinadas, por meio de pinturas e desenhos da figura humana com maior riqueza de detalhes, ou ainda utilizando a tesoura para cortar papel. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2006, p.276) nesse momento “o desenvolvimento das áreas sensória e motora do córtex permite melhor coordenação entre o que as crianças querem fazer e o que sabem fazer”.

Essa etapa do desenvolvimento infantil também pode apresentar avanços no pensamento simbólico, permitindo aos pequenos refletirem sobre pessoas, objetos e eventos que não estão fisicamente presentes. Este fato é presenciado na linguagem, na imitação ou no jogo do faz-de-conta. Além disso, são capazes de distinguir fantasia de realidade (VIGOTSKY, 2007) e compreendem a capacidade de “enganar”.

¹⁰ “A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere”. (BRASIL, CNE/CEB. **PARECER CNE/CEB Nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009, fls. 06).

As brincadeiras em grupo ou individuais começam a envolver questões relacionadas à sexualidade. Comentários do tipo “fulana é minha namorada”, “professora ela quer me beijar!” ou indagações “como eu nasci?” são frequentes nessa faixa etária.

Entre 4 e 5 anos e 11 meses, as diferenças de gênero se tornam mais nítidas: meninos preferem brincar com meninos ou brinquedos de meninos e as meninas da mesma forma. Essas diferenças são psicológicas, comportamentais ou sociais entre os sexos.

No desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, desenvolvem primazia na percepção, elaboram ações mentais, quantificam objetos, constroem noções de muito/pouco e mais/menos a partir da ação direta intermediada, aproximam-se da construção do conceito de número descobrindo seus usos e funções, além de desenvolver uma maior capacidade para reversibilidade (PIAGET, 2007) operando mentalmente de modo mais abstrato.

Em relação ao aspecto sócio afetivo, a perspectiva egocêntrica que estabelece com o outro e com os elementos do espaço inicia a sua fase de declínio. Portanto, as relações vão assumir cada vez mais pontos de vistas externos aos seus, como caminho para compreender o mundo e a si mesma. Nesse momento, os trabalhos em grupo se iniciam de uma maneira mais consistente.

Após apresentarmos algumas características dos níveis de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo de crianças de 4 e 5 anos e 11 meses, continuamos a nos questionar: em termos de objetivo, o que apontam as *DCNEI*, como o principal objetivo, norteador da prática pedagógica? Qual a estrutura curricular que os documentos apontam para a prática do desenvolvimento integral das crianças pré-escolares? E ainda, que objetivos as práticas pautadas no desenvolvimento integral dessas crianças deverão contemplar?

Conforme foi visto, os atuais documentos da política de educação infantil, no Brasil, têm subjacente uma concepção sócio histórica de criança, portanto, trabalha-se com a perspectiva de criança real - e não ideal -, cujas características de desenvolvimento e de aprendizagem vinculam-se às suas condições materiais de existência.

Retomada essa opção teórico-metodológica e política dos documentos, faz-se necessário o registro acerca do principal objetivo das propostas pedagógicas de

educação infantil, o que fomos buscar nas *DCNEI* (BRASIL, 2009) pelo caráter prescritivo normativo de que se reveste. Nesse sentido, registramos:

[...], a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como *objetivo principal* promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Daí decorrem algumas condições para a organização curricular. (BRASIL, CNE/CEB. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009, fls. 07).

Nessa perspectiva, o MEC, através da publicação dos *RCNEI*, traça funções para a Educação Infantil e objetivos específicos para creches e pré-escolas, ancorados na Política Nacional de Educação Infantil e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96).

As funções da Educação Infantil deverão estar pautadas na indissociabilidade entre o cuidado e a educação. Entendendo-se por cuidado a compreensão das necessidades das crianças, a percepção de um choro, o trocar de fraldas, a atenção de um olhar, o afeto de um abraço. Mas, além dos cuidados primários, o acolhimento, a segurança, a organização de espaços e horários adequados aos pequenos e às famílias, o respeito às manifestações da criança, enfim, todas as situações que promovam a saúde, a vida, o desenvolvimento emocional e intelectual da criança. A ação de educar, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil consiste em

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, v.1, p.23).

Nos *RCNEI*, os objetivos específicos para cada faixa etária são apresentados a partir de uma estrutura curricular que contempla o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB nº 9.394/96, art.29). Esta estrutura curricular

se baseia em dois âmbitos de experiência: da *formação pessoal e social da criança*, trabalhados através da construção da identidade e autonomia, como também do *conhecimento de mundo*, trabalhado através das múltiplas linguagens: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Para o processo de construção de *Identidade e Autonomia*, o trabalho deverá estar pautado em objetivos que permitam que as crianças sejam capazes de:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

Em relação ao desenvolvimento motor, o documento apresenta preocupações relacionadas à *Motricidade*, pois acredita que, nessa idade, as crianças estão ampliando seu repertório de movimentos. Portanto, os objetivos para essa linguagem devem oferecer oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação;
- explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo;
- controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações;

- utilizar os movimentos de apreensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos;
- apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Considerando a *Música* como linguagem e forma de expressão, espera-se que a prática esteja baseada em ações que permitam que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som);
- reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais;
- participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical;
- repertório de canções para desenvolver memória musical.

Outra preocupação no que tange à formação do desenvolvimento integral da criança está relacionada à linguagem das *Artes Visuais*. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v.3, p.85) as artes visuais são consideradas, assim como a música, “uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que por si só, justifica sua presença no contexto da educação [...] e na educação infantil, particularmente”. A esse respeito, os professores pré-escolares deverão conduzir o trabalho pedagógico a fim de que seus alunos sejam capazes de:

- interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

No que tange ao trabalho com a *Linguagem Oral e Escrita*, os profissionais da educação infantil deverão ensinar práticas que permitam que seus alunos sejam capazes de:

- ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;
- familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;
- escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;
- interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;
- reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;
- escolher os livros para ler e apreciar.

A respeito da área de conhecimento *Natureza e sociedade*, o documento propõe as seguintes metas para as crianças pré-escolares:

- interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias;
- estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos;
- estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.

Quanto aos conhecimentos *matemáticos*, os RCNEI sugerem os objetivos a seguir:

- reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;

- comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

Por fim, se considerarmos o lugar que a educação infantil vem ocupando nas políticas de educação brasileira, é perceptível o progressivo reconhecimento da sua importância e do papel relevante que pode desempenhar no desenvolvimento e aprendizagem de crianças.

Entre tantos ganhos, nesse sentido, podem ser destacados: o reconhecimento como sujeito de direitos, a exigência da necessidade de formação específica para a docência em educação infantil, a inserção da educação infantil dentre os níveis da educação básica brasileira e a valorização da educação no âmbito das leis de diretrizes e bases editadas no Brasil.

Além disso, considera a concepção sócio histórica de criança que permeia os documentos oficiais, o que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas porque mais próximas da vida e do cotidiano das crianças atendidas.

4 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRINCIPANTES: DISCUTINDO TEORIAS

Ao focalizarmos a discussão em torno das necessidades de formação dos professores principiantes, abarcando aqueles atuantes na Educação Infantil, convém ressaltarmos os recentes debates sobre formação docente.

Considerando que o nosso objeto de estudo se inscreve no âmbito das necessidades de formação de professores principiantes na Educação Infantil/Pré-Escola, discutiremos sobre a superação das dificuldades docentes, baseados nos estudos de Freire (1996), Imbernón, (1998) e Nóvoa, (1999, 2007). Para destacar a importância da formação docente, recorreremos a Pimenta (2005), Ramalho, Nuñez e Gauthier, (2004), Tardif, (2002) e Zeichner (1993).

Em seguida, nos situaremos quanto às necessidades dessa formação, fazendo uso das idéias de Leite, (1997), Rodrigues (2006), Rodrigues e Esteves (1993). E, para finalizar esse capítulo, apresentaremos o perfil do professor principiante, a partir dos estudos de Cavaco (1999), Esteve (1999), Gonçalves (2007) Huberman (2007) e Tardif (2002).

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Nenhum outro corpo profissional produzirá, a longo prazo, efeitos tão importantes no futuro da sociedade. Pelo que se justifica, plenamente uma atenção cuidadosa à formação destes profissionais” (LESOURD apud RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.39).

Nas últimas décadas, nota-se um novo perfil docente sendo redesenhado, conferindo-lhe outras atribuições antes desconsideradas, com o intuito de atender as recentes demandas sociais lançadas a este profissional. Essa constatação vem sendo notada pelos pesquisadores nos últimos vinte anos, o que gerou o crescimento de estudos em torno da formação docente.

Por outro lado, percebe-se que tais pesquisas, em muitos casos, demoram ou não chegam aos seus principais destinatários (os professores), deixando de atender/sanar as dificuldades apresentadas por este público. Esse descompasso contribui ainda mais para o distanciamento entre teoria e prática, entre professores práticos e pesquisadores, entre escola e universidade.

Em contrapartida, os estudos apontam para a relação entre qualidade do ensino e formação docente, como dois elementos indissociáveis. Então, a qualificação do professorado apresenta um grau de importância, capaz de impulsionar o desenvolvimento científico, tecnológico e educacional da sociedade. Diante disso, existe a necessidade de formar o professor e, conseqüentemente, profissionalizar o ensino.

Quando nos deparamos com as propostas de formação das instituições superiores (licenciaturas) direcionadas aos professores, nota-se a fragilidade dessas propostas educativas, especialmente pela intenção de fornecer um ensino aligeirado.

É na saída dos bancos universitários e no ingresso ao mercado de trabalho, que os professores se deparam com as dificuldades. Quando lançamos as questões: que saberes estão relacionados a uma boa prática docente? Os professores conhecem esses saberes? Essas questões nos remetem a profissionalidade e ao profissionalismo. Como queremos exercer uma prática de qualidade se nem ao menos sabemos o que temos que fazer para isto? E se não sabemos o quê fazer, como queremos ser reconhecidos por este não saber? Essas questões nos colocam diante de dois problemas: a formação precária oferecida por algumas licenciaturas e a desvalorização da profissão professor. Diante desse quadro o “saber” pode tornar-se um diferencial, conferindo maior autoridade à profissão.

Para Tardif (2002, p.255) a noção de “saber” “... assume um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. O autor Tardif (2002,p.55), ainda, mostra algumas características dos saberes profissionais dos professores, conforme segue abaixo:

- São temporais, na medida em que são adquiridos através do tempo;

- São plurais e heterogêneos, pois provém de diversas fontes, não apenas uma teoria ou uma concepção em sua prática, e porque procuram atingir objetivos de diversas ordens de conhecimento ou aptidões;
- São personalizados e situados; considerando que o professor não é somente um sistema cognitivo e sim resultado de uma história de vida, de uma cultura;
- Carregam as marcas do ser humano, pois como seres humanos que também são, ensinam, mesmo que seja a um grupo, para cada indivíduo que o compõe, sustentado a partir da ética e da emoção.

Diante dessas constatações, fica evidenciada a importância da formação docente para a melhoria da qualidade do ensino. Mas o que, de fato, significa essa formação? O conceito de formação está associado geralmente a alguma atividade, sempre que versa de formação para algo. Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante (GARCÍA, 1999, p.19). Consiste na imersão em um processo de aprendizagem, no qual somos levados a refletir sobre um determinado campo profissional, na tentativa de reunir elementos teóricos e práticos.

Imbernón acredita que o conceito de formação aglutina algumas habilidades, como descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir discernimentos (IMBERNÓN, 2009). Isso implica considerar que a formação não pode ser considerada como mero repasse de informações tidas como necessárias para o exercício da profissão. Refletir sobre as informações torna-se indispensável nesse processo, porque permite relacionarmos teoria e prática, bem como as experiências formativas do professor ocorridas em outros âmbitos, considerando que a aprendizagem ocorre ao longo da vida.

Mesmo existindo um conceito que defina o sentido da formação, existe uma série de condicionantes que determinam esse entendimento. A cultura na qual o professor está inserido, as concepções do que é ser professor, dentre outros aspectos, terão papel decisivo na organização dos modelos formativos que as instituições assumirão. E, para tanto, poderão seguir dois caminhos: o docente como reprodutor de conhecimentos ou agente construtor e transformador.

Existe uma conformidade de opiniões no que diz respeito ao sustentáculo da preparação do professor, que é a **formação inicial**, e ela servirá de fundamento para o exercício da atividade docente.

As metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições (GARCÍA, 1999, p. 81). E é a partir desse lastro de competências e habilidades que o professor poderá sustentar e fundamentar a sua prática.

Quando comenta sobre a formação inicial dos cursos de Pedagogia, Silvestre (2009, p.1), nos aponta que não é possível conceber,

um processo de formação que não tenha como objetivo desenvolver o indivíduo em toda a sua singularidade e, ao mesmo tempo, como um ser social responsável pelo outro. Há de ser uma formação que interfira no processo de humanização do aluno e, como consequência, o transforme em profissional que saiba exercer sua autonomia, mesmo que relativa, no campo do possível, com vistas a interferir também no processo de humanização de seus alunos.

Os estudos de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) propõem o chamado “modelo emergente de formação inicial”, como alternativa para assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências tidas como fundamentais para a profissão de professor, as quais giram em torno da tríade: reflexão, crítica e pesquisa, conforme expressa na citação a seguir:

A reflexão do professor deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2000), a uma maior capacidade de decisão e interpretação, e não simples olhar de suas ações com limitadas possibilidades teóricas [...]; a pesquisa como atividade profissional proporciona recursos metodológicos para avançar no desenvolvimento da profissão [...]. Nossa visão de professor pesquisador aproxima-se do profissional que participa na produção de saberes e métodos e estratégias de sistematização, utilizando a pesquisa como mecanismo de aprendizagem [...] A crítica, numa perspectiva mais ampla, é considerada como uma atitude, uma forma de aproximação, reformulação e recriação da realidade, na qual estão, como elementos básicos, o esforço de conhecimento da realidade, o esforço de superação das práticas iniciais, a reconstrução de idéias próprias, tomando como referências os resultados das pesquisas, dos conhecimentos das disciplinas científicas e as experiências próprias e de outros colegas (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004, p. 25-31).

Com base no modelo apresentado, percebe-se a complexidade do ato educativo e as exigências direcionadas ao professor, que deve ter o domínio de diversos campos de atuação da área.

Tal modelo foi organizado com base em outros autores que trouxeram contribuições e entendimentos acerca da formação docente, os quais podemos destacar Schön, Zeichner, Pimenta e Freire (professor reflexivo), Stenhouse, Imbernón, Goodson e Elliot (o professor investigador), Freire, Cars e Kemmis (professor crítico). Na prática, esses saberes aparecem entrelaçados, formando um todo complexo e multifacetado.

A reflexão é posta como estratégia de formação para o professor, na medida em que se coloca sob discussão o seu próprio percurso formativo e as suas ações enquanto docente (SCHÖN, 1995). Pimenta complementa, dizendo que para a construção de uma identidade profissional docente, faz-se necessário refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2005). Ou seja, a reflexão deve perpassar a atuação do professor em todos os momentos. Zeichner também corrobora com tal assertiva, acreditando que o professor prático deve primar pela reflexão do seu fazer (ZEICHNER, 1993).

O exercício de reflexão da prática docente introjeta a possibilidade de ocorrer mudanças nas ações futuras. Discutir e compartilhar as experiências de suas práticas com outros profissionais permite a reflexão coletiva, tão rica e necessária quanto à autorreflexão. O professor profissional poderá constituir-se como tal, na medida em que faz reflexões sobre, na e para a prática.

Quanto ao professor investigador da sua própria prática Imbernón tece discussão, aliando nesse processo a reflexão e a crítica, como elementos que contribuem para o aperfeiçoamento da prática pedagógica (IMBERNÓN, 1998). Freire também traz a ideia do professor pesquisador em seus estudos, acreditando que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p.26). Goodson define o professor enquanto investigador da própria prática (GOODSON, 2007). Zeichner defende que o professor deve utilizar como campo de pesquisa a sua sala de aula (ZEICHNER, 1993).

Para Freire, a crítica está relacionada à reflexão, envolvendo um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre esse fazer (FREIRE, 1996).

O professor é um profissional do conhecimento e o conhecimento, é sabido de todos, não se petrifica, sofre contínuas e sucessivas transformações. Sendo

assim, a formação, como o próprio nome já diz, é inicial, ou seja, ela não se esgota em si, é contínua, pessoalmente e profissionalmente, devendo acompanhar sempre a velocidade com que a globalização e as práticas educativas se criam e se recriam. Novamente, recorreremos ao sentido da “educação ao longo da vida”, significando o nosso estado permanente de aprendizagem.

Produzir profissionais do conhecimento, portanto, se constitui em uma tarefa difícil, mas não impossível. Não é necessário apenas ter um alto padrão de recomendações a serem seguidas, mas que elas sejam cumpridas rigorosamente.

Atualmente, as atribuições de qualquer profissional extrapolam a visão limitada e fragmentada do processo de trabalho. O conhecimento acabou tornando-se central, sendo condição para a inserção do trabalhador no sistema produtivo. As recentes práticas produtivas anunciam a participação do trabalhador nas tomadas de decisão, no controle de qualidade, substituindo a dicotomia trabalho manual e intelectual pela cooperação, flexibilização e participação (CASTRO, 2001).

O princípio da polivalência é seguido, pois são exigidos do trabalhador o desenvolvimento de diversas habilidades, que não estão restritas, como no caso do professor, ao âmbito da sala de aula. Para conseguir atender as novas demandas, faz-se necessário o domínio de uma gama maior de conhecimentos.

Deve, portanto, além de ter domínio sobre os conteúdos de suas disciplinas, ter domínio pedagógico desses conteúdos. Em outras palavras, aliar teoria à prática, saber desenvolver tudo o que aprendeu teoricamente, e isso não é tão simples, visto que a maioria dos cursos de formação inicial centraliza esforços justamente no ensino desses conteúdos. Para Imbernón (1998, p.51),

a formação inicial deve adotar uma base sólida em um âmbito cultural, psicopedagógico e pessoal. Deve-se capacitar o futuro professor ou professora para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando com a flexibilidade e a rigorosidade necessárias, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida. (IMBERNÓN, 1998, p. 51, tradução nossa).

E como formar esse profissional? Os cursos de graduação, responsáveis pela formação inicial do professorado, não apresentam claramente um formato que permita a compreensão da complexidade do sistema educacional brasileiro, com

ênfase no papel do professor diante do atual contexto. Garcia pontua o que seria importante a considerar numa proposta de formação inicial para professores,

A qualidade profissional de um programa de formação inicial de professores tem a ver com o modo como os formadores de professores relacionam os conteúdos das suas matérias e a prática do ensino. Trata-se, pois, de analisar em que medida o conhecimento que os professores em formação estão a receber ou a construir é relevante para ser desenvolvido em contextos reais de ensino (GARCIA, 1999, p.107).

Nessa perspectiva, os cursos de graduação em Pedagogia não estão conseguindo qualificar os profissionais com as competências necessárias para o exercício profissional. Uma das falhas apresentadas pelo currículo dessa licenciatura encontra-se no pouco destaque aos estágios, momento em que os alunos tem a oportunidade de contato com a realidade profissional.

Quando o contato ocorre diretamente do aluno com a escola, a partir da conclusão do curso, há um “choque” entre mundos diferentes, sensação de estranhamento, pois não foi dada a chance desse acesso no momento da formação inicial, o que gera angústias e, em alguns casos, desistência da carreira.

Muitos professores acabam tendo uma relação traumática com essa entrada abrupta no mercado de trabalho, sem uma devida preparação ou iniciação prévia na docência, na condição de estagiário. Para Marcelo (1997) os estágios de ensino representam uma ocasião privilegiada para investigar o processo de aprender a ensinar. Griffin, citado por Marcelo, também concorda com tal afirmativa, complementando seu pensamento com a seguinte afirmação,

Em primeiro lugar, porque os professores reconhecem que os estágios de ensino constituíram o componente mais importante de sua formação, razão pela qual é de especial importância analisar esse componente formativo. Em segundo lugar, mesmo sendo muitas as pesquisas, não podemos afirmar que exista um conhecimento sólido acerca dos estágios de ensino, de como se desenvolvem e que resultados conseguem. Em terceiro lugar, porque os estágios de ensino constituem o componente do programa de formação de professores mais destacado para estabelecer relações entre as escolas e a universidade. Uma quarta razão é determinada pela necessidade de conhecer as características do professor tutor eficaz, bem como das relações com os alunos estagiários. Por último, os estágios de ensino proporcionam a oportunidade de estudar os professores em um

contínuo de sua carreira docente (GRIFFIN, apud MARCELO, 1997, p. 55).

Portanto, já que percebemos as lacunas existentes nos cursos de formação inicial como também o surgimento de demandas pela sociedade em transformação, reconhecemos que a conciliação entre uma formação inicial e uma formação contínua seria o primeiro passo para uma formação de professores qualificada. Mas, no que consiste uma formação contínua? Nóvoa considera que a formação continuada é uma extensão da formação inicial, ocorrendo ao longo da sua carreira, nas mais variadas situações. Ele complementa este pensamento dizendo,

Durante muito tempo, quando nós falávamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. Isto é, a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num *continuum*. Que começa nas escolas de formação inicial, que continua nos primeiros anos de exercício profissional. Os primeiros anos do professor – que, a meu ver, são absolutamente decisivos para o futuro de cada um dos professores e para a sua integração harmoniosa na profissão – continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada (NÓVOA, 2001, p.1)

A **formação contínua** ou **continuada** de professores permite a renovação do conhecimento, o acesso aos saberes atualizados, o contato com novas experiências profissionais, essenciais para retroalimentar a prática pedagógica. Para Vieira (2010, p.33),

a formação continuada de professores aparece como uma das dimensões do processo formativo do professor, que poderá contribuir para que este se mantenha sempre numa postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista as rápidas e profundas transformações ocorridas em todos os setores da vida humana.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.43) essa formação visa atender às seguintes condições:

- atividades formativas que ocorrem após a certificação profissional inicial;
- atividades que visam principal ou exclusivamente melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.

Se chamarmos de formação continuada receber alguns cursos ou assistir a alguns congressos sobre temáticas educacionais, a resposta é que esse tipo de formação **NÃO** é suficiente. Se por formação continuada entendemos a participação dos professores em propostas de trabalho coletivo com outros colegas, que os levam a revisar suas próprias práticas docentes e a buscar alternativas para as ações que estejam funcionando mal, então poderíamos dizer que **SIM**, é suficiente.

Laderrière, citado por Rodrigues e Esteves (1993), considera que a formação continuada pode ser movida por finalidades muito diferenciadas, que podem estar ligadas ou não ao ensino. E, também, atenuadas com perspectivas de um futuro profissional mais promissor, conforme segue abaixo:

- Ser uma reciclagem ligada a insuficiências da formação inicial (geral ou profissional) e à evolução dos objetivos, estruturas, conteúdos e métodos em matéria de ensino;
 - Ser um aperfeiçoamento no mesmo emprego;
 - Ser uma preparação para a mudança de emprego
- ✓ no setor do ensino ou fora deste;
- ✓ no setor do ensino, com promoção, por mudança de grau de ensino ou por mudança de função (direção, inspeção, formação de professores, etc.).

Nesse retorno aos bancos escolares, os professores participam de cursos de atualização, ingressam em pós-graduações (modalidades especialização, mestrado e doutorado), participam de seminários, colóquios, congressos, sejam como ouvintes ou produzindo artigos. Esses contatos com a formação e seus diversos desdobramentos geram a produção de conhecimento e promovem o contato dos professores com a pesquisa acadêmica, dando uma nova dimensão ao ensino e

permitindo o aparecimento de outras oportunidades de atuação, seja em projetos de pesquisa ou em outra modalidade de ensino (superior).

Outro detalhe a ser esclarecido: a formação continuada não deve ser compreendida como acúmulo de cursos ou seminários, pois é um trabalho de reflexão sobre a prática e de reconstrução diária de identidade pessoal e profissional.

E ainda não deve ser encarada como a “tábua de salvação” para a resolução de todos os problemas, tendo em vista que é preciso colocar os conhecimentos apreendidos em prática associando-os à investigação crítica. Ainda, não se pode pensar que a formação inicial será realizada de qualquer maneira por ter como aporte posterior a formação continuada, ela não perde a sua importância no processo de desenvolvimento profissional do professor, por isso deverá ser a mais completa e integral possível.

De acordo com esta perspectiva, não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999, p.27).

Então, será o desenvolvimento da formação inicial juntamente com a formação contínua de professores, que deverá inclusive incitar novos profissionais a avaliarem mudanças e ajustes nos currículos da formação inicial que, por muitas vezes, é realizada de maneira pouco substancial.

Seguindo essa linha de raciocínio, encontramos algumas iniciativas governamentais que defendem a formação inicial e continuada, por intermédio da criação de documentos oficiais. Acompanhando essas mudanças nos paradigmas da formação docente contemporânea, encontramos na década de 1990 a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996). Esse documento coloca como exigência para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio a formação em nível superior.

O documento ainda não estende esse imperativo para a Educação Infantil, que estabelece como requisito mínimo o ensino médio em sua modalidade “normal” (ou magistério). Alguns anos depois, o Plano Nacional de Educação (2001) também salienta a relevância da formação inicial e continuada, estabelecendo a relação desta com a qualidade do ensino.

Outro documento de grande repercussão nacional foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), que reconhecem em seus escritos a relação entre formação docente e desempenho dos alunos. Na mesma linha, aparece o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), que traça um perfil profissional para atuar na Educação Infantil, além da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 reconhece também o direito à “[...] programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, comprometendo as instâncias governamentais pelo oferecimento dessa formação.

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) implementou, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e Coordenação Geral de Política de Formação (COPFOR), aos sistemas estaduais e municipais de ensino, às universidades, aos professores e a todos os envolvidos no processo de formação de profissionais da educação no país, “Princípios e Diretrizes para implementar a Rede Nacional de Formação Continuada”. São eles:

- A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento;
- A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, é composta por Universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Cada um desses centros mantém uma equipe que coordena a elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos

Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Aqui estão alguns desses programas voltados à formação continuada do professor:

- **Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)**; tem como objetivo oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

- **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**; pretende elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

- **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)**; oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura.

- **Pró-Letramento**; atende a professores de 1.100 municípios e foi gerado para formar continuamente professores das séries iniciais do ensino fundamental, nas áreas de Linguagem e Matemática, sendo um curso de modalidade à distância

- **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**; é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

- **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;** formar professores das redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

- **Portal do Professor;** apoia o processo de formação dos professores e permite o armazenamento e circulação de um acervo de conteúdos educacionais multimídia em diferentes formatos, além de links e funcionalidades que subsidiem a pesquisa e a interação na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Profissional e modalidades.

- **Programa nacional de formação continuada em tecnologia educacional – PROINFO INTEGRADO;** proporcionar a inclusão digital de professores, gestores de escolas públicas da educação básica e a comunidade escolar em geral. Dinamizar a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo competências, habilidades e conhecimentos.

Como ficou evidenciado, existe uma infinidade de programas oferecidos pelo governo federal visando à formação do professorado. Mas uma indagação é inevitável: por que estes parecem não surtir o efeito esperado?

Uma possível resposta a essa indagação pode estar relacionada ao modo como esses programas são idealizados, considerando apenas os aspectos técnicos da profissão, com a intenção de formar especialistas, o que desconsidera em muitos casos os sujeitos dessa profissão – os professores. Por isso, ao pensarmos na formação docente, precisamos ouvir o que os futuros ou já professores, falam sobre as suas verdadeiras necessidades de formação.

4.2 NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na atualidade, um dos temas que tem ganhado relevo nas pesquisas acadêmicas em torno da formação docente diz respeito à análise, sob perspectiva

global e sistêmica, dos processos de mudança e inovação a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais.

Assim, a urgência em se estabelecer as necessidades na formação de professores se faz necessária, revelando a preocupação e o desejo que muitos profissionais ainda possuem de atender às exigências sociais e caminharem para um processo educativo eficaz.

Analisar as necessidades, partindo de um contexto real de trabalho, se constitui em uma forte estratégia de formação para o professor, pois acredita-se que essa análise tem a capacidade de desenvolver uma atitude reflexiva, fazendo com que esse professor nunca se acomode com a situação em que se encontra e busque sempre os “porquês” de sua prática. O profissional deve, portanto, ser capaz de identificar suas necessidades.

Essa atitude também faz parte de uma formação continuada, pois refletindo em ação e sobre a ação, os professores se envolvem num processo investigativo, não só tentando compreender a si próprios, como professores, mas também procurando melhorar a sua prática pedagógica.

O conceito de necessidades de formação de professores para a mudança parece corresponder, em termos genéricos, à perspectiva analítica apresentada na tipologia de Stufflebeam (1985 apud LEITE, 1997, p.52): a necessidade é encarada como condição para um melhoramento do sistema educativo, no sentido da adequação deste às novas orientações da sociedade.

Dessa maneira, a análise de necessidades em Educação se configura em um recurso eficaz para a organização dos sistemas educativos e de currículos a implementar ou ajustar, apesar das dificuldades que apresentam, consequentes justamente da polissemia e ambiguidade do termo “necessidade”.

Quando falamos em necessidade, nos remetemos a algo que está faltando. Mas o que está faltando? Por que está faltando? Quem determina o que está faltando? A falta de alguma coisa está ligada aos valores de uma sociedade, e esses valores estão sempre sofrendo transformações, portanto, podemos dizer que as necessidades também são passíveis de mudanças e que estão intimamente ligadas ao tempo histórico, a contextos culturais, socioeconômicos e educativos. Se ontem eu precisei de um professor que soubesse datilografar na máquina de escrever, hoje preciso de um docente que saiba digitar em um computador e que ainda domine a Internet como ferramenta de busca de informações para ele e seus alunos.

Mas, além dos valores da sociedade, o professor carrega consigo suas teorias e crenças. A todo instante, no exercício da profissão, o professor é levado a processar informações, tomando decisões e as aplicando.

Se o professor não tem a habilidade ou a prática de analisar suas necessidades, ele não vai refletir se está agindo da maneira pedagogicamente correta ou da maneira como ele simplesmente acha correta. Consequentemente nunca pensará em procurar uma boa formação, seja ela inicial ou continuada, e o que pensa ser o melhor para o seu aluno pode, na verdade, estar dificultando sua aprendizagem.

E ainda, se os cursos de formação não sabem o que realmente os professores necessitam, eles não têm condições de oferecer uma formação significativa, por isso, mais uma vez se justifica a importância de identificar as necessidades de formação dos professores. Mas Lee (1990) por outro lado, mostra que as necessidades de desenvolvimento do professor podem não corresponder às necessidades de desenvolvimento da instituição, sendo necessário encontrar um equilíbrio entre elas.

O que fica claro com essa citação é que pode haver uma divergência entre o que se considera necessário. Por isso, analisá-las e questioná-las conjuntamente se constitui no caminho mais prudente para uma boa formação de professores, considerando sempre as opiniões distintas.

Tais necessidades podem ainda aparecer como fundamentais e/ou específicas. Elas vão depender da maneira como se manifestam, se são necessidades próprias ou de desejo coletivo; se surgem do quadro de vida social, político, cultural ou familiar; se são necessidades urgentes ou que podem ser desenvolvidas paulatinamente; ou ainda se são conscientes ou não.

Portanto, investigar as necessidades de formação de professores se constitui em uma estratégia produtora de novos objetivos, capaz de proporcionar informações úteis para a elaboração de conteúdos e para a organização das atividades de formação no campo pedagógico.

Realizar esse exercício de análise garante que os profissionais passem a agir com mais autonomia e certeza em sala de aula, afinal preencher as lacunas do que se julga duvidoso torna qualquer prática educativa mais eficaz, proporcionando ainda a satisfação deste profissional.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p.21),

a análise de necessidades desempenha, portanto, uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com sua utilidade social, e está a serviço de uma política de formação que se dota dos meios adequados para definir seus objetivos.

O mais aceitável é que o formador escute o aluno para poder perceber necessidades que às vezes passam despercebidas. Mas também não se pode deixar a responsabilidade de traçar objetivos da formação apenas ao aluno, ele ainda não consegue perceber uma necessidade que sequer saberia que deveria atender.

O formador deverá ouvir o formando e interpretar os dados resultantes. Assim, a relação de formador-formando não se constituirá em uma mera estratificação do poder, em que sempre quem julga saber mais, e tornar tudo o que diz verdade absoluta, é o formador.

Depois de reforçar que é a sociedade e seus valores que traçam indiretamente as suas necessidades e indiretamente as necessidades da Educação, quais as necessidades do professor atual, o que o mundo exige dele? Será que o aluno egresso conhece as necessidades que a educação impõe ao professor? Será que ele está preparado? Antes de responder aos questionamentos, precisamos identificar quem é esse professor principiante.

4.3 E O PROFESSOR PRINCIPIANTE?

“Os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.” (TARDIF, 2002, p. 261)

É considerado professor principiante aquele que se encontra nos três primeiros anos de sua carreira (HUBERMAN, 2007), e que está consolidando a sua prática profissional (TARDIF, 2002).

Quando deixa de ser estudante e passa a ser professor, enfrenta um “choque da realidade”, em que as teorias aprendidas na universidade parecem não

corresponder às práticas vivenciadas em seu cotidiano. A distância entre os seus ideais e o duro dia a dia em sala de aula, a falta de apoio da instituição, a dificuldade com a chegada de alunos com necessidades especiais em sua turma, a falta de preparação, o trabalho com material inadequado, configuram uma fase de sobrevivência deste professor.

Mas ao mesmo tempo, a alegria em se tornar docente, de estar inserido na vida adulta, de possuir um trabalho, e de fazer parte de uma equipe profissional, caracterizam esses primeiros anos também como um período de descoberta e, em alguns casos, de realização.

A sobrevivência e a descoberta andam juntas, e há alguns autores que dizem ser a descoberta que sustenta a angústia da condição de sobrevivente desses professores. Mas para outros, apenas um desses eixos se sobressai no início de sua carreira, marcando sua primeira experiência de uma maneira positiva ou negativa.

Uma outra observação feita por Huberman (2007) diz respeito à exploração. A instituição define o limite da exploração permitida pelo professor principiante no ensino. O professor principiante não tem a oportunidade de explorar outras funções além das assumidas em sua turma ou até, explorar outras turmas, além da que escolheram para ele. É dada pouca oportunidade para escolhas e experimentações.

Para Cavaco (1999, p.162) “os primeiros tempos de profissão são de insegurança e de sobrevivência”. Se constitui em um período contraditório, ao mesmo tempo que é de perspectiva da construção da autonomia é também da falta de correspondência da instituição aos projetos idealizados pelo professor. De um lado as perspectivas que os animam, do outro, as dificuldades que enfrentam. Vivencia-se um misto de sentimentos.

Muitas vezes as instituições ainda sugerem implicitamente que se ocultem essas dificuldades, deixando um ar de “esconda discretamente do coletivo”, não há necessidade de demonstrar suas fragilidades diante do grupo, criando um clima de construção de sucesso profissional.

Essa situação apenas causa mais angústia ao professor principiante. Quanto mais quer desabafar, compartilhar suas dificuldades e dividir experiências, mais é tolhido, como se suas necessidades não fossem relevantes ao ponto de serem discutidas por um grupo que já as superou.

Em escolas com uma prática pedagógica consolidada e reconhecida, demonstrar insegurança profissional perante o grupo pode gerar estigma ao

professor, caso permaneça nesse grupo por um tempo. Ele pode ser encarado como despreparado para o desempenho dessa função. Nesse momento, parece que o grupo esquece a condição principiante desse professor. Não é possível comparar o trabalho pedagógico de um professor com apenas um ano de experiência a de outro, com vinte anos.

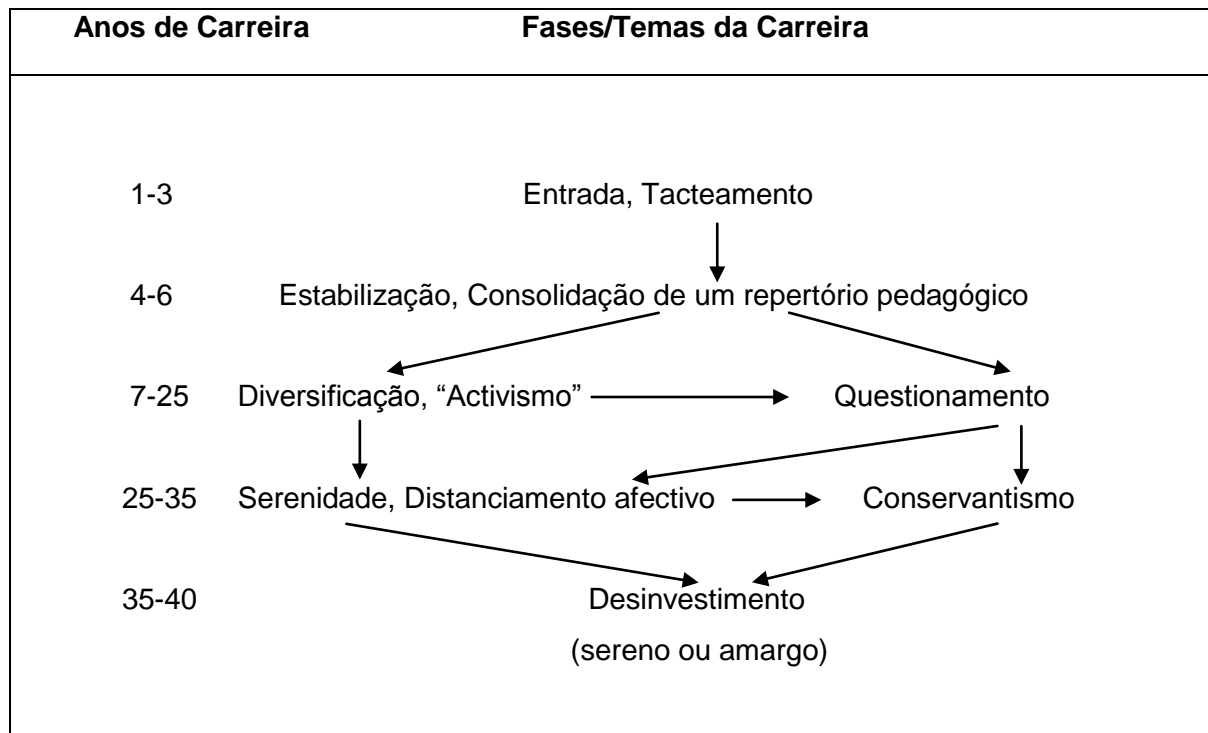
Já nas escolas que não apresentam tal organização em termos físicos e de recursos humanos, o professor principiante é jogado a própria sorte, agindo de forma independente. Não se nutre expectativas em relação a este professor. Ele acaba entrando num exército em que ninguém tem visibilidade. Todos apenas executam solitários e silenciosamente seus ofícios.

A relação com os outros professores mais experientes também se configura em aspecto importante nos anos iniciais dessa profissão. Alguns relatam total apoio e atenção às suas dúvidas e questionamentos, ao errar e ao “não-compreender”. Outros sentem de maneira negativa, como alguns se aproveitam de suas fragilidades para realizar críticas pejorativas, se esquecendo que um dia também foram principiantes.

Para o professor em início de carreira suas angústias e frustrações parecem não ter fim e se configuram segundo as investigações de Gonçalves (2007) nos piores anos da carreira. A vontade de sentir seguro, de estar integrado ao grupo, de se posicionar, de conciliar demandas e de se sentir preparado por de fato estar, são objetivos que eliminam o desejo de, muitas vezes, desistir, mudar de instituição ou até mesmo de profissão.

A partir dos estudos que investigam o ciclo de vida profissional do professor, o principiante poderá enxergar uma luz no fim do túnel. Há uma perspectiva unívoca na compreensão de que todos passam por “esse momento”, apenas de maneiras diferentes. “Com o passar do tempo, ele vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc” (Tardif, 2002, p.57). E se situando nessa carreira, compreende que muitas fases e crises ainda poderão ser experimentadas no decorrer dessa profissão.

Para compreendermos esse ciclo, Huberman estabelece o seguinte modelo síntese:

Quadro 1 - Relação anos de carreira e fases/temas da carreira.

Fonte: Huberman (2007, p.47).

O autor destaca que esse modelo não se apresenta como linear, apenas assume uma postura de “tendências centrais” da carreira do professor, podendo inclusive não seguir uma ordem de fases.

A fase de estabilização trata de um momento de comprometimento efetivo com a profissão, seja através de uma escolha pessoal de eliminar outras possibilidades de profissão que se formavam como dúvida pessoal, seja por uma nomeação oficial. A insegurança dá lugar à independência de pertencer a uma equipe profissional, e a angústia e o medo são substituídos por libertação, emancipação e competência pedagógica crescente. Os saberes agora são compartilhados com orgulho, resultado de experiências que deram certo.

A fase de diversificação inclui um momento em que os estudos já não se apresentam com tanta consonância, como na fase inicial da carreira. A partir dessa fase, os percursos se diferem mais. Os professores se implicam em diversas experiências profissionais pessoais buscando novos desafios: testando novos

materiais, agrupando de maneira diferente, pesquisando novos “jeitos”, outros fazeres, outros saberes. Dizem ser esta fase a de maior dinamismo e motivação.

Quando algumas pessoas não passam por esse sentimento de crescimento profissional, tendem a se questionar. Esses questionamentos surgem com uma sensação de rotina do trabalho ou até mesmo como grande crise existencial. Para uns a monotonia é fonte questionadora, para outros os desencantos com os fracassos das experiências provocam questionamentos (HUBERMAN, 2007).

No período de serenidade e distanciamento afetivo, encontram-se, geralmente, os professores de 45-55 anos. Esse “estado” mais que uma fase em si, acontece depois de um questionamento, mas nem sempre alguém alcança a serenidade. Os professores nessa fase estão menos sensíveis e pouco se incomodam com a avaliação dos outros.

Durante o conservantismo, as lamentações caracterizam o professor. Eles se queixam dos alunos que não estão disciplinados, se queixam dos colegas novos, que não são comprometidos, da política educacional, enfim de quase tudo. É válido deixar claro que nem todos os professores de 25 a 35 anos de carreira vão passar por essa situação, ou que ainda, sua idade não define que se encontre em fase de lamentações, sua história pessoal também contribui para o delineamento de suas queixas.

No desinvestimento, aponta-se uma característica de recuo e de interiorização, geralmente o professor faz isso de uma maneira positiva, já que tem vontade de se dedicar a outras atividades extraescolares, pessoais. Esse desinvestimento nem sempre acontece no fim da carreira, podendo se situar em outras fases, por questões de frustração com os resultados do trabalho.

Diante deste ciclo e de suas fases na carreira profissional do professor, pudemos compreender que o trabalho docente é também moldado pelo tempo e por suas experiências, na medida em que se constrói, junto com as aprendizagens de cada professor. O professor principiante necessita reconhecer, portanto, que está construindo esses saberes da experiência¹¹ (PIMENTA, 2005) junto aos sentimentos de ordem e desordem que os acompanham.

¹¹ Para Pimenta (2005, p.20), os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

5 O PERCURSO INVESTIGATIVO

5.1 A ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Com o propósito de atingir o nosso objetivo, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, por considerá-la a mais adequada para o nosso trabalho. Nessa abordagem, os sujeitos do estudo não são reduzidos a variáveis isoladas ou a hipóteses, mas vistos como parte de um todo, no seu contexto natural.

Ao reduzirmos pessoas a agregados estatísticos, perdemos de vista a natureza subjetiva do comportamento humano, destacando que há possibilidades de conhecermos melhor os seres humanos e compreendermos como ocorre a evolução das definições de mundo desses sujeitos, fazendo uso de dados descritivos derivados de registros e anotações pessoais, das falas das pessoas e dos comportamentos observados (SANTOS; ROSSI; JARDILINO, 2000).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa tem se apresentado como uma modalidade de pesquisa extremamente útil para a Educação, visto que permite o estudo de experiências, sentimentos e emoções da forma como são explicitados pelos sujeitos do estudo. Além disso, possibilita a compreensão de aspectos complexos da realidade, considerando as particularidades de um contexto sócio-educacional específico.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49),

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Ainda com base nos autores Bogdan e Biklen (1994, p.49) buscamos apoio nos seguintes aspectos da pesquisa qualitativa,

- a fonte direta dos dados é o ambiente natural;
- a análise dos dados é tendencialmente descritiva;
- o processo da investigação interessa mais do que o seu produto;
- o percurso da investigação tende a ser indutivo;
- o significado é de importância vital na apreensão do objeto de estudo.

Nos métodos qualitativos, o pesquisador é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos (ou participantes) visto que os procedimentos de investigação se baseiam em ações como ouvir, conversar, permitir a expressão livre dos interlocutores. Tais procedimentos possibilitam um certo clima de informalidade e o simples fato dos sujeitos poderem falar livremente a respeito de um tema, sem que um roteiro preestabelecido ou questões fechadas lhes tenham sido impostos, colabora para diminuir o distanciamento entre o investigador e os investigados (SANTOS; ROSSI; JARDILINO, 2000).

Esta proximidade exige que o investigador se auto examine constantemente para não perder de vista o sentido inicial da pesquisa e conduzir os encontros com os participantes na direção das respostas procuradas.

Além disso, os pesquisadores têm que ser cautelosos porque

os fatos, os dados, não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.04).

Com esses cuidados e tendo como referência nosso objeto de estudo, a questão de pesquisa e os objetivos do trabalho, optamos metodologicamente pelo estudo de caso que, a seguir, discutiremos.

5.2 O ESTUDO DE CASO

O Estudo de Caso se configura como “[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência” (YIN, 2001, p.23).

O autor ainda destaca cinco características para que o estudo de caso seja considerado “exemplar”. Nesse sentido, o estudo de caso deve ser: significativo, completo, atraente; deve, ainda, considerar possibilidades de alternativas e apresentar evidências suficientes.

Segundo Stake (1995 apud BORDEST et al. 2006), o objetivo de estudar um caso é entendê-lo em profundidade e não para compreender outros casos ou fazer generalizações, uma vez que um dos principais critérios na escolha do caso a ser estudado é a possibilidade de aprendizado a partir do que é revelado por ele.

Assim sendo, convém sublinhar que

o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.17).

E, para a construção dos dados, que procedimentos foram utilizados?

5.3 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Utilizamos dois procedimentos para a construção dos nossos dados: a **entrevista semiestruturada**, o instrumento central para a apreensão do objeto de estudo, e a **análise documental**, que tomou como *corpus* os documentos oficiais (leis, pareceres e resoluções) e os documentos não oficiais (cadernos de planejamento das professoras do ano de 2011).

5.3.1 Entrevista semiestruturada

Optamos pela entrevista semiestruturada por ser flexível, permitindo ao entrevistador retomar pontos ou solicitar novos esclarecimentos a respeito de aspectos não esclarecidos durante a entrevista. Nesse tipo de entrevista,

o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo [...]; faça perguntas, não com o intuito de desafiar, mas sim de clarificar. Se não conseguir compreender, encare o defeito como seu [...], volte atrás, ouça e pense um pouco mais. O processo de entrevista requer flexibilidade [...]. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.137).

Neste trabalho, a entrevista semiestruturada foi construída¹² e realizada por nós, através de uma aplicação individual, em dias alternados para cada sujeito. Apresentou sequência prévia de perguntas, acrescentando outras questões, a fim de esclarecer ou aprofundar as respostas obtidas, no decorrer de sua realização. Para evitar o desperdício de dados e contando com a aquiescência dos sujeitos, as entrevistas foram audiogravadas, com a média de uma hora de gravação para cada entrevistada, sendo posteriormente transcritas.

5.3.2 Análise Documental

A análise de documentos se constitui como um dos mais valiosos instrumentos da pesquisa, uma vez que possibilita verificar – reafirmando ou não – o que foi dito pelos sujeitos na entrevista. Segundo Caulley (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38), esse tipo de análise “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Na análise de documentos, buscamos informações acerca de leis, pareceres e resoluções, bem como da relação teoria/prática dos sujeitos.

O documento específico utilizado foram cadernos de planejamento que, além de planos de aula, continham observações de alunos e atividades a serem realizadas pelas professoras. O referido instrumento se configurou em uma fonte a mais para a nossa compreensão acerca do contexto, dos sujeitos e do objeto de estudo.

5.3.3 Organização e análise dos dados

Os dados da nossa pesquisa foram construídos na interação/triangulação das informações obtidas através dos instrumentos anteriormente discutidos.

Após a obtenção dos dados, passamos a sistematizá-los, agrupando-os por blocos de temas, categorias e subcategorias. Essa organização foi necessária no sentido de direcionar o nosso olhar para o conteúdo das falas mais pertinentes quanto às questões de estudo.

¹² Apêndice.

Categorizar resultados significa agrupar os elementos comuns, as ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo (GOMES, 1998). A categorização facilita o trabalho de análise do pesquisador, uma vez que toma como ponto de partida as informações mais amplas da construção dos dados, até chegar às mais específicas.

Após essa organização, os dados são analisados o que

[...] significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, [...] as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1985, p.45).

Para tanto, tomou-se de empréstimo algumas ideias contidas na proposta de análise de conteúdo defendida por Bardin. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visam obter informações sobre os significados implícitos nas mensagens. Permite o tratamento de diversos tipos de texto, sejam eles escritos ou imagéticos, buscando extrair uma interpretação possível e considerando que “por detrás de um discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2009, p.136).

5.4 SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para escolha dos sujeitos, foram definidos, para fins deste trabalho, os seguintes critérios:

- 1) possuir de 0 à 3 anos de prática docente na educação infantil/pré-escola, portanto ser principiante nessa profissão (HUBERMAN, 2007);
- 2) estar atuando como professora titular de turma de pré-escola em 2011;
- 3) estar disponível, espontaneamente, a colaborar com a pesquisa.

Tornou-se eminente a dificuldade para encontrar esses sujeitos. Tivemos contato com diversas professoras de educação infantil, mas a maioria com mais de três anos de experiência. Quando achávamos principiantes estas assumiam salas de ensino fundamental ou até mesmo educação infantil, mas em nível de creche.

Por isso, esses critérios selecionaram cinco professoras, distribuídas uma em cada escola, totalizando cinco escolas. Estas foram identificadas, neste trabalho, por nomes fictícios.

A escolha desses nomes faz menção às professoras pesquisadoras da área de Educação Infantil. Portanto, as cinco entrevistadas nesse trabalho passarão a se chamar: Sônia (referente à Sônia Kramer); Carmem (Maria Craidy); Zilma (de Moraes Ramos de Oliveira); Maria (Isabel Edelweiss Bujes) e Júlia (Oliveira Formosinho).

5.5 SOBRE O *LOCUS* DA PESQUISA

A escolha do *locus* da nossa pesquisa foi realizada através da constituição da escolha dos sujeitos por isso, podemos afirmar que neste trabalho, os sujeitos delimitaram o nosso campo de pesquisa.

No entanto, alguns critérios precisaram ser construídos para a escolha das instituições educativas nas quais os sujeitos atuavam, tais como:

- estivessem situadas na região metropolitana¹³ de Natal (NATAL. Prefeitura Municipal. SEMURB, 2006);
- contemplassem as esferas pública e privada de atendimento;
- oferecessem atendimento pré-escolar;
- possuísem em seu corpo docente professor com 0 à 3 anos de prática docente (HUBERMAN, 2007) que estivesse atuando na educação infantil/pré-escola durante o ano de 2011 (ano corrente da realização da entrevista);
- possibilitassem o acesso da pesquisadora.

A partir desses critérios, as instituições privilegiadas foram:

¹³ A região metropolitana de Natal abrange dez municípios do estado do Rio Grande do Norte: Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Ceará-Mirim, Extremoz, Macaíba, Monte Alegre, Nísia Floresta, São José de Mipibu e Vera Cruz.

- CMEI Claudete Costa Maciel – escola pública municipal com atendimento de crianças em berçário, creche e pré-escola, nos turnos matutino e vespertino. Está localizada no bairro de Pitimbu, região sul da cidade de Natal/RN, (Escola da professora Sônia Kramer);
- Colégio Prince – escola privada que oferece atendimento em berçário, educação infantil e ensino fundamental (1º ao 5º ano). Está localizada no bairro de Capim Macio, região sul da cidade do Natal, (Escola da professora Júlia Formosinho);
- E.M. Professora Angélica de Almeida Moura – escola pública municipal que oferece pré-escola e ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Está localizada no bairro das Quintas, região oeste de Natal/RN, (Escola da professora Carmem Maria Craidy);
- Centro Infantil Professora Lúcia Maria Santos – escola pública que oferece atendimento à creche e pré-escola, no bairro de Nova Parnamirim, no município de Parnamirim/RN, (Escola da professora Maria Isabel Edelweiss Bujes);
- Centro Infantil Mãe Sinhá – escola pública que atende crianças na pré-escola, no bairro de Bela Parnamirim, no município de Parnamirim/RN, (Escola da professora Zilma de Oliveira Ramos).

6 PROFESSORAS PRINCIPIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA: NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Apesar da importância de todas as discussões anteriores, consideramos os dados apresentados neste capítulo como os elementos mais relevantes para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Para a construção desses dados, trabalhamos com dois instrumentos: a entrevista e a análise documental. A entrevista realizada foi semiestruturada e a análise documental foi realizada em documentos oficiais (leis, resoluções, pareceres) e não oficiais (cadernos de planejamento das professoras), servindo de base teórica para a discussão deste trabalho. A análise dos dados foi norteada pela análise de conteúdo, considerada uma técnica de investigação “[...] que permite a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BERELSON apud VALA, 1986, p.103).

Os nossos dados foram organizados através de temas, categorias e subcategorias, uma vez que pretendíamos realizar uma análise temática. Da leitura cuidadosa dos dados, emergiram três grandes temas, com suas respectivas categorias e subcategorias, o que nos possibilitou a estruturação de um grande quadro (Quadro 2) que se encontra no decorrer deste capítulo, norteando as nossas análises.

Nesse sentido, os temas construídos foram:

- 1 - Docência de Professor Praticante na Educação Infantil/Pré-Escola
- 2 - Razões explicativas das Dificuldades Docentes/Necessidades Formativas
- 3 - Formação para a Docência na Educação Infantil / Pré-Escola, a partir da Análise de Necessidades de Formação

Quadro 2 – Categorias e subcategorias das necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola

Tema	Categoria	Subcategoria
6.1 - Docência de Professor Principiante na Educação Infantil/Pré-Escola	6.1.1 - Ingresso na Profissão	6.1.1.1 - Motivação na escolha da profissão 6.1.1.2 - Recortes e Relatos da Docência sob “Choque do Real” ¹⁴
	6.1.2 - Dificuldades experimentadas/ Necessidades de Formação	6.1.2.1 - No planejamento/execução das aulas 6.1.2.2 - No atendimento às necessidades individuais de aprendizagem 6.1.2.3 - Na avaliação das crianças
	6.1.3 - Estratégias de superação das Dificuldades Docentes	6.1.3.1 - Conhecimento prévio e contínuo acerca das crianças de sua turma 6.1.3.2 - Identificação e envolvimento com as crianças 6.1.3.3 - Liberdade Assistida para a criança 6.1.3.4 - Atualizações contínuas no plano teórico-metodológico da Educação Infantil 6.1.3.6 - Ação docente pautada na ação-reflexão-ação 6.1.3.6 - Investimento pessoal nas condições materiais de trabalho
6.2 - Razões explicativas das Dificuldades Docentes/ Necessidades Formativas	6.2.1 - Relativas ao professor	6.2.1.1 - Insuficiência da formação docente (geral e específica) 6.2.1.2 - Baixos salários 2.1.3 - Impossibilidade de dedicação exclusiva a uma escola
	6.2.2 - Relativas à/às escola/Condições de trabalho	6.2.2.1 - Falta de Apoio Pedagógico/Orientações / Coordenação Pedagógica 6.2.2.2 - Condições materiais inadequadas ao nível de ensino/crianças atendidas 6.2.2.3 - Grande número de crianças por sala 6.2.2.4 - Necessidade de Professora Auxiliar 6.2.2.6 - Demanda extra de trabalhos para a escola
	6.2.3 - Relativas ao Aluno/sua Família	6.2.3.1 - Condições materiais de vida 6.2.3.2 - Posturas inadequadas dos pais com relação à criança 6.2.3.3 - Desconfiança dos pais acerca do trabalho docente

¹⁴ Momento de “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” Huberman (2007, p.39).

Tema	Categoria	Subcategoria
6.3 - Formação para a Docência na Educação Infantil / Pré-Escola, a partir da Análise de Necessidades de Formação	6.3.1 - Conteúdo Programático	6.3.1.1 - Ética na docência com crianças 6.3.1.2 - Criança / Infâncias 6.3.1.3 - Especificidades do Ensinar/Aprender na Pré-Escola 6.3.1.4 - Brinquedos e Brincadeiras 6.3.1.6 - Determinações legais sobre a Educação Infantil 6.3.1.6 - Múltiplas linguagens e expressões na educação da infância 6.3.1.7 - Conteúdos específicos das áreas do conhecimento 6.3.1.8 - Planejamento didático 6.3.1.9 - Avaliação e suas especificidades na Educação Infantil / Pré-Escola
	6.3.2 - Procedimentos Metodológicos	6.3.2.1 - Ação-reflexão-ação 6.3.2.2 - Articulação teoria/prática 6.3.2.3 - Docência Assistida do aluno-mestre
	6.3.3 - Autores e/ou Professores destacados	6.3.3.1 - Wallon 6.3.3.2 - Vigotsky 6.3.3.3 - Piaget 6.3.3.4 - Howard Gardner 6.3.3.6 - Emilia Ferreiro/Ana Teberosky 6.3.3.6 - Maria Carmem Barbosa 6.3.3.7 - Ana Mae Barbosa 6.3.3.8 - Maria Montessori 6.3.3.9 - Fernanda Jalles 6.3.3.10 - Naire Capistrano 6.3.3.11 - Edneide Bezerra 6.3.3.12 - Adélia Ubarana
	6.3.4 - Frequência/tipo dos cursos de formação continuada	6.3.4.1 - <u>Semanal</u> : prática interformativa promovida pela escola 6.3.4.2 - <u>Semestral</u> : heteroformação promovida pelas secretarias de educação
	6.3.6 - Requisitos para ser Bom Professor de Educação Infantil/Pré-escola	6.3.6.1 - Gostar de criança 6.3.6.2 - Ser afetuosa, paciente e cuidadosa 6.3.6.3 - Ter formação teórico-prática específica para a docência na Educação Infantil 6.3.6.4 - Ser capaz de improvisar com seriedade e competência 6.3.6.6 - Buscar atualizações na formação continuada

Fonte: a autora.

6.1 DOCÊNCIA DE PROFESSOR PRINCIPIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL/PRÉ-ESCOLA

As categorias e subcategorias integrantes da temática “Docência de professor principiante na educação infantil/pré-escola” dizem respeito ao “**Ingresso na profissão**”, às “**Dificuldades experimentadas/Necessidades de formação**” no âmbito da prática pedagógica, bem como as “**Estratégias**” apontadas como potencialmente capazes de superar essas dificuldades.

O **ingresso na profissão**, pelas docentes investigadas se configurou na:

6.1.1.1 motivação na escolha da profissão e por

6.1.2.1 recortes e relatos da docência sob “Choque do Real”

O início de toda carreira é marcado por **motivações** diversas. No caso do professor de educação infantil/pré-escola, alguns escolhem a profissão pela facilidade de entrada na universidade através do vestibular, já que Pedagogia não se constitui em um curso muito concorrido no país. Outros fazem a opção pelo simples fato gostar de crianças ou até mesmo pela busca de rápida inserção no mercado de trabalho, já que escutou de alguém que para professor “nunca falta emprego”. Para as professoras entrevistadas, o que as levou a seguir essa carreira foi,

Sônia – a questão de gostar muito de criança.

Júlia - porque tinha uma amiga minha que já fazia pedagogia ,que começou a falar e eu fui vendo que eu tinha muita coisa a ver. Eu sempre gostei muito de criança, mas não sabia a amplitude que o curso tinha , várias possibilidades que tinha pra atuar. E durante o curso mesmo, por eu gostar muito de criança ,eu optei por pagar disciplinas da educação infantil e cada disciplina que eu pagava eu ia me encantando mais e sabia que era aquilo que eu ia querer quando eu saísse da faculdade. E antes de eu me formar, dois anos antes, eu tive a oportunidade de ser bolsista no NEI e aí sim que eu tive certeza que é isso o que eu quero.

Zilma - paixão (risos). Não me identifiquei com o ensino fundamental, não me identifiquei com EJA, mas não foi só isso. Desde que eu entrei em Pedagogia eu queria trabalhar com criança pequena. Eu já sabia que era com criança pequena.

Maria Isabel - eu acredito que tem muito disso sabe, de você se identificar, ter aptidão para aquilo. Minha mãe é professora... Eu não acredito que seja fator genético, não é! Mas você tem que ter aptidão

para aquilo. Minha irmã, ela já não quer nunca ser professora, olhe que sou professora, minha mãe também é, mas ela não quer de criança. Ela se formou em Turismo e quer ensinar na faculdade, ela diz que é o carma da família, mas eu acredito que exista essa aptidão mesmo. Eu gosto de criança e aí então...

Carmem – lá onde eu morava só tinha três cursos: pedagogia, ciências contábeis e ciências. Então essas limitações, devido a pouca opção de curso, você opta por aquela que você mais se identifica entre os três e eu optei por pedagogia. Na verdade se eu fosse escolher eu tinha escolhido história, porque eu sou apaixonada por história. Mas história era só em Mossoró, eu não tinha condições de morar em Mossoró. Então tive que optar por lá mesmo. Aí vim para em educação infantil primeiro porque em São José de Mipibu quando eu passei ,eu fui chamada pra educação infantil. Aí eu já fui “ou vai ou racha”. Em Natal, passei para o Ensino Fundamental aí fui chamada e depois fui pra Educação Infantil.

A motivação da escolha da profissão revela um grande jogo de sentimentos positivos e negativos ao mesmo tempo, tanto de euforia, por marcar a entrada na vida adulta, e de descoberta por tentar prever o que acontecerá nos dias futuros, como de sobrevivência, angústia e “**choque do real**” como conceitua Hubermann (2007) ao descrever características do professor principiante na entrada da carreira docente.

Esse choque está relacionado ao confronto que o aluno recém-formado se depara, ao compreender a complexidade de sua nova profissão. Há preocupações de ordem pessoal, pois sentem vontade de desistir na primeira dificuldade, desilusões entre o que se esperava ser e o que realmente é, alunos com problemas que não estavam escritos em seus livros, famílias que questionam, equipe escolar, o que o outro mais experiente pensa dele, como se colocar de maneira a ser respeitado por todos, será que é possível suportar todos esses conflitos? Segundo Huberman (2007, p.39),

com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.

A professora Maria Isabel conviveu com essa ambiguidade de sentimentos e nos conta que,

Maria Isabel - no início foi muito desesperador. A palavra é desespero. Houve o dia de chegar em casa chorando, sem saber o que fazer. E teve um agravante que quando eu cheguei na escola... Você chega muito empolgada: passei num concurso, realizei meu sonho, agora vou trabalhar! Aí era outubro e a diretora falou assim: Você vai ficar em que turma? Eu respondi: "Turma 2". Aí ela: Turma 2? Pois se prepare, essa é a pior turma da escola. Você tem que ter muito pulso porque você é a quarta professora desse ano! Então realmente foi desesperador, porque eu chegava lá, os meninos não faziam roda, não tinham rotina, então foi muito complicado de organizar tudo isso.

Podemos perceber essas sensações também na fala de Júlia, quando comenta sobre o que sentiu em seus primeiros dias de aula como professora,

Júlia - sentimento de medo, angústia, pensei em desistir, achei que não ia aguentar, não ia conseguir ficar, pela própria falta de experiência, eu acho que isso acontece. Na época eu achava que ninguém me entendia, mas hoje eu vejo como falta de experiência, que no dia a dia vão aparecer milhões de contratemplos que você vai ter que saber sair, tem que fechar os ouvidos e seguir, e tem horas de não se deixar abater por que acontece todo o tempo. São os pais, é com a criança, com coordenador. Pai que vai cobrar a coordenação que vem cobrar da gente e aí vira um círculo vicioso, então eu acho que eu experimentei o medo inicial, a angústia em muitos momentos.

Esses sentimentos negativos muitas vezes bloqueiam e imobilizam a prática de professores principiantes que se sentem desarticulados na profissão. A professora Maria Isabel também nos fala de suas angústias pelo fato de não saber "como começar as coisas", planejar,

Maria Isabel – sentia muita ansiedade e angustia pelo fato de que eu não sabia como organizar as coisas, por onde começar, como organizar um planejamento, isso eu não tinha noção, e eu confesso que até hoje eu sinto dificuldades... Dificuldade de como começar as coisas isso é muito complicado mesmo, é bem angustiante. Eu não sabia o que fazer, chegava e dizia: Meu Deus e agora? Aí planejava coisas bem legais, chegava em sala e eles não estavam nem aí, eu planejei pensando que era o máximo e eles não tinham o menor interesse, então você fica triste, eu chorava muito no começo.

Mas o medo e a dificuldade também podem se constituir como elementos motivadores para alguns professores principiantes na busca de mais conhecimento, e essa preparação traz mais segurança ao profissional que passa a desenvolver

suas ações de maneira mais sólida. A professora Zilma nos revela como a sua especialização trouxe conforto para sua prática,

Zilma - no começo eu estava muito angustiada, mas procurei uma especialização e então fiquei um pouco mais calma, porque a universidade não prepara a gente pra prática. Então eu ficava um pouco perdida, mas agora eu me acho mais capaz, mais segura e vejo que isso tá se refletindo nos alunos.

Quando um professor principiante supera o “choque com a realidade”,

mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a reduzir-se, verificando-se uma progressiva aceitação da parte dos alunos, dos pais e dos colegas. Começa então a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional, encetando o professor o ensaio de inovações que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar. (ESTEVE, 1999, p. 119).

Depois de discutidas as questões relacionadas ao ingresso na profissão, passaremos a analisar a segunda categoria da temática “Docência de Professor Principiante na Educação Infantil/Pré-Escola”, baseada nas **dificuldades experimentadas** pelas professoras, que se **configuram em necessidades de formação**. Esses obstáculos se situam:

6.1.2.1 no planejamento/execução das aulas

6.1.2.2 no atendimento às necessidades individuais de aprendizagem

6.1.2.3 na avaliação das crianças

Em relação ao **planejamento/execução das aulas**, as professoras reconhecem que planejar é fundamental para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica; e, no caso da educação infantil/pré-escola, um planejamento bem fundamentado é o grande elemento norteador do professor que deseja promover o desenvolvimento integral de suas crianças. Segundo Zabala (2007, p.17) não se pode compreender a prática docente sem o planejamento,

a intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável

da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Mas, apesar de reconhecerem a importância do planejamento e de desenvolverem uma prática, que de certa forma, considere sua relevância, as professoras alegam não disponibilizarem de tempo para tal atividade, o que se torna preocupante. Vejamos os desabaços das professoras Maria Isabel e Carmem,

Maria Isabel - falta tempo para planejar as coisas, para pesquisar. Eu acredito que se eu tivesse esse tempo disponível, pelo menos uma vez por semana eu acho que seria bem melhor o trabalho. Porque você vai se rebolando na verdade [...] você não tem como parar para fazer um negócio legal. Você quer fazer, aí rola madrugada, pesquisa, no intervalo vai fazendo. Não é a mesma coisa de você ter um dia dedicado só para aquilo.

De uma forma geral, o planejamento é um processo de tomada de decisões que direciona nossos esforços para determinado(s) objetivo(s), ordenando ideias, estabelecendo métodos e recursos para atingi-los, assim como definindo prazos para alcançá-los.

O planejamento visa dar resposta a um problema, nos mostrando “Qual o caminho a seguir?”, “Como podemos traçar esse caminho?” e “Quando vamos chegar lá?”. Em outras palavras, ao planejar, estamos decidindo com antecedência o quê fazer, como e quando fazer.

Em dois, dos cinco cadernos consultados, as professoras registravam os dias que tinham para desenvolver o trabalho, no bimestre, os objetivos gerais do projeto ou tema a ser desenvolvido e, quais as atividades poderiam ser pensadas para chegar ao que se propunham, além disso, anotavam uma lista de materiais que iriam precisar durante o bimestre.

Fica claro que não podemos pensar a educação infantil/pré-escola sem planejamento; mesmo sabendo das dificuldades que assolam a prática do professor, temos que ter consciência de que o primeiro passo para um ensino de qualidade se dá através do planejamento. Para Oliveira (2007, p.70) esse planejamento busca hoje,

[...] romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado por adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisa, de troca de opiniões, de expressão pessoal.

Mas apenas a consciência do professor acerca das reflexões citadas por Oliveira (2007) não garante que haja espaço/tempo garantido para essa prática na educação infantil/pré-escola. Faz-se necessária a consciência e a compreensão coletiva de toda a comunidade intra e extraescolar acerca da importância do ato de planejar. A professora Sônia nos relata a insatisfação dos pais no dia em que sua escola tentou fazer uma parada pedagógica para reflexão de um novo planejamento coletivo,

Sônia - os pais... fizeram uma vez, os pais eram muito em cima...ficaram do lado de fora, como nós ficamos no refeitório, eles vieram pelos portões de trás e disseram que já que não tinha professor iam para a secretaria, reclamar porque esse dia não existe. Não existe planejamento na educação infantil, segundo as informações que vieram da secretaria. Uma coisa absurda, e é isso que eu sinto falta. É muito necessário!

A direção da escola se informou na secretaria do seu município e lá uma funcionária disse que não havia dia para planejamento no calendário da educação infantil.

Essa se constitui em uma informação alarmante e contraditória. De um lado os documentos legais exigem o atendimento de qualidade às crianças da educação infantil, do outro a própria secretaria não dispõem de “espaço em sua agenda” para o planejamento dos professores que trabalham nessas instituições. Para que lado seguir?

Infelizmente a ordem vem de quem está mais próxima e mais rápida de agir, no caso a secretaria, que poderá prejudicar o emprego de quem se atrever a faltar um dia de trabalho para planejar. Dessa forma acaba por desvalorizar a profissão, e sucumbir o cuidado/educação dessas crianças.

Uma prática de sucesso não se faz sem planejamento, pois se constitui como suporte para todos os encaminhamentos que almejam a aprendizagem do aluno, seja na pré-escola ou em qualquer outra esfera de aquisição do conhecimento.

Outra dificuldade vivenciada diz respeito ao **atendimento às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos**.

As professoras alegam que não tem sido fácil atender – igual e individualmente – a todos os seus alunos, em suas necessidades de aprendizagem, fazendo-os se desenvolver.

Parece unânime que o grande elemento motivador dessa dificuldade docente diz respeito ao número elevado de crianças na sala de aula – consequência do descaso político de nossos dirigentes.

Somos favoráveis à democratização das oportunidades educacionais, o que deve se configurar na ampliação de vagas, aumentando o número de alunos na escola. Porém, ao lado da quantidade ampliada, temos que cuidar também da qualidade do atendimento, sob pena de desqualificarmos a tão decantada democratização da educação que, nos moldes como tem acontecido, se configura numa “inclusão excludente” – frustrante, (des)educativa.

Outro fator que dificulta o atendimento às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos é a heterogeneidade das turmas porque, além do grande número de alunos em sala de aula, esses alunos são sempre muito diferentes, “[...] sua capacidade de aprender, suas possibilidades de engajar-se numa tarefa, sua concentração etc., tudo varia” (TARDIF; LESSARD, 2006, p.268), o que é confirmado na fala de Carmem:

Carmem – Tenho dificuldade é em elaborar atividades diferenciadas, porque na minha sala tem menino que já faz relação da palavrinha com o som e tem outros que ainda nem reconhecem as letras. Aí como eu vou fazer? Vou fazer uma atividade para cada um? Se eu não tenho tempo nem para planejar uma, ainda mais várias. Assim fica difícil não é?

E essa heterogeneidade exige um planejamento maior e mais dedicado dos professores. Se já é difícil planejar uma aula em uma turma, imaginariamente homogênea, porque sabemos que não existe, planejar especificamente para cada

aluno torna o trabalho docente ainda mais complexo. Com a dinâmica de vida do professor atual, é quase impossível.

As professoras revelam que muitas vezes não há tempo para realizar o registro da evolução das crianças no caderno, realizando essa atividade quando chegam em casa. São muitas as especificidades de cada criança e as professoras principiantes confessam sentirem-se um pouco desorientadas, sem saberem o que anotar. Quando vão elaborar as próximas atividades sentem necessidade de algo que não anotaram e acabam distinguindo a turma conforme o que lembram no momento.

Sabendo que muitos conhecimentos são construídos a partir das mediações do docente, as professoras acreditam que se essas intervenções fossem mais individualizadas, as crianças avançariam mais rápido no seu processo de aprendizagem.

No caso do aluno portador de necessidades educacionais especiais, o atendimento individualizado fica ainda mais comprometido; neste caso, as professoras confessam se sentir despreparadas para a efetivação desta prática, o que está muito claro na fala da professora Maria Isabel,

Maria Isabel - em relação ao aluno especial bateu logo um desespero, porque foi meu primeiro aluno especial, então eu procurei logo a ajuda de uma amiga minha que trabalha na Adote e ela disse: síndrome de down? Relaxe, é a melhor de se trabalhar... Os pais ajudaram muito pelo fato de estarem muito presentes na escola. Eu tive uma dificuldade enorme com ele porque ele não queria fazer atividade em papel. Vamos pintar? Ele ficava chateado jogava tudo fora, ele não falava. Pelo menos os pais eram bem abertos para falar sobre essas dificuldades.

Quando mudamos o foco e partimos para a discussão sobre **avaliação dos alunos** as dificuldades parecem até aumentar. Porque a avaliação envolve as duas dificuldades citadas anteriormente, tanto o planejamento/execução das aulas quanto o atendimento às necessidades individuais de aprendizagem.

Como avaliar se não houve tempo ou habilidade para planejar? Como avaliar se nem ao menos houve condições de conhecer cada aluno em seus ritmos de aprendizagem? Para o professor principiante a avaliação é uma dificuldade que está

posta. Mas não só para eles, muitos profissionais da educação não sabem avaliar seus alunos e cometem enganos a realizar seus registros.

Na avaliação, o professor deve considerar 'o que o aluno já sabe'; 'o que ele precisa aprender'; bem como os seus 'avanços' e 'recuos' na busca dos objetivos de ensino/aprendizado previamente definidos.

Com este olhar sempre atento, o professor de educação infantil/pré-escola deverá ensinar a participação dos alunos em atividades 'difíceis e possíveis', no sentido de oportunizarem a evolução da criança.

Quando falamos de escritas, por exemplo, se o professor avaliar seu aluno de maneira errônea desenvolverá atividades com ele que, na verdade, podem confundir e dificultar sua aprendizagem.

Se o aluno está desenvolvendo uma escrita silábica com valor sonoro convencional, como por exemplo, 'elefante = e l f t', o professor deve ter a capacidade de avaliar a evolução do alfabetizando, pois, do contrário, poderá atrapalhar a construção de hipóteses pela criança, uma vez que, quando escrevia pré-silabicamente, ela utilizava-se de mais letras; por exemplo: 'elefante = embglfeeb'.

No caderno da professora Júlia, encontramos um espaço destinado aos alunos que apresentavam dificuldades no processo de escrita e que irão necessitar de um acompanhamento mais atencioso por parte de seu trabalho, para esses ela planeja atividades diferenciadas.

A avaliação possui ainda uma função denominada "informativa", pois indica a efetiva qualificação da atividade docente. Funciona como uma cadeia: se o professor não sabe avaliar, não aplicará atividades coerentes, que desenvolvam os saberes dos seus alunos; conseqüentemente, esses alunos não irão desenvolver suas construções de aprendizagem. Zabala (1998, p.201) aponta essa questão quando fala da funcionalidade da avaliação,

o aperfeiçoamento da prática educativa é o objetivo básico de todo educador. E se entende esse aperfeiçoamento como meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competências, conforme suas possibilidades reais. O alcance dos objetivos por parte de cada aluno é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que os alunos seguem. E para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e os grupais.

Referimo-nos tanto aos processos de aprendizagem como aos de ensino, já que, desde uma perspectiva profissional, o conhecimento de como os meninos e meninas aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajuda-los em seu crescimento e, em segundo lugar, é o instrumento que tem que nos permitir melhorar nossa atuação na sala.

Nessa análise de fatos, se perceberá que nem sempre o problema de baixo rendimento de uma turma, estará focado nos próprios alunos, poderá também indicar equívocos do professor, que terá que rever seu planejamento.

Avaliar, em qualquer circunstância e, particularmente, na educação infantil/pré-escola, não é uma tarefa simples; exige estudo, observação contínua, sensibilidade, determinação, registro, competência, planejamento, disponibilidade. Reconhecendo a importância de saber avaliar continuamente seus alunos, as docentes destacam algumas maneiras de como se dá essa avaliação em suas turmas,

Maria Isabel - então na roda, nos diálogos eu vejo o que eles realmente aprenderam. E nas brincadeiras também, eu adoro observar criança brincando e conversando, adoro, sai cada coisa! Faço atividades de desenho iniciais e finais para perceber a evolução, e coloco no portfólio. Gosto de arquivar esse primeiro desenho. Trabalhando as questões: aqui é você? Onde está sua cabeça? Onde está o chão, o menino está voando? Eita esqueci de desenhar o chão. Nessa mediação você começa a perceber as evoluções. Aí arquivo, eu faço uma amostra a cada dois ou três meses.

Júlia – eu avalio eles continuamente, todo dia, percebendo os traços e o desenvolvimento de cada um na questão da linguagem, na questão da matemática, quanto a coordenação motora. Mas eu mesma escolhi avalia-los individualmente. No primeiro semestre eu ficava prestando atenção ao geral. Ficava prestando atenção na roda. Eu não anotava nada, mas só que eu fui vendo que estava ficando muito complicado porque tem aqueles que se sobressaem, que sabem tudo, que percebem tudo e tem aqueles mais lentos, então eu não conseguia lembrar de todo mundo pra depois escrever. Então no segundo semestre eu mesma produzi uma ficha minha com todos os itens que eu ia avaliar naquele momento das atividades que apareceram novas, eu ia marcando um “x”, aí eu lembrava, quando eu marcava o “x” eu sabia o que acontecia com cada criança. Foi um mecanismo que eu criei e que ficou mais fácil pra mim.

Os professores podem e devem planejar uma boa aula, orientando atividades adequadas para levar cada aluno a se desenvolver ainda mais. Para isso, ser conhecedor profundo do referencial teórico com que trabalha e da turma em que

leciona, desenvolverá no professor, a capacidade de perceber os avanços e as dificuldades dos seus alunos, além de utilizar estratégias para superar essas dificuldades.

Porém, se o planejamento/execução não é eficaz ou não existe, o atendimento individualizado dos alunos torna-se prejudicado. Se os docentes não conseguem realizar uma avaliação contínua e coerente dos seus alunos, como irão planejar/executar atividades compatíveis – por exemplo – com o nível de conceptualização da escrita em que eles se encontram? Desse modo, os professores acabam por realizar atividades totalmente fora do contexto de desenvolvimento das crianças, apenas para prestarem conta à Escola.

E é nesse sentido que podemos perceber que quando alguma atividade não é bem desenvolvida acaba por dificultar as outras, estão portanto, intrinsecamente ligadas, expondo a extrema dependência entre cada um desses pontos; planejamento/execução das aulas, atendimento às necessidades individuais de aprendizagem e avaliação no cuidado/educação de crianças.

Passaremos agora à discussão da segunda categoria da temática “Docência de Professor Principiante na Educação Infantil/Pré-Escola”. As professoras não se limitam a falar apenas das dificuldades docentes que têm experimentado no âmbito de suas práticas, como vimos anteriormente; na busca do enfrentamento desses obstáculos, revelaram também **estratégias de superação das dificuldades**.

Estas dizem respeito a procedimentos e/ou atitudes utilizadas e/ou assumidas pelas professoras, na perspectiva de superar as dificuldades vivenciadas na docência em educação infantil/pré-escola. Tais procedimentos/atitudes se constituem no terceiro grupo de subcategorias do Quadro 2; que serão listadas e discutidas a seguir. São elas:

6.1.3.1 - Conhecimento prévio e contínuo acerca das crianças de sua turma

6.1.3.2 - Identificação e envolvimento com as crianças

6.1.3.3 - Liberdade Assistida para a criança

6.1.3.4 - Atualizações contínuas no plano teórico-metodológico da Educação Infantil

6.1.3.6 - Ação docente pautada na ação-reflexão-ação

6.1.3.6 - Investimento pessoal nas condições materiais de trabalho

Quando as professoras apontam, entre as estratégias utilizadas, o **conhecimento prévio e contínuo acerca das crianças de sua turma**, podemos pensar tanto em uma situação de conhecimento científico, compreendendo as fases e características do desenvolvimento humano de crianças pré-escolares, quanto em um conhecimento subjetivo, que parte de um viés da sensibilidade docente para compreensão daquele indivíduo: se ele está triste, se está feliz, se está passando por algum problema familiar. Para a professora Zilma, conhecer seus alunos articulando essas duas dimensões se faz necessário,

Zilma – preciso conhecer, quem é aquele sujeito? Quem é aquela criança? Quem é aquela turma? Quem são? O que elas já sabem? O que elas precisam saber? Quais são as suas características? O que é generalizado e o que é mais específico de cada um?

Poucos professores reconhecem ou até desconhecem a importância desse “olhar transversal” na vida escolar de uma criança. Se ela está triste ou apenas tímida para expor suas ideias ao grupo, se precisa ser elogiada naquele momento para se sentir segura na atividade ou se está apenas desmotivada por alguma situação. O professor necessita conhecer seus alunos subjetivamente, para saber a melhor maneira de ajudá-los.

Em um dos cadernos encontramos o registro “Daniel está muito sensível, chorou várias vezes – conversar com os pais”, demonstrando o olhar atencioso com que essa professora exerce seu trabalho pedagógico, que se preocupa com o bem estar físico e emocional dos seus alunos, ela então busca uma solução para ajudá-lo.

A atenção privilegiada aos aspectos emocionais é destaca por Zabalza (1998) como um dos dez aspectos-chave para uma Educação Infantil de qualidade. Para o autor (1998, p. 61) esse aspecto é primordial,

não apenas porque nesta etapa do desenvolvimento os aspectos emocionais desempenham um papel fundamental, mas porque, além disso, constituem a base ou a condição necessária para qualquer progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil.

No processo de leitura e escrita isso fica bem claro, os alunos com escrita pré-silábica, por exemplo, ainda não conseguem relacionar som e escrita, e por isso

têm dificuldades de compreender porque “tal” palavra é escrita daquele jeito, mas como já dissemos anteriormente, as turmas são heterogêneas, e compreendem, além dos alunos com escritas pré-silábicas, outras crianças que já conseguem estabelecer a relação som X grafia, portanto, com escritas fonetizadas.

Sendo assim, no momento das atividades coletivas, os alunos com escritas pré-silábicas apresentam vergonha de responder às perguntas das professoras e participar das atividades expostas no quadro, com os demais colegas.

Por isso é preciso ficar atento para ajudar os alunos a desenvolverem o sentimento de ‘gostarem de si mesmos’, de se sentirem confiantes e bem-sucedidos, para que possam falar, participar, se envolver e avançar no seus processos de desenvolvimento/conhecimento. Com a autoestima elevada, o aluno passa a conquistar sua autonomia na sala de aula e também fora dela.

Além disso, necessitam compreender quem são as crianças que estão em sua turma, como elas se desenvolvem e o que elas conseguem fazer. Tendo conhecimento acerca dessas questões os professores nem exigem demais nem de menos e são, portanto, capazes de desenvolver atividades produtivas, condizentes com o nível da turma.

Quando cometem equívocos relacionados à falta deste conhecimento prévio e contínuo, promovem baixo rendimento na turma e baixa autoestima entre as crianças, já que desenvolve atividades difíceis e impossíveis de serem realizadas. Ou ainda acontece a situação inversa, as atividades são tão banais que provocam desinteresse entre os alunos e estes não se sentem mais motivados para realizá-las.

Por isso o olhar sutil do professor de educação infantil/pré-escola acerca do conhecimento prévio e contínuo de suas crianças se constitui em uma importante estratégia de superação de dificuldades relacionadas à rotina de sala de aula.

Uma outra estratégia para superação de dificuldades na pré-escola consiste na **identificação e no envolvimento com as crianças**. Para alguns profissionais esse aspecto se faz até desnecessário, pois indicaria a possibilidade de certa falta de profissionalismo, quando pensam que se identificar e se envolver é na verdade se tornar e se comportar como criança.

Mas existe uma maneira de cuidar e educar sem se envolver? O pior de tudo é que existe, e nesse viés a aprendizagem se torna insignificante, enfadonha, chata e aparentemente desnecessária para as crianças.

Quando as atividades são pensadas para aquelas crianças, daquela idade, daquela turma, daquele jeitinho que só elas gostam, tudo parece mais especial e prazeroso. As professoras falam de como promovem a identificação e o envolvimento com as crianças de suas turmas,

Maria Isabel - às vezes as colegas riem muito dizendo que não sabem quem é mais criança se são eles ou eu. Mas é porque eu gosto de me envolver, se for para brincar eu gosto de me jogar no chão, de fazer palhaçada, rolar na areia, jogar com eles.

Júlia - eu acho que a gente tanto cuida como educa de uma maneira prazerosa. Tem que ser prazeroso pra criança, não adianta impor. Por mais que a gente ache que vai fazer uma brincadeira maravilhosa e as crianças não tão nem aí pra aquela brincadeira, então não adianta a gente chegar e impor uma atividade, a gente tem que ter o cuidado, tem que fazer pra que seja prazeroso pra eles também. Buscar a opinião deles, pois tem professor que acha só que é a opinião dele. Aí eu vou levar que eles vão adorar, mas se eles não gostarem ele vai se frustrar. Então tem que considerar e construir junto com as crianças. O momento da roda é o momento em que você discute e procurar buscar neles algumas informações que você nem sabia. Eu acho que tem que procurar isso.

Como podemos perceber, alguns professores criticam a professora Maria Isabel por ela se “comportar” como criança. Não é uma questão de comportamento, mas de compreensão e respeito à criança em seus desejos e curiosidades, de querer experimentar o mundo e precisar do outro mais experiente para lhe oportunizar tudo isso.

A professora Júlia também demonstra respeito aos seus alunos, nesse contexto de identificação e envolvimento, quando considera suas opiniões na construção das atividades, oferecendo a possibilidade de exporem suas ideias, contestando até mesmo as dela, oferecendo-lhes a oportunidade de exercer, portanto, o direito à cidadania através do diálogo. Para Freire (1996, p.136) ensinar exige saber escutar,

[...] se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos portadores de verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*.

Além disso, a professora Maria Isabel relaciona a estratégia anterior: **conhecimento prévio e contínuo das crianças da turma** à estratégia em discussão: **identificação e envolvimento com as crianças**, considerando que a compreensão acerca das maneiras que as crianças são e estão no mundo, capacita o profissional a desenvolver e coordenar atividades envolventes que proporcionem o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo das crianças,

Maria Isabel - como tem que se envolver com a criança, então o professor de educação infantil/pré-escola precisa ter conhecimento sobre criança, infância e saberes relacionados às áreas de conhecimento, entendeu? O que meu aluno precisa aprender naquela faixa etária na área de linguagem escrita, na área de linguagem oral, e na de matemática? Pra organizar o trabalho o mais importante é saber disso: o que ele precisa aprender naquela faixa etária? Eu não vou digamos trabalhar nada nem muito além, mas também nem muito aquém.

Partindo para os comentários acerca do termo “**liberdade assistida**” para a criança, este diz respeito à maneira livre, mas ao mesmo tempo supervisionada com que algumas professoras cuidam/educam suas crianças. Andar enfileirada, ser impedida de correr para o parque quando toca o sinal, passar horas e horas sentadas em cadeiras não proporciona liberdade às crianças. Todos os seus movimentos são condicionados e seu desenvolvimento motor fica comprometido já que a criança perfeita para alguns profissionais equivocados, não se mexe, não corre, não pula. Criança é criança, necessita se desenvolver, interagir com o meio, possuem energia para isso.

Contudo essa liberdade não se traduz em libertinagem, não se trata de deixar a criança fazer o que quer e ser colocada em situações de risco pelo professor que “deixa fazer tudo”. É avaliar as condições, supervisionar a atividade e permitir mais vezes, também, o contato da criança com o meio ambiente. Ser livre é divertido para as crianças e para qualquer indivíduo. Um exemplo disso pode ser percebido na fala da professora Maria Isabel, quando diz que:

Maria Isabel - Eu acho impossível meus alunos saírem para o parque em fila, um atrás do outro, sem poder correr. Eles fazem fila na porta e quando digo que pode sair, eles correm. Eu acho isso o máximo. É impossível você segurar uma criança até o parque. Eu gosto de fazer com eles tudo o que não me deixavam fazer na minha

infância. Se eles querem subir na rampinha, na árvore e descer, eu permito. É até um desafio para eles, eu os acompanho, mas deixo.

Para Carruthers (2010), as experiências das crianças ao ar livre se constituem em um sentimento de aventura e aprendizagem. Inclusive a autora nos conta que em países como a Noruega, as escolas infantis apresentam a cultura de ficar ao ar livre e as crianças sempre estão do lado de fora dos prédios escolares.

Ainda nos revela que quando questionadas sobre “porque as crianças ficam sempre do lado de fora?” as diretoras dessas escolas responderam que os motivos são óbvios por simplesmente fazer bem às crianças, mas pontuaram segundo Carruthers (2010, p.196) as seguintes razões,

- crianças são seres naturais; elas nascem com o desejo de estar ao ar livre;
- o desenvolvimento de aspectos físicos e habilidades motoras;
- a importância de usar todos os sentidos (os ambientes externos estimulam todos os sentidos e mais);
- o fortalecimento da saúde, tanto física quanto mental, das crianças e da equipe (menos estressante, menos barulhento);
- o desenvolvimento de resistência (por exemplo, suportar mudanças climáticas, condições meteorológicas, vento, etc.; as crianças aprendem a lidar com a dor);
- aumento da autoestima;
- todos os dias as crianças se deparam com novos desafios.

A rotina das crianças na escola, muitas vezes quatro ou mais horas, quando o horário é integral, dentro de sala, nos convida a uma reflexão para uma pedagogia ao ar livre, já que segundo prova de outras experiências, como as da Noruega, se constitui em fator de desenvolvimentos.

Na prática, podemos pensar em diversificar a hora da história embaixo da sombra da mangueira da escola, ou realizar um piquenique na hora do lanche no jardim e até mesmo desenvolver projetos com mais passeios externos à escola, provocando mais experiências enriquecedoras ao ar livre.

No que diz respeito à estratégia de **atualizações contínuas no plano teórico-metodológico da Educação Infantil** as professoras revelam que surgem como resultado de uma multiplicidade de necessidades da profissão de professor de educação infantil.

Como o conceito de necessidades está relacionado a uma sociedade que constantemente se transforma, as demandas direcionadas ao professor também acompanham esse processo e provocam um desajuste de efeito negativo para os professores, que vivem um período de mal-estar docente (ESTEVE, 1999).

Um exemplo disso são as atuais discussões sobre psicomotricidade contempladas nos discursos da maioria dos pedagogos, mas ainda não situada em alguns currículos dos cursos de Pedagogia. Torna-se portanto uma exigência conhecer e trabalhar com psicomotricidade nas instituições, mas não há preparação profissional para tal competência.

Analisando essa situação de perto, torna-se muito complicado, a todo instante, alterar a grade curricular de um curso de nível superior. Como a educação também é uma área repleta de modismos, o currículo que deve ser flexível, não pode se tornar frágil com mudanças de qualquer ordem. Nesse sentido a situação passa a ser complexa.

A professora Júlia descreve essa complexidade,

Júlia – um ponto que eu também estou tendo muita dificuldade é em relação à questão motora. Elaborar atividades com as crianças que tenham a ver com a coordenação motora, que é um assunto que todo mundo fala agora, que todo mundo diz a questão psicomotricidade... Só que na universidade a gente não viu nada disso. E a gente tem que falar, descrever como é que está a coordenação motora das crianças nos relatórios...Mas eu sei que também se a gente for colocar no currículo tudo que o professor precisa para atuar agora, a gente vai passar cem anos na universidade de tanta coisa...

Nessa proporção cabe à coordenação dos cursos de Pedagogia estar sempre atenta às mudanças e necessidades de formação dos professores, não se esquecendo de discutir quais são as bases que sustentam essa formação, a fim de que não se torne refém de toda e qualquer transformação da sociedade.

Pautar a ação docente na ação/reflexão/ação se constitui em outra estratégia de superação das dificuldades na educação infantil/pré-escola. Sabemos que, a partir do momento em que o professor age, pensa e volta a agir, sua prática (refletida) torna-se diferente das anteriores. É a ideia de práxis em que o sujeito pensa sobre o concreto, une teoria e prática, e volta à sua prática diferente, pois reflete sobre sua ação,

A reflexão da prática, na prática e sobre a prática possibilita tomar consciência dos processos de construção da atividade profissional, característica do trabalho do professor como profissional Perrenoud (2000, apud RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004, p.26)

Esta prática pode se desenvolver de maneira coletiva ou individual na pré-escola. As paradas pedagógicas, planejamentos coletivos ou reuniões de estudos são oportunidades do grupo, como um todo, de refletir sobre o dia a dia com as crianças.

Algumas escolas valorizam esse aprendizado e oferecem tempo e espaço para discussão, troca de experiências bem sucedidas, estudo sobre determinada situação desconhecida, solução coletiva para problemas individuais de uma turma, enfim reconhecem a riqueza do movimento ação/reflexão/ação realizada pelos professores, como forma de qualificar o seu trabalho. A professora Carmem cita como a escola que trabalha trata esse assunto,

Carmem - a minha escola oferece esse tempo e espaço para isso. Pra você mudar de letra você tem que ir fazendo cursos até pra melhorar o seu trabalho, se capacitando e melhorar o seu salário. Eu acredito que isso é uma oportunidade, por mais que você pense que esteja perdendo o seu tempo. Eu acredito que é uma maneira que a prefeitura tem de incentivar que o professor reflita sobre a sua prática e aprenda mais.

Algumas professoras reclamam do pouco tempo que as instituições disponibilizam para esse estudo de reflexão sobre a prática ou da maneira equivocada como compreendem essa ideia de práxis. Em algumas escolas “parar para refletir” se constitui em um dia no mês em que se paralisa as aulas para discutir problemas administrativos e não educacionais, como demonstra a professora Maria Isabel,

Maria Isabel - A escola que eu trabalho não oferece nenhum momento para reflexão. A gente não tem nem dia de planejar... Minha carga horaria é de 30 horas. O planejamento de lá é uma vez por mês, porque no calendário da secretaria é uma vez por mês e tipo assim é mais para tratar de assuntos administrativos, problemas da escola..

Mas um dado muito importante e surpreendente relatado pelas professoras é que, quando algumas escolas oferecem um momento para educação, formação e reflexão continuada, muitas professoras não se interessam em participar, porque não consideram esse momento importante para sua prática,

Zilma - a escola que eu trabalho oferece espaço, as professoras que trabalham é quem não querem muito. Tem os horários das reuniões que a gente chama de reuniões pedagógicas e como eu trabalho no regime de 30 horas sendo que 20% é pra estudo então a gente não precisar estar essas 30 horas em sala de aula. Então a gente vai... a gente estuda e aí a gente tem uma vez por mês a reunião pedagógica que a coordenadora procura levar estudos pra que a gente vá considerando, pra que a gente leve pra casa, pra que a gente estude, por enquanto é só uma vez por mês, que dizer eu acho pouco, mas as minhas colegas.... Nem todas as professoras tem o mesmo pensamento. Tem muitas que aproveitam esse dia para não ir, como se não fosse especial, como se não fosse importante.

Júlia – a escola que eu trabalho não oferece muito tempo para isso, mas quando oferecia era mais para o lado da matemática. Só que as próprias professoras não iam muito, embora fossem obrigadas a ir [...],até que no início iam ,só que depois cada uma tinha suas coisas pra fazer aí terminavam deixando pra lá. Esse estudo era no sábado uma vez por mês. Tinha momento de discussão, teve estudo, a coordenadora passou texto, fazia os grupos na hora e pedia pra discutir o que foi falado lá na hora.

Quando tratamos do assunto numa perspectiva individual, a ideia de reflexão sobre a prática pode se estabelecer através de participação em eventos, inscrições em cursos gratuitos ou não, publicação de trabalhos etc. Nesse sentido é uma questão pessoal, de procurar sozinho, não é mais a escola que oferece. Embora a professora Júlia também considere que a escola possa fazer esse papel,

Júlia - não influenciam a questão de congresso, não estimulam pra gente apresentar trabalho. Eu fiquei bastante decepcionada quando eu fiz o meu primeiro relatório querendo falar tudo bem bonitinho, como tudo começou...Mas a professora nem deu pros pais, disse que só queria que a gente falasse da criança, do desenvolvimento na questão da linguagem, da coordenação motora, da matemática e falando da rotina e era um parágrafo só que falava do projeto. Fiquei arrasada.

Júlia é uma professora que se preocupa com sua formação, mas se outros profissionais sequer comparecem aos dias de estudo oferecidos pela escola,

imaginem se eles por conta própria procuram ou se interessam por outras situações de aprendizagem. E são constatações como essa que alimentam a desvalorização acerca da profissão professor. Muitos profissionais não querem aprender e fazem da carreira um lugar de desprestígio. A contradição é que são esses profissionais quem mais reclamam da falta de status e baixos salários da profissão.

Outra estratégia revelada especialmente pelas professoras de escolas públicas foi o **investimento pessoal nas condições materiais de trabalho** quando se propõem a pensar numa educação de qualidade.

Muitas relatam suas dificuldades em trabalhar com o mínimo de material pedagógico possível. Angustiadas, investem “do próprio bolso” na compra de materiais para as crianças, como a professora Maria Isabel,

Maria Isabel - a escola que eu estou, por exemplo, não tem materiais, não tem brinquedos. Não tem como fazer com que as crianças de adaptação se adaptem bem, por exemplo. Tem brinquedo agora porque eu comprei e porque a professora da tarde conseguiu muito brinquedo. Mas antes...

A professora Sônia ainda nos revela que “trazia folha em branco de casa, folha de papel ofício” para que seus alunos pudessem desenhar. Ao comentar sobre a precariedade de materiais em sua instituição, Carmem também aponta que na sala de aula dela até tinha papel, mas que também era só isso,

Carmem - pra não dizer que não tem nada, tem papel, mas eu acho também exagerado trabalhar somente com papel e lápis. Em termos de material concreto, poxa eu vou trabalhar matemática, mas eu vou trabalhar apenas com cinco bolinhas aqui no papel? Não, eu preciso de material concreto pra os alunos explorarem. Eu vou trabalhar com o alfabeto? Eu preciso de letras pra eles explorarem. Não tem! Se eu quiser eu vou ter que fazer.

No caderno da professora Sônia havia uma lista de materiais que ela ia comprar para desenvolver as atividades com seus alunos. Questionada sobre quem iria pagar aquele material, ela falou que ela era mesma.

É inconcebível compreender a educação infantil sem materiais para as crianças, justamente porque eles indicam que tipo de prática está sendo exercida naquela escola. Além disso, são capazes de oferecer experiências às crianças em

seu toque, seu manuseio, em uma relação de troca, de aprendizagem. Para Barbosa (2006, p. 166) os materiais na educação infantil,

Constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente, modos de pensar, de solucionar problemas. Dessa forma, de acordo com os materiais oferecidos às crianças, pode-se construir diferentes tipos de rotinas. A seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta.

Compreendendo que as crianças na fase pré-escolar se desenvolvem pelos tipos de experiências que vivem, e que esses materiais lhes oferecem essa oportunidade, como conceber a falta de materiais nessas instituições?

O que se torna curioso é que muitos docentes revelam que os profissionais que vivenciam uma prática sem apoio de materiais e que não colaboram com dinheiro próprio para sanar esse problema, são mal vistos pela direção ou pelos próprios colegas da instituição. O bom profissional, para essas pessoas, são aqueles que contribuem com a escola, retirando do próprio salário, que já é pouco, e comprando material pedagógico. A professora Sônia vivenciou situações como essa e nos conta que,

Sônia - a professora ao lado da minha sala se envolvia bastante com a sala de aula, trazia emborrachado, trazia fantoche, trazia uma coisa que a gente não tinha... agora ela trazia do bolso dela...Começou a trazer materiais, brinquedos pedagógicos, quando eles começaram a brincar: “professora, já sei montar”, jogo da memória. Menina olhe, começou um negócio assim, abrilhantando, o céu começou a se abrir. Porque assim, quando eles viram coisas diferentes tudo ficou mais interessante. E a direção amava não é, achava ela o máximo. E quem não tem dinheiro para isso? Já vai ser taxada como uma má profissional?

A situação é angustiante por saber que existe verba para a compra desses materiais. Desde o ano de 2006 a educação infantil é contemplada pelo FUNDEB, fundo nacional, que embora priorize o ensino fundamental, custeia os gastos com creches e pré-escolas de todo o país. Resta saber para onde está indo esse dinheiro...

É refletindo sobre todas essas situações que compreendemos que toda dificuldade surge de um contexto, de uma dada situação, apresentam, portanto uma origem. Compreendendo os motivos que originaram esses problemas, os

professores tornam-se capazes de enfrentá-los de maneira mais consciente, coerente e preparada. Diante dessa perspectiva é que surge a segunda temática dessa análise: razões que explicam as dificuldades/necessidades formativas.

6.2 RAZÕES EXPLICATIVAS DAS DIFICULDADES DOCENTES/NECESSIDADES FORMATIVAS

As razões explicativas das dificuldades docentes que identificaram necessidades em sua formação estão pautadas em três eixos, portanto, essas razões poderão ser: **“Relativas ao professor”**, **“Relativas à/às escola/Condições de trabalho”** e **“Relativas ao Aluno/sua Família”**.

As relativas ao professor se configuram em:

6.2.1.1 - Insuficiência da formação docente (geral e específica)

6.2.1.2 - Baixos salários

6.2.1.3 - Impossibilidade de dedicação exclusiva a uma escola

A **insuficiência da formação docente (geral e específica)** é uma das razões que explicam muitas dificuldades na educação infantil/pré-escola. A falta de conhecimento sobre as crianças, sobre o que deve ser feito, é muitas vezes fruto das lacunas da formação inicial. As professoras Júlia e Zilma nos falam o que pensam sobre isso,

Júlia - Eu acho que na época que eu fiz o curso deixou muitas lacunas porque quando a gente sai, o mercado de trabalho exige que saiba trabalhar no EJA, saiba trabalhar no ensino fundamental e na educação infantil. Só que nenhuma dessas disciplinas eu vi na grade curricular do meu curso. Eu tive que pagar como disciplina fora a parte, e foi uma escolha minha pagar...Como eu já gostava da educação infantil .Eu acho que a universidade falha um pouco nisso numa grade curricular completa porque a gente tem que ter a noção de educação especial ,de educação infantil ,eja , libras, por exemplo, não tinha disciplina de libras na grade curricular, e fora a questão da pratica, que é mais necessária.

Zilma - Acho que faltou muito de Educação Infantil, porque paguei complementar, era complementar e como complementar não supriu tudo. Lá a gente só vê o que é criança e infância e algumas características da instituição que são diferentes da instituição de ensino fundamental. Mas, prática não tinha e é muito diferente a prática da teoria. Então quando a gente chega na prática pra ver aquilo não tem... Principalmente na educação infantil não tem aquilo que deveria ter um currículo que fosse obrigatório, nem que fosse só o que eu vi que eram complementares e como complementares deveria ser justamente esses que vai mais pra prática.

A professora Zilma continua sua reflexão acerca das lacunas de sua formação inicial pensando,

Zilma - eu acho que também sinto falta para o meu trabalho, um pouco de psicologia, quer dizer, eu só não sinto mais falta por que eu fiz especialização, mas isso fez muita diferença. Porque eu fiz psicologia, eu estudei os conceitos de Piaget, mas não estudei Wallon, não estudei Vygotsky, que são muito bons e também não estudei Gardner e hoje eu também vejo que Gardner é muito bom, psicologicamente também. Acho que foi muito pouco o que gente viu em psicologia, a professora foi ótima, foram as três: a introdução, a psicologia I e a psicologia II foram muito boas, as professoras eram boas mas ainda não foi suficiente. Não deu conta.

As últimas palavras da professora Zilma “não deu conta” refletem o discurso da maioria dos professores principiantes de educação infantil/pré-escola, que sentem dificuldades no enfrentamento da complexidade da profissão.

A demanda direcionada ao professor pré-escolar é muito ampla, são muitas as necessidades para a sua formação. O pedagogo precisa saber atuar em educação de jovens e adultos, no ensino fundamental, na educação infantil, necessita estar preparado para receber crianças com necessidades educacionais especiais, conhecer LIBRAS, desenvolver trabalhos de artes, música, planejar atividades de educação física... E aqui surgiriam inúmeros parágrafos com todas as exigências feitas ao professor de educação infantil na atual realidade.

Quanto a essas exigências Vieira (2010, p.32) comenta,

vemos uma enorme pressão social sobre o professor, no sentido de lhes atribuir uma responsabilidade e um papel central na dinâmica da sociedade tecnocrática competitiva, cobrando-lhes a formação de pessoas para se integrar às exigências dessa sociedade. A profissão

docente é uma das que mais tem recebido solicitações para manter-se atualizada e qualificada.

No que diz respeito a esse aumento de tarefas Esteve (1999, p.100) também nos confirma que,

há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pendendo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo.

Não há currículo que consiga abranger esse leque de necessidades. Cada vez mais a sociedade demanda ao pedagogo funções quase que impossíveis de serem cumpridas todas ao mesmo tempo com qualidade.

E ainda provocam confusões acerca das competências necessárias para ser professor de educação infantil/pré-escola. Se o RCNEI (BRASIL,1998) defende a ideia de desenvolvimento integral da criança e aponta como objetivos para a pré-escola a contemplação das múltiplas linguagens, somada as exigências da família, da coordenação e de toda uma sociedade, como fica o tempo destinado para a formação continuada, para o planejamento de atividades diversificadas e até mesmo para a vida pessoal?

Por isso falamos anteriormente no “choque do real” como característica do ingresso do professor na carreira docente. É muita demanda, o professor principiante se sente desorientado. Até os mais experientes que dominam sob uma perspectiva mais geral todas as necessidades que a escola apresenta, se sentem esgotados, cansados, sem saberem onde se dedicar mais, já que pretendem realizar todas as atividades com êxito. Diante desse contexto, se faz relevante afirmar que um dos aspectos mais importantes das competências e habilidades dos docentes, atualmente, se constitui na capacidade de enfrentar situações conflituosas (MERAZZI,1983).

Ainda como razões de dificuldades citadas pelas professoras os **baixos salários** e a **impossibilidade de dedicação exclusiva a uma escola** se relacionam e constituem-se em motivos que alimentam a desvalorização do profissional professor.

Muitos deles pensam até em mudar de profissão por vivenciar a falta de uma boa estabilidade financeira. Por questões de necessidade, também assumem uma árdua jornada de trabalho que inclui os três turnos do dia em sala de aula.

As discussões acerca do salário do professor dividem opiniões: alguns acreditam que o seu aumento não erradicaria todos os problemas da educação, outros acreditam que sim.

O incentivo salarial “é sempre muito bem vindo” defendem algumas professoras, ele não representaria a solução para todos os problemas, mas apresentaria bons resultados para uma grande parte deles.

E ainda, a vontade de realizar suas atividades bem feitas se esbarra na falta de tempo, que existe devido à impossibilidade de dedicação exclusiva em uma escola. Diante dessa desgastante realidade a professora Maria Isabel se questiona quanto à continuidade na profissão,

Maria Isabel - Tem dia que você chega em casa acabada, e no outro dia ainda tem que planejar e tudo. Eu quero muito, eu penso em estudar para outro concurso, na área de Pedagogia mas que não seja para ser professor. Penso até pela questão de estabilidade financeira, eu não quero ter que trabalhar três turnos como professora, porque tem que ser assim para você ter o retorno financeiro que você quer. Eu queria mudar de área e queria que o trabalho com criança fosse um hobby, entendeu? Se o trabalho com crianças fosse bem remunerado era o meu sonho.

Para o professor de educação infantil/pré-escola desenvolver uma prática séria é muito desgastante, tanto no aspecto físico quanto no cognitivo. Se a remuneração não é condizente com esse trabalho, os profissionais trabalham insatisfeitos, alguns chegam até a desrespeitar as crianças como se fossem culpadas pela situação,

Sônia - lá onde eu trabalhava, voltando a minha experiência, a professora não estava recebendo o seu salário, o que ela fazia? Porque como você está na educação infantil, ali são crianças que elas não tem culpa de nada, elas não entendem nada desse setor administrativo, elas estão ali porque querem aprender . Então tinha uma professora lá... Por isso que eu disse que temos que amar a profissão. É ela começou a... Entre aspas, não bater nas crianças, mas maltratar as crianças, que isso existe muito. Não só lá onde eu

trabalhei, mas eu já vi muitas experiências de mães que comentam... Então assim, ela começou a destratar as crianças, como se as crianças fossem culpadas pela questão salarial dela... Então assim, você tem que separar as coisas acima de tudo.

Bons salários não garantem melhoria nos atendimentos prestados, mas contribuem de forma valorosa para o bem estar do profissional, que por consequência passa a trabalhar melhor, e assim alimenta um círculo vicioso de melhorias na educação, em que todos saíam ganhando: professor-aluno-sociedade.

O salário atual dos professores de educação infantil definitivamente não é o que sustenta esses profissionais a continuarem na carreira. Percebamos na fala da professora Zilma a insatisfação com sua remuneração,

Zilma - O que me faz continuar na profissão é só eu gostar mesmo, porque se fosse pelo salário, o trabalho que dá, é porque eu gosto mesmo das crianças, eu me sinto satisfeita em ver que elas estão avançando, estão melhorando, estão se desenvolvendo bem.

O amor pela profissão engaja o trabalho dos professores de educação infantil/pré-escola, já que a maioria recebe baixos salários, mas com o tempo esse amor se torna desgastado e será motivo de mudança na carreira ou de postura profissional.

Ainda comentando sobre as razões que explicam as dificuldades docentes, estas não se apresentam apenas como relativas ao professor são também **relativas à/às escola/Condições de trabalho** e se configuram em:

6.2.2.1 - Falta de Apoio Pedagógico/ Orientações / Coordenação Pedagógica

6.2.2.2 - Condições materiais inadequadas ao nível de ensino/crianças atendidas

6.2.2.3 - Grande número de crianças por sala

6.2.2.4 - Necessidade de Professora Auxiliar

6.2.2.6 - Demanda extra de trabalhos para a escola

A **falta de apoio pedagógico/ Orientações / Coordenação Pedagógica** é uma das razões das dificuldades encontradas, citada entre todas as professoras entrevistadas.

Quando uma pessoa se forma em Pedagogia parte-se do pressuposto que ela saiba planejar, compreender as fases de desenvolvimento das crianças, produzir atividades e, portanto não precisa da ajuda de ninguém.

Muitas dificuldades estão associadas às lacunas da formação inicial e precisam ser retomadas por esforço individual, através de mais estudos teóricos e práticos acerca da educação infantil, como também de apoio pedagógico oferecido pela instituição.

Outras se relacionam às regras de cada escola, que possuem uma variedade de características que são contempladas apenas por ela, como por exemplo, “toda segunda-feira haverá reunião de planejamento” ou então “todos os professores precisam chegar quinze minutos antes da chegada das crianças”.

Todas as situações anteriores exigem apoio, orientação e coordenação, que muitas vezes as instituições não oferecem. Indagadas sobre o apoio que receberam, na condição de principiante em suas escolas as professoras Júlia, Maria Isabel e Carmem reclamam,

Júlia - eu não tinha um bom contato com a coordenação, não entendia o que elas diziam. A gente chega lá e não sabe como vai fazer. Ninguém passa pra gente. Olhe você vai estar em tal turma, vá planejar com a outra professora! Mas como a gente é iniciante a gente não sabe o que vai fazer com a nossa turma, a gente estudou na faculdade mas não sabe o que vai fazer naquela turma, a gente não sabe que tipo de atividade é mais adequada, o que as crianças vão gostar inicialmente, a sua adaptação na própria escola, então jogam a gente lá dentro e vá planejar com a outra professora e aí a gente vai aprendendo com o outro colega de sala, perguntando, indo atrás, se não for ninguém sabe de nada, no início eu acho que era culpa minha, receio, insegurança, não conhecia ninguém, não sabia a quem deveria perguntar...

Maria Isabel - literalmente não tive apoio nenhum. Ninguém chegou para me perguntar se precisava de alguma coisa, pelo contrário, eu tive problemas. Quando eu consegui colocar ordem, organizar, ter rotina, você tem que impor limites não é? Então uma criança estava no parque e jogou um balde de areia na cabeça de outra criança. Então eu pedi para ele sentar e ele começou a chorar, chorar muito e eu não voltei atrás. Falei que ele tinha perdido o direito e que ia ficar lá. Nisso a diretora me chamou porque disse que uma pessoa da outra escola tinha escutado uma criança chorando e disse que professora tão ruim era aquela que a criança chorava e a professora

não fazia nada e deixava ela chorar. Então pra você ver como não tinha apoio em relação a isso, fui chamada atenção.

Carmem - eu considero que a escola, a coordenação não tenha preocupação de entender que você tá ali até com mais medo do que os alunos. Com mais insegurança do que os próprios alunos. Eles esperam assim que você domine a sala de aula. O começo é muito difícil.

No entanto, algumas escolas reconhecem a importância desse apoio, como na escola da professora Zilma em que é concretizado através de uma coordenação presente e harmoniosa,

Zilma - a coordenadora é muito boa, ela tem experiência, mais em Ensino Fundamental do que na Educação Infantil, mas ela procura muito melhorar. Ela tem a assinatura da Pátio, ela busca livros, ela vai lá na biblioteca municipal e busca livros de interesse da gente, ela está procurando sempre melhorar. A cada ano ela vai buscando um pouco mais, ela pede sugestões, ela pergunta: “Eu sei que você está terminando especialização, então me dá uma dica sobre isso, isso e isso”, ela pergunta, não só pra mim quanto pras outras professoras que acabaram de sair da graduação. Até inclusive elas me indicaram para conselho escolar, agora eu também faço parte do conselho escolar.

É difícil, muitas vezes, para o outro mais experiente, conhecer as possíveis dificuldades de quem é principiante afinal não há como adivinhar o conhecimento ou a falta dele em alguém que nem se conhece ao certo.

O que a instituição pode fazer é apresentar as regras e normas que fazem parte daquele grupo ou ainda que se mostre aberta para as dúvidas que surgirem no decorrer de suas práticas, a partir da indicação de um tutor que esteja sempre disposto a ajudá-lo e que seja responsável por ele em um determinado período estabelecido.

Um outro ponto discutido em categorias anteriores (6.1.3.6 - Investimento pessoal nas condições materiais de trabalho volta a ser comentado a partir das suas razões nesta categoria (6.2.2.2): as **condições materiais inadequadas ao nível de ensino/crianças atendidas** são as razões que justificam o investimento pessoal nas condições materiais de trabalho.

As professoras entrevistadas reconhecem a importância da utilização de um material pedagógico adequado às suas crianças e se surpreendem quando os

utilizam de maneira adequada “Inclusive eu fiquei impressionada como o material ajudou ao reconhecimento do alfabeto, menina eu fiquei impressionada” diz Carmem.

Ainda revelam que se sentem incapacitadas diante de tanta vontade de realizar um planejamento rico e na maneira como ele acaba se concretizando na prática. Sem material adequado, são impedidas de criar, de tornar prazeroso algo que já está condicionado a ser enfadonho. A mesma professora ainda revela que nem quadro tinha na sua sala, o que a impossibilitava de escrever e “mostrar as letras para as crianças”. E que para qualificar sua prática muitas vezes compra ou produz seus próprios materiais quando possui tempo,

Carmem - Levo materiais de casa. Faço alfabeto móvel, junto tampinha de garrafa pra trabalhar matemática, assim então toda tampinha de garrafa que eu uso depois vou guardando. Então você vai procurando adaptar, mas você não consegue fazer tudo, tem coisas que simplesmente não dá.

A falta de material torna difícil a possibilidade de recriar e ampliar o campo de experiências das crianças. Impede inclusive o desenvolvimento da linguagem, que se constrói na interação com o objeto, como acredita Vigotsky (2007).

Discutindo agora sobre a **necessidade de uma professora auxiliar** em sala de aula nota-se que é uma exigência proferida pela maioria dos professores da educação infantil. Como a prática exige o cuidado e educação permanente, a demanda em atender **grande número de crianças por sala** compromete a qualidade desse atendimento. Enquanto uma criança necessita de ajuda da professora para ir ao banheiro, as outras ficam sozinhas em sala de aula, expostas a alguma situação de possível risco. A fala da professora Sônia nos revela uma dessas situações,

Sônia – A porta da minha sala era fechada porque tinha três meninos que eram perigosos, que gostavam de fugir, e assim, se uma mãe, qualquer coisinha que acontecesse lá era uma coisa de acabar o mundo. Um dia eu estava ocupada fazendo uma atividade, uma dessas crianças saiu, eu não vi e o vigia deixou o portão aberto. Então isso foi um Deus nos acuda dentro do CMEI, porque de lado é a favela...Favela não sei nem o nome. Então essa criança estava saindo do portão, quando vinha outra mãe, e dizia assim: “olha

fulana, eu vi teu filho saindo da porta lá da escola". Era uma confusão...

Se houvesse uma professora auxiliar, ela poderia se revezar no auxílio dessa demanda, ou na hora do banheiro, quando a criança precisasse de cuidados ao cair, quando se sentisse mal e principalmente durante a mediação das atividades.

No entanto aponta "**a atenção individualizada a cada criança**" também como aspecto-chave de uma Educação Infantil de qualidade. Mas então como seria esse atendimento?

Mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas, etc. (ZABALZA, 1998 p. 63).

Indagada sobre a quantidade de alunos e auxílio em sala de aula, a professora Carmem responde,

Carmem - Tenho 20 alunos e não tenho auxiliar. Inclusive isso atrapalha no seu desempenho, no seu trabalho, porque são muitas dificuldades dentro de uma sala de aula, não dá para dar conta de tudo.

Sem contar que as próprias professoras também necessitam beber água, se alimentarem e irem ao banheiro, mas são impossibilitadas porque não tem quem olhe seus alunos. Essa situação é comum para a professora Sônia quando diz que "[...] passava o dia, a tarde inteira sem ir ao banheiro, sem beber água". A professora Maria Isabel também coloca que,

Maria Isabel - não tem uma pessoal pra ajudar, um outro professor, ou pelo menos um estudante que tenha que aprender, bolsista, porque a gente tem que fazer essas anotações, as vezes a gente não lembra de tudo, as vezes é uma coisa necessária e também até pra pegar material, é uma dificuldade porque tem que deixar a criança, não pode deixar a criança sozinha na sala e a gente tem que deixar, porque ou a gente pega o material pra trabalhar com ela, e ainda tem isso: ir ao banheiro.. beber água, as vezes eu chamo uma

menina e as vezes... no começo do ano eu nem isso fazia, porque ninguém tinha tempo, tava todo mundo se conhecendo, conhecendo a sua turma, todo mundo em adaptação, aí pra ir no banheiro eu chamava a coordenadora, que se dividia em 10, pra ajudar as outras.

A presença de uma auxiliar é importante porque também possibilita a realização de atividades mais complexas em sala de aula, como uma releitura em artes, por exemplo. As tarefas de cobrir mesas, colocar avental nas crianças, contextualizar a obra de arte, apresentar os materiais utilizados, explicar como manejá-los podem ser divididas e portanto tornar alguns encaminhamentos mais ágeis, considerando o pouco tempo que as crianças pré-escolares conseguem de fato se concentrar em uma mesma atividade, geralmente cerca de 20 minutos.

Outra contribuição é proporcionar mais tempo e espaço para que as professoras possam avaliar seus alunos. Não há tempo para registrar situações importantes no momento em que acontecem, e que depois cabem na possibilidade de cair no esquecimento.

No momento em que a auxiliar está conduzindo alguma atividade a professora efetiva pode colocar alguma observação em seu caderno para que mais tarde desenvolva o que pensou anteriormente. Para a professora Carmem, que tem 20 alunos e não possui auxiliar é difícil e em algumas vezes a avaliação se torna falha por não haver tempo para realizar registros,

Carmem - é difícil e às vezes até você falha. Porque por exemplo, você esquece porque você vai colocar lá no relatório aí faz aí meu deus será que tal aluno é assim?! Você se pega falhando. Um aluno meu, por exemplo, eu tava pensando que ele sabia de uma coisa para colocar no relatório, mas quando fui ver ele não sabia. Então é meio falho ainda.

Mas Zabalza (1998, p.63) nos tranquiliza em relação a esse ponto, destacando que “pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia”.

Ainda como razão de dificuldades a **demandas extra de trabalhos para a escola** é apontada pela professora Sônia quando fala que “o professor de educação infantil deveria ser chamado de Bombril, porque tem que ser mil e uma utilidades”.

A ideia de que a escola é o lugar para a resolução de tudo provoca nas instituições do país certo “inchaço” de funções. A escola precisa orientar as crianças

quanto às leis no trânsito, mesmo que seu pai ultrapasse o sinal vermelho, quanto ao respeito ao meio ambiente, mesmo que seu irmão mais velho jogue lixo na rua, e ainda precisa conversar sobre sexualidade porque os pais tem vergonha de iniciar tal assunto na família.

Muitas obrigações são destinadas as escolas e as famílias esquecem que também precisam exercer os seus papéis de pai e de mãe. Porque não ensinar em casa também que não se joga lixo no chão, ou então respeitar as regras de trânsito para que o filho observe a maneira correta de agir, ou que tal buscar ajuda de um profissional ou de uma amiga com filhos na mesma idade para começar a falar sobre sexualidade com seu filho? Porque tudo a escola é que precisa dar conta? Muitas vezes o que há é uma inversão de papéis e os professores assumem na verdade diversas profissões,

Júlia - o profissional da educação infantil tem que ter um conhecimento abrangente, tem que saber de tudo um pouco. Às vezes a gente tem que ser mãe, psicóloga, médica, tem que saber primeiros socorros porque acontece e você fica lá ,se for uma coisa grave que não dê pra socorrer a tempo? Se tiver que fazer alguma coisa antes, porque a gente tá lidando com vida de crianças e crianças são muito rápidas. Na questão da psicologia ,a pessoa tem que ser psicólogo num é nem tanto pra si ,mas é mais para os pais. Porque eles vem perguntar tantas coisas da vida deles, então você tem que ter paciência ,tem que saber lidar.

Uma dessas funções, a de psicóloga, tanto da criança quanto da família, também foi vivida e questionada pela professora Sônia que precisou oferecer muito apoio à criança e à família durante uma separação de pais,

Sônia - teve uma mãe lá que no final do meio do ano separou do marido. A gente viu o cuidado dela com a filha, que justamente o cuidado vem de casa também, não só lá da escola... Então assim, como tinha essa separação do pai dela, e assim, ela culpava muito o pai. Aí eu começava a querer sabe? Perder o lado da pedagogia e começar a entrar na vida da sentimental, eu queria já me envolver, aí eu dizia: epa, per aí, eu to indo demais. Porque eu queria tanto bem a gente acaba se apegando e querendo dar uma de psicóloga...

No que diz respeito às razões **relativas ao Aluno/sua Família** estas são:

6.2.3.1 - Condições materiais de vida

6.2.3.2 - Posturas inadequadas dos pais com relação à criança

6.2.3.3 - Desconfiança dos pais acerca do trabalho docente

As **condições materiais de vida** de alguns alunos e respectivamente de suas famílias se configuram em algumas situações difíceis que os professores de educação infantil precisam enfrentar em seu cotidiano.

Muitas crianças chegam à escola com fome ou sujas porque a família não apresenta condições mínimas de cuidado e higiene, ou ainda algumas mães, quando não concordam com certas situações escolares, vão à instituição ameaçar a professora, como relata a professora Sônia,

Sônia - tinha uma mãe lá muito complicada, vinha mal vestida, descalça, toda suja e usava palavras de baixo calão, vinha assim “vou lhe pegar”, ameaçando...Então assim, a gente tinha que ter uma, um certo jogo de cintura... E outras mães, que ficavam numa porta esperando, diziam: não sei como você aguenta!

O trabalho docente já se apresenta como um trabalho desgastante, na medida em que exige constante ação-reflexão-ação. Resolver conflitos se configura na mais nova necessidade do professor atual. Como as exigências partem de todos os lados e o professor, não consegue atender a todas elas, as situações conflituosas irão ser mais recorrentes daqui para frente, sendo necessário que o professor desenvolva mecanismos de comportamento nesses tipos de situações.

Muitas vezes as dificuldades relacionadas à família também estão pautadas nas **posturas inadequadas dos pais com relação à criança** e na **desconfiança dos pais acerca do trabalho docente**.

Quando presenciamos um pai agindo de maneira pedagogicamente equivocada com seu filho, nos encontramos em uma situação conflituosa. Ser profissional e banir a atitude do pai ou respeitá-lo pelo fato de que no seu filho quem manda é ele mesmo? A professora Maria Isabel presenciou uma dessas situações,

Maria Isabel - Aí teve dia do estudante, a gente montou uma piscina na escola para fazer um dia diferente para eles. Gabriel vamos entrar na piscina? E ele não queria, o pai pegou Gabriel pelos braços e colocou forçado dentro dessa piscina e o menino começou a espremer. Depois eu peguei uns baldinhos, enchi d'água e comecei a jogar na cabeça dos meninos para brincar. Aí Gabriel viu e foi querer fazer igual, aí o pai entendeu que ele ia jogar o balde na cabeça do menino, e deu uma tapa nas costas de Gabriel na frente de todo mundo, que ficou os dedos. Aí eu simplesmente respirei fundo e contei até dez.

É difícil saber como se comportar numa situação dessas sendo principiante. A professora mais experiente, na certa, já deve ter vivido várias experiências como essa e consegue agir de maneira natural, puxando o pai para um cantinho para lhe dar um toque sem querer parecer arrogante ou marcando posteriormente uma entrevista que não revele diretamente a situação vivenciada, mas que indiretamente dialogue sobre o fato ocorrido.

Já o professor principiante apresenta dificuldades em uma situação como essa e por isso se sente inseguro, constrangido, revelando um ar de fragilidade. E quando são jovens? A falta de experiência de vida potencializa a construção dessa imagem frágil e os pais constantemente fazem a relação anos de experiência x qualidade do trabalho, como se professores jovens não pudessem ser capazes de desenvolver um bom trabalho, com esse comportamento transmitem mais medo e insegurança a esses professores como relata Júlia,

Júlia - teve alguns casos, teve caso de tirar a criança da minha sala e foi pra outra turma, porque a outra professora era mais experiente, achando que a criança não estava bem. A gente sabe que a adaptação demora um pouco, depende de cada criança, mas eu senti isso depois eu percebi isso, mas aí a criança mudou pra outra turma. Teve outras crianças que preferiram a outra professora até pelo fato de ter parentes na escola que já tinham filhos que passou por essa professora que já é tradicional na escola e que quiseram colocar lá. Mas eu senti que dizia é porque ela não tem experiência ,era porque não sei o quê?!Não falavam pra mim mas eu ficava sabendo.

Júlia - bem, os primeiros dias e os primeiros meses foram um tormento na minha vida. Porque eu tive que assumir de cara duas turmas, apesar de serem do mesmo nível, mas eram duas turmas e o meu medo maior era os pais. Como é que eu vou lidar com os pais? Tipo assim por eu ser nova, ter saído da faculdade há pouco tempo. Não sei se eles vão acreditar em mim, no meu trabalho, porque por

mais que a escola estivesse acreditando em mim e no meu trabalho, mas era um medo meu, uma insegurança enorme.

Além da insegurança, a vontade de provar a eles e a todos que principiante também é capaz mexe muito com o emocional dos jovens que estão inclusive aprendendo a lidar com essas situações de ordem subjetiva, no trabalho. Muitas vezes se torna desgastante ter que provar tudo a todo instante, uns lidam com isso de forma desafiadora, outros não conseguem enfrentar e chegam inclusive a procurar outra escola ou outra profissão.

Apresentadas as dificuldades enfrentadas pelos professores principiantes na educação infantil/pré-escola bem como as razões que explicam suas origens, vamos agora partir para as implicações destas situações na formação docente, que se configuram em necessidades de formação.

6.3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / PRÉ-ESCOLA, A PARTIR DA ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

“O conceito de ‘necessidades de formação’ admite múltiplas acepções que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção”, segundo Rodrigues e Esteves (1997, p.7).

Destacam, ainda, as autoras que, sendo uma palavra polissêmica, a necessidade é marcada pela ambiguidade e não tem existência senão no sujeito que a sente. É um conceito ligado a valores e implica sempre, mais ou menos diretamente, algum problema de referência, ou certas normas sociais, em função das quais se mede a necessidade (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.13).

No caso específico deste trabalho, o problema de referência se configura nas necessidades de formação de professoras principiantes da educação infantil/pré-escola, o que, de certa forma, diz respeito a uma norma social, haja vista a expectativa de que o professor cumpra a sua função social que, neste caso, é o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Conforme pode ser visualizado no Quadro 2, a nossa investigação acerca da **formação para a docência na educação Infantil / pré-escola, a partir da análise**

das necessidades de formação nos proporcionou uma riqueza de dados, com muitos detalhes, que passaram a constituir as nossas categorias de estudo, são elas: **“Conteúdo Programático”, “Procedimentos Metodológicos”, “Autores e/ou Professores destacados”, “Frequência/tipo dos cursos de formação continuada”** e **“Requisitos para ser Bom Professor de Educação Infantil”** que, por sua vez, ainda estão detalhadas em subcategorias e que podem nortear programas de formação docente para o professor de educação infantil/pré-escola.

Quanto ao **conteúdo programático** as professoras demonstraram interesse em:

6.3.1.1 - Ética na docência com crianças

6.3.1.2 - Criança / Infâncias

6.3.1.3 - Especificidades do Ensinar/Aprender na Pré-Escola

6.3.1.4 - Brinquedos e Brincadeiras

6.3.1.6 - Determinações legais sobre a Educação Infantil

6.3.1.6 - Múltiplas linguagens e expressões na educação da infância

6.3.1.7 - Conteúdos específicos das áreas do conhecimento

6.3.1.8 - Planejamento didático

6.3.1.9 - Avaliação e suas especificidades na Educação Infantil / Pré-Escola

As professoras se mostraram extremamente incomodadas com a postura que têm testemunhado, de alguns colegas, no âmbito da profissão docente, constatando certa falta de **ética na docência com crianças**.

Há professoras que expõem suas crianças à situações constrangedoras na frente de outros adultos e ainda de outras crianças, ou que rotulam a criança de “x” ou “y”, com apelidos ou comentários pejorativos do tipo lá vai o ‘que não aprende’ para o parque e ainda, ou ainda, mesmo que inacreditável, maltratam seus alunos com apertos e beliscões.

A professora Sônia nos conta sobre sua indignação a presenciar uma cena durante a adaptação da sua própria filha na educação infantil,

Sônia - a professora olhou pra minha filha e disse assim: “olhai bobinha - a minha filha chorando, isso na minha frente- olhai bobinha, você ta vendo que os seus amiguinhos estão todos rindo da sua cara porque você está chorando? você não é mais bebê”, então

assim, se ela tinha que convidar a minha filha, a professora. O professor é o cartão convite da escola para o aluno e fazer uma coisa dessas...

Como conceber e respeitar o trabalho de uma profissional como esta? Na verdade não podemos nem nomear de profissional já que o professor de educação infantil trabalha com os conceitos indissociáveis de cuidar/educar. Que cuidado é esse, que expõe e torna uma criança insegura na frente dos outros. Por isso o professor que decide trabalhar com criança necessita ter ética.

E no que consiste essa ética? Para Vásquez (2000, p.68) a Ética é,

[...] um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas nas relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

O respeito para com a profissão docente deve ser sempre levado em consideração – não só pela sociedade em geral, mas, principalmente, pelos próprios professores que, muitas vezes, não valorizam – nem a si, nem ao trabalho que desenvolvem, muito menos à própria profissão, contribuindo para um maior desrespeito de sua classe.

Com base nessa premissa, as professoras defendem que todos os docentes vivenciem, na sua formação, experiências que os façam refletir sobre comportamentos e concepções pedagógicas eticamente fundamentadas.

Se desejarmos que pressupostos éticos sejam pontos de partida e de chegada para a elaboração das diretrizes educacionais e, mais ainda, que fundamentem a formação e a atuação de professores no contexto social atual, precisamos como formadores, pautar nossa intervenção por estes mesmos princípios.

Para tanto, devemos levar ao conhecimento dos demais profissionais em formação ou em exercício, não modelos de atuação e "soluções" prontas, mas oferecer-lhes oportunidades para refletirem coletivamente, na construção de suas competências, com base em sólidos referenciais pautados na ética porque,

não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 1996, p.36-37).

A compreensão que temos acerca dos **conceitos de criança e infância** define o tipo de conduta que assumiremos em nossa prática. Que tipo de criança queremos formar? A criança rica ou a criança pobre (MOSS, 2007).

Vejamos as concepções de criança e infância de algumas das professoras entrevistadas,

Maria Isabel – em relação à criança a gente sabe que a criança não é um adulto em miniatura Não é? Essa questão que é um ser único, que ele tem vontades, tem opiniões e digamos que seja uma etapa que todo mundo passa. Diferente de infância, que é como se fala: “Existe criança e existem infâncias”. Porque a infância que uma criança tem, por exemplo, a infância que meus alunos tem, da rede publica de ensino, não é a mesma infância de um aluno de classe media alta, não é a mesma infância de uma criança indígena. Existe varias infâncias mas a criança é apenas uma parte, uma etapa que todo mundo passa.

Sônia - assim, muita gente...É...nós temos...rotulamos que toda criança tem infância; toda infância é ser criança, mas nem toda criança tem infância, porque...até mesmo porque a experiência que eu tive lá na Claudete Maciel com os meus alunos, crianças até mesmo de dois anos de idade já tinham obrigações com menores que vem posteriormente a eles, bebezinhos eles até cuidavam. E assim, quando a gente colocava no papel a questão da infância, a questão do brincar, eles...Os brinquedos utilizados por eles eram o que? Eles pegavam materiais parecidos, assim...Similar a revolveres, faziam gestos, as danças, não eram danças infantis, assim, então para isso que toda criança precisa ter uma infância, e nem todas elas tem porque...dependendo até do ambiente que ela vive...Até tem criança que tem infância, mas hoje em dia nessa era que estamos vivendo é muito difícil a criança saber o que é...saber ter uma infância.

Júlia - Eu acho que criança é um ser pensante, então ele tem o direito de falar e dar suas opiniões. Cada um tem um jeito, cada um tem seu tempo. E infância eu acho que é a fase da vida em que a criança tem que ter o direito de brincar e de ser criança. Não é uma fase em que você tem que ser cobrado como muitos pais estão fazendo hoje, lotando os meninos de tarefas , faz aula , faz inglês , faz natação , faz isso , faz aquilo, num em tempo de ser criança , não empo nem tempo de aproveitar a infância como a gene aproveitou antigamente de correr na rua, de brincar , é tudo trancado no

computador , ou no vídeo game, na televisão , então eu acho que infância é isso, é ele ter o tempo de brincar. Criança precisa brincar.

Segundo Browne (2010, p.71) “a multiplicidade de identidades permite que a criança adote diversas posições e papéis nos vários contextos sociais em que se encontra”. Por isso é importante que os professores de educação infantil/pré-escola superem as suas visões de criança romântica, adulto em miniatura ou adulto em potencial.

Dessa maneira poderão transformar suas práticas, na medida em que consideram a criança como ser histórico, social, produtora de cultura. Vejamos como as mudanças dessas concepções podem influenciar a prática do professor em sala de aula,

Zilma - eu mudei um pouquinho os conceitos, minhas concepções sobre criança e infância, minha prática também foi diferenciada eu passei a ter mais paciência com as crianças, passei a entendê-las melhor, a compreender algumas questões, compreender que são coisas normais de criança e parar de ficar não é, elas não tão aprendendo por minha causa, alguma coisa tá errado, tanto tive mais paciência com elas como tive mais paciência comigo, porque eu ficava mais agoniada: “ai meu Deus e agora? Será que eu to fazendo certo? Elas não tão aprendendo porque eu estou fazendo alguma coisa errada?” Não. Eu parei pra prestar atenção que também tem as especificidades, que também tem o tempinho delas, e eu tinha que ter essa consciência.

Além disso, essas profissionais também destacam a importância do conhecimento acerca das **especificidades do Ensinar/Aprender na Pré-Escola** que envolve as subcategorias anteriores como os **conceitos de criança e infância** e as seguintes como as **múltiplas linguagens e expressões na educação da infância** e os **conteúdos específicos das áreas de conhecimento**. Todas essas subcategorias temáticas definem o que é específico da Educação Infantil/Pré-escola.

Pautado no trabalho indissociável de cuidar e educar, o ensino pré-escolar necessita se orientar pela proposta com as linguagens da música, artes, natureza e a sociedade, matemática, movimento e linguagem oral e escrita, além de considerar os conteúdos específicos de cada área de conhecimento.

Para ser capaz de ensinar/aprender na pré-escola os profissionais dessa área devem ser capazes de atender as crianças em sua diversidade, respeitando suas diferenças de raça, cor e classe social, baseando-se em uma abordagem progressista, que considera a criança como sujeito cultural; promover ações de ensino voltadas às atividades lúdicas com brincadeiras e jogos teatrais; organizar o tempo e o espaço da criança na escola sob uma perspectiva interdisciplinar; promover a parceria escola/família, além de avaliá-los de maneira contínua e responsável.

Vejamos a fala da professora Maria Isabel, Sônia e Júlia a respeito dessas especificidades,

Maria Isabel - A gente sabe que tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio tem outros objetivos, eu acredito. Eu particularmente passei a minha vida inteira lendo o questionário, para decorar para responder uma prova e queira ou não você cresce com isso porque você tem que estudar para responder... Para passar no vestibular, para depois passar numa faculdade. Entendeu? Já com a Educação Infantil não. É aquilo que eu disse de a criança realmente descobrir o mundo, sem aquela obrigação de ter os conhecimentos. Se você não tiver aqueles conhecimentos “x” você não passa no vestibular, não passa de ano entendeu? Eu acho que a diferença pra mim é essa... Na educação infantil tem mais liberdade, é por isso que eu gosto muito dessa área.

Sônia - Assim, a educação infantil, porque são mais dependentes, entre aspas, é...na vivência que eu tive nessa escola não existe tanto ali, pra mim são adultos em miniatura, realmente, porque eles são muito, pela questão da idade, três anos, mas...é...eles são muito independentes, com exceção dos que dizem, a gente observou, um caso especial, assim, não, a gente não...mas que eles são ..na questão da alimentação, na questão do banho...outros não, outros já iam lá, já reconheciam...e o fundamental, na minha experiência, eles são super independentes, até porque chegava a nível que eu não conseguia controlar, de tanta independência, que eu dizia “estou perdida aqui nesse meio”.

Júlia - Acho que a educação infantil está preparando a criança pra os próximos níveis como o ensino fundamental .a educação infantil eu acho que é a base, onde ela vai ser preparada para os outros níveis.

Ensinar/aprender na educação infantil/pré-escola se torna mais real e significativo ensinando/aprendendo às/com as crianças. Quando afirmamos que os nossos alunos nos ensinam muito, e dessa forma também aprendemos com eles,

não estamos querendo dizer que eles nos ensinam os conteúdos que devem ser trabalhados com eles, por exemplo. Eles nos ensinam como tornar o trabalho mais qualificado, são aprendizados mútuos, mas de ordens diferentes. Pode-se dizer, portanto que os professores também se formam permanentemente na sua prática.

As professoras gostariam de compreender as possibilidades de aprendizagem que os **brinquedos e brincadeiras** oferecem às crianças. Com este conhecimento acreditam que se tornariam mais capazes de inserir o espaço para as brincadeiras em suas rotinas. A professora Carmem reforça esse discurso,

Carmem - Eu acho que como criança adora brincar, não dá pra fugir da ludicidade né. Acho que ele deve trazer pra sua atividade brincadeiras que deem prazer para aquela criança. Porque ela já se dispersa mais do que o adulto, então tem que ser atividades atrativas, lúdicas. Elas podem aprender brincando. Quando eles estão naquele momento do intervalo lá que estão brincando eles fazem cada coisa, um imitando o outro, a brincadeira de imitação eu acho muito interessante ,de pegar a boneca e fazer de conta que é o neném. Então, isso eles aprenderam em casa, e estão trazendo e vendo o outro, então é importante a relação com o outro.

Ao brinquedo não se restringe só a característica do prazer, pois existem muitas outras atividades que proporcionam mais prazer à criança, como chupar chupeta por exemplo. A atividade do brinquedo é fonte de aprendizagem, cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, desenvolve sua atividade consciente, sua imaginação, que posteriormente se torna um meio para o pensamento abstrato.

No brinquedo as crianças aprendem a agir numa esfera cognitiva, a separar o significado dos objetos, construção importante na emancipação da criança em relação às restrições situacionais, aprendem regras como o exemplo citado por Carmem, quando sua aluna pega a boneca e faz de conta que é o neném. Para a boneca ser neném necessita obedecer às regras do comportamento de um bebê: chorar, ser balançado nos braços da mãe (VIGOTSKY, 2007).

Para Oliveira (2007, p.160) ao brincar,

[...] afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência

infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Diante de todas as possibilidades que o brinquedo e as brincadeiras proporcionam as crianças em contexto de desenvolvimento e aprendizagem, se faz necessário que a formação dos professores de educação infantil/pré-escola contemple essa discussão.

Além disso, conhecer as **determinações legais sobre a Educação Infantil** proporciona esclarecimento político e profissional a esses profissionais, que de forma cidadã podem exigir seus direitos e exercer seus deveres. Em relação a essa situação Zilma nos coloca a situação do seu direito à formação continuada,

Zilma - se a gente precisa ir pra um congresso, nas especializações ela não busca barreiras pra isso, ela diz traga uma declaração e eu mando pra secretaria. Eles têm que aceitar, porque pela lei, a gente não tá fazendo nada de incorreto, então assim, mas tem diretores minhas que já sei que barram que procuram barrar, que ameaçam, que ficam falando coisas, ela não. Ela diz: “é um direito seu”, agora sim, também tem a questão que ela é educadora, ela é formada em Letras e trabalha numa escola estadual. Então ela também conhece o nosso lado como professora, porque ela também é professora.

Ela também aconselharia/orientaria um professor principiante de educação infantil/pré-escola a conhecer a legislação dessa modalidade de ensino,

Zilma - Acho que você tem que saber a legislação sobre Educação Infantil, pra você saber qual os seus direitos, os direitos das crianças, o direito do aluno, tem que saber conhecer, saber quais são as características da criança, dos seus alunos, do seu sujeito.

O conhecimento acerca das **múltiplas linguagens e expressões na educação da infância** bem como sobre os **conteúdos específicos das áreas do conhecimento** são também sugestões de conteúdos programáticos para cursos de formação continuada para professores de educação infantil.

As propostas pedagógicas atuais para a educação infantil contemplam a linguagem como seu eixo mais importante (OLIVEIRA, 2001). O RCNEI (BRASIL, 1998) orienta seus eixos de trabalho a partir da construção de linguagens pelas

crianças, e estabelecem o Movimento, a Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática como objetos de conhecimento.

Algumas professoras comentam que as suas formações iniciais não contemplaram as discussões acerca de todas as linguagens, mas que, no entanto, são exigidas no cotidiano de suas práticas. Nesse sentido revelam dificuldades em desenvolver atividades de educação física (movimento), música, artes, dentre outros. Essa situação justifica as múltiplas linguagens como conteúdo necessário em um curso de formação continuada,

Júlia - eu acho que é importância demais os trabalhos com a criança com a artes, ou seja, a criatividade .Eu sinto muita dificuldade e é um importantíssimo. E também a questão da educação física porque como fazer educação física se a gente não estudou, não teve nenhuma disciplina, tem professores de educação física da universidade que passam 6 anos e quem sou eu pra chegar lá e dar uma opinião que aquele exercício vai ser bom pro meu aluno? Eu posso até está prejudicando ele.na matemática eu não tenho tanta dificuldade, a língua escrita, o alfabetizar também eu acho importante porque eu tenho dificuldade de elaborar atividades em relação á alfabetização e outro ponto que eu também estou tendo muita dificuldade é em relação a questão motora.

Na especialização em educação infantil que cursou na UFRN, a professora Maria Isabel foi apresentada pela primeira vez a algumas linguagens como artes, música e educação física. Ela parabeniza o curso pela grade curricular, mas como é a primeira vez que discute sobre eles, considera que poderiam ter sido mais aprofundados, o que não se concretizou pela falta de tempo,

Maria Isabel - É como eu falei naquela hora. A grade curricular do curso que eu fiz, do Nei, foi excelente. Porque você vê que ele abrange diversas áreas. Teve arte, teve brincadeira. E aí eu me lembro que Fernanda dividiu o módulo de arte em artes visuais, teatro, música e dança. Então assim foi muito legal. E aí a gente até comentou que deveria ter um módulo específico só para música, só para teatro, só para dança e outro somente para artes visuais. Porque a grade foi excelente mais se abordasse mais profundamente cada área dessa seria melhor, queríamos que tivesse mais tempo pra isso. E a parte de brincadeira também, que é que a gente mais usa na Educação Infantil. Matemática foi excelente, linguagem escrita e oral foi excelente, Natureza também, agora a parte de arte e brincadeira deveria ter tido um tempo maior e que suas subdivisões se tornassem um módulo específico como falei anteriormente. Sempre com ideias para gente trabalhar na prática.

Para planejar situações que envolvam as múltiplas linguagens, se faz necessária a seleção de **conteúdos específicos**. A sua definição se torna uma situação complexa no sentido que evoca o conceito de necessidade, palavra polissêmica, já discutida nas reflexões do capítulo 3 e que provoca ambiguidades. O que para uns pode ser relevante para outros passam despercebidos.

O conceito da palavra conteúdo vem sofrendo transformações e o que antes indicava uma concepção tradicional de matéria e disciplina a partir de transmissão de conhecimentos assume a evolução de novos significados relacionados à cultura e à formação do homem cidadão (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1998).

O RCNEI (BRASIL, 1998) aponta, a partir da perspectiva de desenvolvimento de capacidades, conteúdos específicos que “cabe ao professor selecioná-los e adequá-los de forma que sejam significativos para as crianças”.

Nesse sentido sugere conteúdos das seis linguagens para a pré-escola. Como documento prático o RCNEI (BRASIL, 1998) contribui por orientar o professor principiante acerca do que pode ser trabalhado em sua sala de aula. Muitas vezes os professores não possuem coordenação, projeto ou algum documento que lhes forneçam a seleção de conteúdos pensada por aquela escola. Neste caso, o próprio professor poderá recorrer a esse documento.

Já em outras escolas, esses conteúdos poderão já ter sido discutidos, estabelecidos e repassados por uma coordenação ou direção através de documento interno da escola, ficando a critério das equipes pedagógicas adotar o RCNEI ou não, já que o documento não possui caráter obrigatório.

A leitura, nesse sentido, se faz em nível de consulta e conhecimento já que se constitui em documento integrante da série dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e faz, portanto parte da história da educação infantil. Detentor desse conhecimento terá a oportunidade de opinar sobre a seleção de conteúdos de sua escola quando achar conveniente.

Outros conteúdos programáticos sugeridos foram o **planejamento didático** e a **avaliação**, destacada pelas suas **especificidades na Educação Infantil / Pré-Escola**.

O planejamento didático na educação infantil/pré-escola se constitui em elemento organizador assim como em todos os outros ensinos. Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 276) “o professor/a tem como primeiro desafio em seu trabalho

conseguir que o ambiente de aula funcione, que o faça com fluidez, com atritos interpessoais mínimos, que os alunos/as se envolvam neste funcionamento”.

Para isso o professor necessita planejar. Traçar objetivos gerais e específicos considerando os conteúdos condizentes ao nível da turma, além da escolha da metodologia (como fazer) e dos materiais a serem utilizados (papel, tinta, cola, etc.).

Este planejamento na educação infantil tem como seu produto final a construção das rotinas. Segundo Barbosa (2006, p. 36) “rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. Assumem portanto, a função de organizar o trabalho pedagógico do professor.

Mas este planejamento não consiste em tarefa fácil para os principiantes por isso é citado como opção para conteúdo programático,

Maria Isabel - É muito complicado, você... Você preparar... Você saber como se prepara uma aula, saber como fazer, você sabe que tem que buscar os... O quê aquelas crianças querem, o quê elas tem que fazer, mas você num sabe como colocar em prática. Não tem como praticar.

Nos cadernos de planejamento essa dificuldade foi evidenciada quando apresentaram maneiras confusas de registro da rotina por exemplo. Alguns dias da semana estavam presentes no caderno outros não, não havia uma ordem de atividades durante os dias, deixando a dúvida se há momento de leitura todos os dias ou não, e ainda não havia observações quanto à alteração ou não dessas atividades planejadas, será que todas deram certo realmente, ou no percurso sofreram transformações?

No que diz respeito à **avaliação e suas especificidades na Educação Infantil / Pré-Escola** sua finalidade, segundo Oliveira (2007, p.263) “não é excluir, mas exatamente o contrário: incluir as crianças no processo educacional e assegurar-lhes êxito em sua trajetória por ele”.

O artigo 31, da seção II da LDB (9.394/96) pronuncia que “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

O professor de educação infantil/pré-escola necessita saber avaliar e não emitir juízos de valor sobre seus alunos, para isso deve esquecer os estereótipos que os rotulam, deve conhecer as teorias acerca do seu desenvolvimento contextualizando sua prática a partir das condições do espaço, da variedade de material pedagógico, inclusive das condições pessoais de cada um. Para Maria Isabel a questão da avaliação é algo complicado,

Maria Isabel - a questão da avaliação também é muito complicada. O meu artigo agora como trabalho final para conclusão da graduação foi sobre isso agora. Porque é uma dificuldade muito grande que eu tenho. Porque lá na escola tem muito essa questão do fim burocrático, você tem uma caderneta que tem um monte de questão para você escrever. Você escreve diagnostico inicial qual a sua proposta de trabalho naquelas atividades que você identificou, síntese de um projeto para o primeiro semestre. São muitas coisas. [...] No fim do ano só você tem que preencher essa caderneta, faz o relatório da criança e preenche a ficha de avaliação. Não sei se fiz certo, se avalie certo, ninguém me diz nada... Só faço entregar na direção e assinar

Quanto aos “**Procedimentos Metodológicos**” estes são baseados na:

- 6.3.2.1 - Ação-reflexão-ação
- 6.3.2.2 - Articulação teoria/prática
- 6.3.2.3 - Docência Assistida do aluno-mestre

Para Menezes (2008, p.31),

a nova dimensão da formação docente tem privilegiado a presença do componente “reflexão”, a partir das situações práticas concretas, reais. Essa mudança no foco de investigação para a consideração da prática educativa trouxe à tona os termos professor reflexivo, ensino reflexivo, professor prático-reflexivo, prática reflexiva.

Segundo Freire (1996, p.39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. A ideia de práxis, pautada na **ação-reflexão-ação** consiste na crítica e na investigação do professor acerca do seu trabalho.

Ser um profissional reflexivo segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.14), “é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores,

interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”.

Capaz de pensar sobre sua prática e ter o privilégio de “agir novamente” no mesmo campo (sala de aula) em que atuou, o professor reflexivo, segundo Schön (1996, p. 83) passa por um processo que envolve quatro momentos,

existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

O movimento ação-reflexão-ação dá oportunidade ao professor de corrigir erros, de planejar acertos, de tornar a prática mais significativa, diversificada, na medida em que aprende quando erra e quando acerta, buscando uma prática bem delineada.

Outra questão é que na maioria dos cursos de formação inicial, os alunos-mestre reivindicam um currículo que lhes oportunize a **articulação entre teoria e prática**. Mas, por quê? A teoria é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer trabalho docente, mas somente ela não sustenta uma boa prática pré-escolar. Como muitos dizem, a prática nos proporciona ensinamentos que não estão nos livros. Por isso acredita-se que uma prática de qualidade na educação infantil deve estar baseada na **articulação entre teoria e prática**.

São detalhes, peculiaridades, que só o dia-a-dia nos ensina, são os chamados saberes da experiência, que Pimenta (2006, p. 20) acredita que “os professores produzem no seu cotidiano docente”. Mas só a prática também não se apresenta como sustentáculo de nenhum trabalho profissional. Precisamos, portanto superar a dicotomia existente entre teoria e prática.

A autora ainda defende que os saberes do conhecimento (teóricos), unidos aos saberes da experiência (prática) ainda não garantem a prática de qualidade. Um

professor pode ter experiência, pode conhecer o conteúdo a ser trabalhado e mesmo assim não oferecer uma boa aula.

Por isso se faz necessário, junto a esses outros saberes, reconhecer a importância dos saberes pedagógicos que consistem no “saber ensinar”, o que alguns chamar de “ter didática” na educação.

O professor de educação infantil necessita dessa maneira conhecer as teorias históricas, filosóficas e psicológicas que embasam seus estudos sobre educação infantil, necessita praticar suas aprendizagens através de seu cotidiano escolar, além de delinear a melhor maneira para cuidar/educar suas crianças, promovendo a compreensão de suas intencionalidades.

Discutindo acerca da subcategoria **docência assistida do aluno-mestre** refletimos sobre a necessidade de orientação dos outros profissionais mais experientes na escola aos professores principiantes de educação infantil/pré-escola.

Essa orientação pode ser oferecida através de uma coordenação que acompanhe o docente ou através da designação de um tutor, como já discuto na subcategoria anterior referente às dificuldades do professor acerca da **6.2.2.1 Falta de Apoio Pedagógico/ Orientações / Coordenação Pedagógica**.

O olhar do outro é sempre muito valioso na educação, desde que não tenha a intensão de crítica destrutiva e comparação, e sim de ajuda como possibilidade de superação de possíveis dificuldades pelo principiante.

No momento em que somos apenas observadores de uma prática, conseguimos, nessa condição, nos distanciar e enxergar as dificuldades de diversos ângulos. Esse seria o papel da docência assistida, ter por perto alguém que observe ou que esclareça dúvidas, se propondo a ajudar e incentivar o professor principiante que está em prática.

A professora principiante Maria Isabel nos convence, em três momentos de sua fala, sobre a importância da docência assistida no sentido de ajudá-la a superar as dificuldades sentidas no momento de “choque do real”,

Maria Isabel - a falta de orientação também é uma dificuldade, ter um orientador para ficar próximo, perguntando, indagando o que vou trabalhar no semestre, se estou precisando de ajuda ou não. Eu queria ter alguém para mostrar minhas anotações para saber se estão boas ou não.

Maria Isabel - não há uma troca também para eu saber se meu relatório está bem escrito ou não. Eu não sei organizar um relatório, nunca ninguém viu um relatório meu. Como eu sou muito crítica comigo mesma, eu sempre acho que está péssimo, eu gostaria de saber uma opinião que não fosse a minha. A gente chega, mostra o relatório para a diretora ela só olha que você fez, você assina e ela dá o visto. Fica lá guardado, ninguém pega, ninguém ler.

Maria Isabel - eu pesquiso muito e pergunto muito a minha mãe. Como ela é muito criativa e tem muita experiência eu ligo logo para ela. Diferente da escola que eu trabalho, a dela lá tem muita orientação, os projetos são organizados, o planejamento lá é cobrado com objetivos, metodologia... Aí eu ligo: Mainha vai fazer o que no Natal? Vou fazer tal coisa. Aí eu acabo pegando muita ideia dela.

Quanto aos **Autores e/ou Professores** que elas destacam se fazem presentes:

6.3.3.1 - Wallon

6.3.3.2 - Vigotsky

6.3.3.3 - Piaget

6.3.3.4 - Howard Gardner

6.3.3.6 - Emilia Ferreiro/Ana Teberosky

6.3.3.6 - Maria Carmem Barbosa

6.3.3.7 - Ana Mae Barbosa

6.3.3.8 - Maria Montessori

6.3.3.9 - Fernanda Jalles

6.3.3.10 - Naire Capistrano

6.3.3.11 - Edneide Bezerra

6.3.3.12 - Adélia Ubarana

Os autores **Wallon, Vigotsky, Piaget e Howard Gardner** são estudiosos da área de psicologia que versam sobre diferentes assuntos relacionados à educação. Wallon e Vigotsky, como autores interacionistas, discutem dentre muitos outros assuntos, o desenvolvimento humano, na perspectiva do brincar, do pensamento, do afeto, da consciência, da personalidade, da linguagem e da imaginação das crianças.

Gardner é reconhecido, em especial, pela sua teoria das inteligências múltiplas: lógico-matemática, linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal, naturalista e existencial (ainda em processo de investigação), que versam sobre as diversas aprendizagens pelo ser humano, apoiando a ideia de que todos somos inteligentes, mas de maneiras diferentes.

Piaget, biólogo com doutoramento em psicologia escreve sobre desenvolvimento do conhecimento humano, epistemologia. Disserta sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo que consiste nos estágios sensório-motor, pré-operacional (pré-operatório), operatório concreto e operatório formal. Discute questões de pensamento, linguagem e inteligência da criança.

Emília Ferreira, Ana Teberosky e seus colaboradores (1999) demonstraram com seus estudos sobre a gênese psicológica, os processos existentes no sujeito para a aquisição da escrita, entendendo que existe um sujeito que conhece e que, para conhecer, emprega mecanismos de aprendizagem.

Na concepção das autoras, o sujeito interage com o objeto do conhecimento – a escrita. Assim, muitas vezes, o que a criança aprende não corresponde com o que lhe é ensinado, pois existe um espaço para a sua própria elaboração. Na perspectiva psicogenética, professor e aluno são considerados os sujeitos da aprendizagem e o objeto do conhecimento – a língua escrita – é compreendida como um sistema de representação da linguagem.

Maria Carmem Barbosa, professora doutora, consultora do MEC que estuda sobre creches e pré-escolas brasileiras, a partir dos estudos sobre as rotinas na educação infantil. **Ana Mae Barbosa**, principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas, tendo sido a primeira brasileira com doutorado em Arte-educação, influenciando práticas que promovam o ensino de artes como linguagem.

Maria Montessori se destaca pelos seus estudos sobre crianças com necessidades educativas especiais. Médica por formação, suas ideias constituíram o método montessoriano que pedagogicamente foi adotado por algumas escolas, baseado nos princípios de atividade, liberdade e individualidade.

As professoras Fernanda Jalles (*in memoriam*), Naire Capistrano, Adélia Ubarana são docentes da UFRN, que ministraram disciplinas no curso de especialização de educação infantil, e que foram elogiadas pelas professoras principiantes pela maneira como, didaticamente, articularam teoria e prática às disciplinas que ministram, trazendo muitas contribuições para a formação dessas

profissionais. Já Edneide Bezerra foi professora de Carmem em seu curso de graduação. Alguns exemplos podem ser encontrados nas falas da professora Carmem e Maria Isabel,

Carmem - Eu fui aprender um pouco mais de alfabetização com a professora Edneide que foi orientadora da minha monografia de especialização. De alguma forma ela levou alguma coisa prática para gente ver.

Maria Isabel - É muito diferente você assistir aula com um professor que trabalhou na Educação Infantil há muito tempo atrás do que com um que está atualmente em sala de aula. A professora Adélia foi ótima, a gente conseguia enxergar os alunos dela, que ela apontava como exemplo, no nosso dia a dia em sala de aula. Eu só lembrava dela quando chegava segunda-feira na escola. Mudou muito a minha maneira de preparar a roda, de trabalhar com crachá, de buscar nas crianças a contação de histórias... Nossa como mudou. A gente passava o final de semana na especialização e na segunda-feira eu já via meus alunos de outra forma, já começava a trabalhar de outro jeito. Então o que serviu muito foi isso, professoras que tinham experiências de sala de aula, que estão atuando entendeu? Passar o conhecimento delas. Os professores ensinarem como fazer atividades... Rotina, que atividades fazer na rotina? Para trabalhar português, o quê fazer? Essa professora falava muito isso, de você sentar com a criança, de mostrar o livro, de fazê-la pensar sobre aquilo. Olhe mudou 100%.

Quanto à **Frequência/tipo dos cursos de formação continuada** as professoras pontuaram que sejam:

6.3.4.1 - Semanal: prática interformativa promovida pela escola e/ou,

6.3.4.2- Semestral: heteroformação promovida pelas secretarias de educação

Para algumas professoras esses cursos deveriam ser **semanais**, realizados na escola mesmo, com os colegas de trabalho envolvidos, trocando experiências, para que o professor não perca rapidamente o interesse em se atualizar e esteja sempre atraído por esses estudos.

Além disso, seria bom que fosse semanal porque daria para “abranger diversas áreas” como diz Maria Isabel. A grade curricular do curso de especialização que Maria Isabel cursou foi excelente, segundo ela mesma, mas faltou tempo para “abordar mais profundamente cada área”. A ideia de Maria Isabel nesses cursos é,

Maria Isabel – que tivesse mais tempo. Que as subdivisões de cada módulo (matemática, natureza) se tornassem outro módulo específico, sempre com ideias para gente trabalhar na prática.

Para outras os cursos deveriam ser **semestrais**, promovidos pelas secretarias de educação ou pela própria instituição, quando particular, já que o professor é carregado de muitas atribuições durante o ano e se tornaria cansativo ter encontros semanais.

O interessante é que as duas ideias são relevantes e, portanto, merecem ser levadas em consideração no que diz respeito às suas necessidades na escola. Se um assunto é interesse de todos e de caráter urgente, porque não se esforçar por um curso semanal? E se for um assunto mais extenso porque não se transformar em semestral? Esse caráter temporal o grupo decidirá a seu favor.

A categoria seguinte apresenta os **requisitos para ser bom professor de Educação Infantil** que segundo as professoras principiantes, são:

3.6.1 - Gostar de criança

3.6.2 - Ser afetuosa, paciente e cuidadosa

3.6.3 - Ter formação teórico-prática específica para a docência na Educação Infantil

3.6.4 - Ser capaz de improvisar com seriedade e competência

3.6.6 - Buscar atualizações na formação continuada

O requisito mais citado pelas professoras para caracterizar um bom professor de educação infantil é o “**gostar de criança**”.

Maria Isabel - primeiro tem que gostar de criança. Eu acredito que se você não gosta de criança tem que sair correndo.

Carmem - A gente tem que gostar de criança.

Júlia - Acho que primeiro tem que gostar muito de criança.

No entanto, compreendem que apenas o fato de gostar não garante qualidade à prática docente, e, portanto, precisam **ser afetuosas, pacientes e cuidadosas**

além de possuir formação teórico-prática específica para a docência na Educação Infantil,

Maria Isabel - Mas não é só gostar. Não! Tem que ter formação, conhecimento. Tem que tá ligado na atualidade, no que está sendo discutido aí fora. Essa questão eu me lembro... Eu comecei a trabalhar em 2002 numa escolinha de bairro e era muito diferente do trabalho que eu faço hoje. A preocupação de seguir a coordenação motora, com os traçados, com o risco das palavras. E hoje não, a preocupação já é outra, entendeu? Então além de gostar de criança, tem que ter muita paciência e tem que realmente estudar pra isso, tem que ter formação.

Carmem - Tem que entender o que é a criança, o que ela sente, como ela aprende. Eu acredito que precisa de você gostar, mas também ter conhecimento das teorias, entender que elas pensam diferente, porque são do mesmo tamanho e da mesma idade, mas não necessariamente elas tem o mesmo entendimento do que você está passando. Cada uma tem uma particularidade imensa.

Júlia – tem que ter paciência no dia a dia porque por mais que a gente goste no dia a dia acontecem imprevistos que ninguém pensava que iam acontecer e a gente tem que saber sair, ter paciência, calma e além de tudo ter o conhecimento, tem que estudar, atrelado a isso gostar e se dedicar.

Para ser bom professor de educação infantil/pré-escola também deve **ser capaz de improvisar com seriedade e competência e buscar atualizações na formação continuada.**

O planejamento do professor deve ser flexível, capaz de suportar transformações em seu direcionamento na prática. Quando ensinamos/aprendemos com crianças é quase uma rotina realizarmos mudanças. Como se interessam e desinteressam facilmente pelas coisas que as rodeiam, a educação infantil é um espaço legítimo de transformação de necessidades.

Um dia João pede para estudar sobre as formigas, mas ao mesmo tempo seu amigo ao lado quer pesquisar sobre dinossauros. A professora pesquisa, pesquisa e quando traz várias novidades acerca desta temática, eis que surge um camaleão no parque da escola, desviando todas as atenções agora para um novo estudo.

Essa é apenas uma situação hipotética, mas possível, de como as crianças mudam o seu centro de interesse rapidamente e de como os professores

necessitam estar preparados para o **improviso**. Não um improviso qualquer, mas fundamentado em **seriedade e competência** pedagógica: alguma atividade que substitua aquela que as crianças não estão gostando, a mudança de espaço quando este não acomoda todos de maneira confortável, a antecipação de horário do lanche visto que vão a um passeio fora da escola e podem demorar, bem como a continuidade na discussão de um assunto na roda, que não estava planejado na rotina, mas que revela muitas questões interessantes naquele momento.

Enfim, muitas são as situações de improviso, o professor, no entanto, precisa estar preparado para elas através de **atualizações em sua formação continuada**. Essas atualizações podem surgir de dificuldades do dia a dia, bem como das situações de improviso que acabamos de relatar. O que fazer quando não puder ir ao parque com as crianças porque está chovendo?

A ação do improviso deve ser pautada no conhecimento acerca de alguma atividade que possa substituir aquela do parque. O professor que tem conhecimento acerca da linguagem musical ou sabe desenvolver jogos teatrais pode improvisar alguma atividade que provoque o envolvimento dos seus alunos relacionados à música ou ao teatro, brincadeiras corporais e musicais por exemplo.

Quem irá definir que tipo de atualização deverá ser contemplada são as necessidades gerais da sociedade, depois do grupo (escola), e em seguida individuais, em que cada professor reconhece em que área tem mais facilidade ou dificuldade de compreensão.

Finalizando as análises aqui realizadas ratificamos a compreensão de que as necessidades de formação das principiantes podem estar relacionadas a lacunas da formação inicial e continuada.

Embora o trabalho desses professores ainda esteja se iniciando, é muito gratificante constatar o seu elevado nível de compromisso político e pedagógico com a qualidade do trabalho desenvolvido na escola pública e privada.

Apesar das dificuldades no ingresso da profissão ali presentes, ainda é possível trabalhar com compromisso e competência, buscando respostas teóricas e práticas para suas dificuldades, demonstrando que são capazes de enfrentar contextos adversos quando na verdade também necessitam de apoio (choque do real).

Queremos finalizar este capítulo destacando que, o que vimos e ouvimos dessas professoras principiantes se constituiu, pois, numa das experiências mais relevantes para a nossa formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre as necessidades de formação do professor principiante na Educação Infantil/Pré-escola nos conduziu por um percurso complexo e desafiador que provocou a discussão de questões atuais relacionadas a um contexto sócio histórico, político e educacional mais amplo.

Na busca por referenciais teóricos que constituíssem o estado da arte no cenário brasileiro, constatamos a necessidade de estudos aprofundados que explorem a formação docente, na perspectiva da Educação Infantil, uma vez que as pesquisas já desenvolvidas se limitam a apontar as necessidades de formação para docentes que atuam em outros níveis de ensino, principalmente, no Ensino Superior.

Essa constatação reafirma o lugar ocupado pela Educação Infantil, na realidade brasileira, apesar das recentes conquistas políticas. Nessa direção, já é possível registramos o surgimento de importantes medidas e publicações que sinalizam preocupações com a formação do docente que lida com a infância.

Com a *Constituição Federal* de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), iniciativas emergentes culminaram com documentos que priorizavam a formação do professor, tais como *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006) e os *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (BRASIL, 1998).

Este último, apesar de não apresentar caráter mandatório, destaca-se pela coerência com os documentos oficiais e por suas contribuições para a atuação prática do profissional principiante, tendo em vista o atendimento às necessidades imediatas da sala de aula, a acessibilidade da linguagem e a definição de objetivos a serem alcançados pelas crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses.

No que se refere ao imediatismo da sala de aula, compreendemos que a formação do professor é influenciada por aspectos determinantes, relacionados à qualidade da educação de uma maneira geral, às especificidades do nível de ensino, às características das crianças atendidas, ao investimento na continuidade da formação por políticas escolares internas, à motivação pessoal do professor, dentre outros.

Para o entendimento dessas questões, tomamos como objetivo central investigar as necessidades de formação do professor principiante da Educação

Infantil/ Pré-escola e, nesse recorte, apoiamo-nos em uma abordagem qualitativa de investigação, o que permitiu uma reflexão mais particular e aprofundada do objeto de estudo proposto.

Dentro dessa perspectiva, tomamos empréstimos à metodologia do estudo de caso. Com isso, o percurso teórico-metodológico construído respondeu aos objetivos pretendidos, por possibilitar a análise de um objeto em particular – no caso a formação das professoras investigadas, para a compreensão de um fenômeno mais amplo, as necessidades de formação do professor principiante na Educação Infantil/Pré-escola.

Apoiados nessa escolha metodológica, pudemos constatar que as necessidades de formação das professoras principiantes estão relacionadas em grande parte à sua formação inicial. E que ainda somadas a essas lacunas do curso de graduação, o crescente número de exigências feitas ao professor atual, desenha um contexto de dificuldades/necessidades docentes.

Nas reflexões teóricas sobre a Educação Infantil/pré-escola, no que diz respeito à sua história e política percebemos que a situação muitas vezes desvalorizada do profissional desse nível de ensino, se explica pela maneira como historicamente a criança e a infância foram se constituindo na sociedade.

Inicialmente como adulto em miniatura e posteriormente como sujeitos (de) e (dos) direitos, as crianças definem a maneira como os seus professores foram vistos durante todo seu percurso histórico. Se antes era um ser frágil, desamparado, necessitava de cuidados de proteção e o profissional era visto apenas como um cuidador, sem necessidade de formação específica.

Em seguida, essa mesma criança passa a ser vista como adulto em potencial, os professores passam então a priorizar a educação em detrimento do cuidado e a sociedade aponta o início da preocupação com sua formação, mesmo que seja pela transmissão de conhecimento, sugerindo a ideia de criança como depósito.

Hoje a criança como ser cultural e de direitos necessita de um professor que lhe ensine a ser autônomo, crítico e que, portanto, precisa de formação específica para exercer essa atividade. E são justamente nesse contexto que se movimentam as discussões sobre as especificidades da criança, do atendimento a elas bem como da formação para os profissionais que trabalham com educação infantil.

Essa valorização da criança se configura também em um cenário de muitas lutas a favor da inserção da educação infantil no contexto da educação brasileira. A

maneira como a dimensão histórica traçou os caminhos que desvalorizam os professores de educação infantil serve de aprendizagem para compreendermos a realidade da identidade desses profissionais atualmente.

Destacamos que o ensino apresentado de maneira assistencialista contribuiu para uma educação desqualificada exercida por profissionais sem formação suficiente para atividade docente com crianças. Isso nos revela portanto, que uma das maneiras de superar os estigmas de educação e professor não privilegiados, é pelo viés da formação, pois a competência profissional é o que qualificará esse ensino e a identidade desse profissional.

Além disso, identificamos uma certa distorção acerca do significado das palavras *assistencialismo* e *assistência*. O primeiro se refere a uma ação que engana a classe menos desfavorecida oferecendo atendimento às crianças, mas sem qualidade. O segundo faz referência ao cuidado, que realmente as crianças necessitam, portanto necessitam de assistência. O discurso contra o assistencialismo leva alguns profissionais a abolir qualquer forma de assistência à suas crianças, como se não fosse mais obrigação do profissional de educação infantil, trocar fraldas por exemplo.

Esse é um equívoco presente em muitas instituições de educação infantil. Alguns professores esquecem que o cuidar e o educar são indissociáveis no atendimento às crianças até 5 anos e 11 meses e portanto desqualificam sua atividade profissional, além de dificultar o desenvolvimento das crianças que se sentem mais seguras quando são envolvidos por quem os cuidam, protegem e dão carinho ao atendê-las em suas necessidades.

É nesse sentido que se faz necessário ao professor principiante de educação infantil/pré-escola compreender como irá cuidar e educar seus alunos. Para isso precisa conhecer as especificidades das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses bem como a estrutura curricular que os documentos legais apontam para a prática do desenvolvimento integral das crianças pré-escolares, contemplado através de objetivos.

Compreender as possibilidades e limites de aprendizagem das crianças pré-escolares é primordial para o exercício da prática docente desses profissionais, é onde se inicia a base para um planejamento bem construído, se perguntando primeiramente como são as crianças para quem estou propondo essas atividades?

Além disso conhecer os objetivos que possibilitam o desenvolvimento integral das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses segundo os documentos legais, fruto de discussões de diversos âmbitos, prepara o profissional principiante para a realidade da prática em sala de aula.

Quando se depara com a complexidade da atividade docente (choque do real) o principiante necessita de um norte, de uma orientação. O RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta esse norte, de maneira clara, não como um currículo fechado, mas como a orientação que ele necessita. A partir desse conhecimento é capaz de reinventar sua prática e distinguir o que é relevante ou não para suas crianças.

Partindo para as discussões acerca da formação de professores o profissional que atua na educação infantil necessita de formação inicial e continuada para exercer práticas de qualidade. Como maneira de desmistificar esse profissional como desqualificado precisamos nos munir de competência profissional.

A formação inicial das professoras entrevistadas apontam lacunas que se apresentam na inconsistência dessas práticas. Essas “faltas” são explicadas por elas pela incompletude do currículo de suas graduações. Acusam que muitos não oferecem o que a sociedade exige delas quando iniciam sua profissão. Uma das professoras diz nunca ter cursado nenhuma disciplina que tratasse sobre psicomotricidade, na graduação, no entanto, quando assumiu seu primeiro ano de atividade docente, sua coordenação exigiu relatório que contemplasse essa temática.

Todavia esse mesmo currículo está vinculado às transformações sucessivas de uma sociedade que exige cada vez mais competências do professor. Ao mesmo tempo não tem condições de se moldar a toda e qualquer mudança social no perigo de se tornar frágil e incoerente. Deve, portanto, ter a capacidade de refletir as transformações sociais sem excluir as bases que sustentam a Educação, o que se constitui numa atividade complexa aos diretores e coordenadores de graduação das universidades de Pedagogia.

Essas professoras principiantes também precisam buscar uma continuidade de seus estudos o que se traduz em uma formação continuada. Vale destacar que a sua função não é “tapar os buracos” da formação inicial e sim, como o próprio nome já diz “dar continuidade” ao que aprendeu na graduação, pode se configurar, por exemplo, na possibilidade de se aprofundar em alguma disciplina que mais se identificou durante o curso.

Nessa compreensão, é preciso reavaliar o tipo de formação inicial que os cursos de graduação estão oferecendo aos seus futuros professores. Será que estão realmente preparando seus profissionais para a atividade docente? Isso se constitui em um dever das universidades. E ainda, será que os mesmos profissionais se interessam em estudar e se formar continuamente? Esse se constitui em um dever das instituições de educação infantil e também dos próprios professores.

As lacunas nessa formação evidenciam dificuldades/necessidades nas práticas das professoras entrevistadas. Durante a análise desses dados verificamos que a docência de professor principiante na Educação Infantil/pré-escola está relacionada ao momento do ingresso na profissão que evoca dois sentimentos distintos: o primeiro de motivação pela escolha da profissão, pela entrada no mundo adulto e o segundo pelo “choque do real”, o sonho entra em contato com a complexidade da realidade profissional, esse momento é relatado por todas as professoras por sentimentos ambíguos de felicidade e medo, ou ainda de satisfação e angústia.

As dificuldades/necessidades relatadas estão relacionadas ao planejamento/execução das aulas, ao atendimento às necessidades individuais de aprendizagem e à avaliação das crianças. E para superar essas dificuldades as professoras acreditam que é necessário conhecer previamente e continuamente as crianças de sua turma, se identificar e se envolver com elas, promover sua liberdade assistida, além de se atualizar continuamente no plano teórico-metodológico da Educação Infantil, pautando a ação docente na ação-reflexão-ação, e investindo pessoalmente nas condições materiais de trabalho, já que não há material adequado nas escolas onde trabalham.

Mas essas dificuldades surgem a partir de algumas razões vivenciadas nas práticas das professoras principiantes que podem estar relacionadas: ao professor, à escola ou às condições de trabalho e ainda ao aluno e sua família.

Quando relacionadas ao professor se remetem à insuficiência da formação docente, aos baixos salários recebidos, bem como a impossibilidade de dedicação exclusiva a uma escola.

Quando relacionadas à escola ou às condições de trabalho estão pautadas na falta de apoio e de orientação pedagógica, nas condições materiais inadequadas ao nível de ensino/crianças atendidas, no grande número de crianças por sala, na necessidade de professora auxiliar e na demanda extra de trabalhos para a escola.

As relacionadas ao aluno e sua família se resumem às suas condições materiais de vida, às posturas inadequadas dos pais com relação às crianças e à desconfiança desses pais acerca do trabalho docente.

Estas dificuldades apontam necessidades de formação para a docência na Educação Infantil/pré-escola e sugerem reflexão acerca do conteúdo programático de cursos de formação inicial e continuada, dos procedimentos metodológicos adequados para o exercício dessa docência, dos autores que deverão ser estudados, da frequência e o tipo dos cursos de formação continuada, além do conhecimento dos requisitos para ser bom professor de educação infantil.

Os conteúdos programáticos dos cursos de formação devem oferecer clareza acerca da ética na docência com crianças, das crianças e suas infâncias, das especificidades do ensinar/aprender na pré-escola, de brinquedos e brincadeiras, das determinações legais sobre a educação infantil, das múltiplas linguagens e expressões na educação da infância, dos conteúdos específicos das áreas do conhecimento, do planejamento didático, da avaliação e das suas especificidades na educação infantil / pré-escola.

Já os procedimentos metodológicos deverão estar pautados na ação-reflexão-ação do professor, na articulação teoria/prática e na docência assistida do aluno-mestre.

Para o exercício da atividade docente na educação infantil/pré-escola, as professoras acham de fundamental importância o conhecimento teórico e prático acerca de autores que as ajudam muito em suas dificuldades cotidianas, são eles: Wallon, Vigotsky, Piaget, Howard Gardner, Emilia Ferreiro/Ana Teberosky, Maria Carmem Barbosa, Ana Mae Barbosa, Maria Montessori, Fernanda Jalles (*in memoriam*), Naire Capistrano, Edneide Bezerra e Adélia Ubarana.

Quanto à frequência e tipo de cursos que as professoras desejariam participar relatam que esses poderiam ser semanais: como prática interformativa promovida pela escola ou semestrais: em heteroformação promovida pelas secretarias de educação.

Para essas profissionais ser um bom profissional de educação infantil é gostar de criança, ser afetuosa, paciente e cuidadosa, ter formação teórico-prática específica para a docência na Educação Infantil, ser capaz de improvisar com seriedade e competência e buscar atualizações na formação continuada.

Finalizamos esta pesquisa afirmando que os professores principiantes de educação infantil/pré-escola podem contribuir de maneira valorosa na construção dos currículos dos cursos de Pedagogia, já que podem sugerir necessidades para ser professor de crianças atualmente, na medida em que vivenciam o momento de enfrentamento entre teoria e prática nas instituições de educação infantil/pré-escola de maneira real e consistente.

Ainda possibilitam aos outros colegas principiantes um conforto, na medida em que percebem que não estão sós quando enfrentam o “choque do real” e uma orientação, já que compartilham estratégias de como superá-las. Além disso, apontam as maneiras de como trabalhar na pré-escola com qualidade, promovendo o desenvolvimento das crianças, já que relatam autores relevantes para essa prática e aconselham a se atualizarem continuamente através da formação continuada.

Escutar as dificuldades do outro, dividir relatos, trocar experiências são maneiras de promover a formação continuada e consiste atualmente em um dos exercícios fundamentais de aprendizagem do docente, já que trata da realidade mais próxima vivenciada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BONETTI, Nilva. O professor de Educação Infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: **29ª Reunião Anual da Anped, 2006**. Caxambú/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução por Maria José Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional, nº 66, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do capítulo VII do título VIII da constituição federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer CNE/CP nº 9/01. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena**. Câmara de Educação Básica. Brasília, 8 de maio de 2001.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena**. Câmara de Educação Básica. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 022/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 7 de abril de 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 06/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, vols. I, II e III, 1998.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 6.692/71, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.196, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.846, de 6 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2007.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal nº 8.069\1990. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Editora Pallotti, Santa Maria, RS, 2003.

BRASIL/MEC/Inep. **Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003.** Brasília: O Instituto, 2003.

BRASIL. **Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.

BRASIL. **Subsídios para elaboração de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998.

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BORDEST, Suíse Monteiro Leon. et. al. **Educação Ambiental Mediando Sentidos e Interpretações.** Estudos De Caso. Disponível em http://www.6iberoea.org.br/artigos/i_fichatrabalho. Acesso em 12 fev. 2012.

BROWNE, Naima. A identidade e as crianças como aprendentes. In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria & KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de Professores para a Educação Infantil**: um estudo realizado em um Curso Normal Superior. 2006. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 1.ed. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

CARRUTHERS, Elizabeth. As experiências das crianças ao ar livre: um sentimento de aventura? In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil**: enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTRO, Alda Maria Duarte. Mudanças tecnológicas e a reforma educacional da década de noventa. **Revista Carpe Diem** – Faculdade de ciências, cultura e extensão do RN. Ao 2/3, n. 2/3, 2002/2003 – FACEX. Natal FACEX – Coordenadoria de Pesquisa e Extensão, 2001.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1999.

CRAIDY, M. e KAERCHER, G.E.P. da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Sílvia Helena V. A Formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. In: FRADE, Isabel C. A. S.(org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Livro 1. Belo Horizonte : Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. 2 .ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Teses).

FEBRONIO, Maria da Paixão G. [Formação inicial de professores de educação infantil: que formação é essa?] [resumo]. **ETD - Educação Temática Digital**. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). v.12. n.2, 2011. ISSN 1676-2692. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/index>. Acesso em: 27 jan. 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação Sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa. 1999.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto: Porto, 2007.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: Hacia uma nueva cultura profesional. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN, Jr. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEE, M. Conceptualising Staff Development in Futher Education. In: **British Journal of In-service Education**, vol. 16, nº2, p. 107-116. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674689700200008#preview>. Acesso em: 23 fev. 2012.

LEITE, Teresa Maria de Sousa dos Santos. **Necessidades de Formação Contínua de Professores em Relação à Integração dos alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de Ensino**. Lisboa, 1997, 264 p. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: LEITE FILHO, A. e Garcia, Regina L. (orgs). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, Maria Lúcia A. **Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **20ª Reunião Anual da Anped, 1997**. Caxambú/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1997.

MENEZES, Priscilla Carla Silveira. **Ensinar/Aprender ortografia: uma experiência na formação de professores**. 2008. 262 f. Tese (Doutoramento em Educação) – Programa de pós graduação em Educação, UFRN, Natal, 2008.

MERAZZI, C. **Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants**. European Journal of Teacher Education. 6, 2, 1983.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NATAL. Prefeitura Municipal. **Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo**. Natal e sua Região Metropolitana / Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Urbanismo. Natal (RN): Setor de Pesquisa e Estatística, SPE, 2006.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, Antônio. Matrizes Curriculares. **Entrevista concedida à Revista Salto para o Futuro /TV Brasil**. Realizada em 13/09/2001. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=69. Acesso em: 19 dez. 2011.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. 2.ed. Porto: Porto, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica. **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIVA, Maria Cristina Leandro de. **Uma viagem aos saberes das formadoras de professores da Educação Infantil**. 2007. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally W., Feldman, Ruth D. **Desenvolvimento Infantil**. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: Senado Federal. UNESCO, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAUPP, Marilene Dandolini. Formação dos professores de Educação Infantil: apreciações bibliográficas. In: **28ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambú**. 28ª Reunião Anual da ANPED - 40 anos de Pós-Graduação em educação no Brasil. Caxambú/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006.

REGO, Maria Carmem, PERNAMBUCO, Marta Maria. Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios. In: **27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambú/MG**: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004.

RODRIGUES, Maria Ângela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: direção geral de inovação e de desenvolvimento curricular, 2006. (Ciências da Educação; 60).

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

SACRISTÁN, J.Gimeno; GÓMEZ, A.I.Pérez. **Compreende e transformar o ensino**. 4.ed. Artmed: 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: IIE/D. Quixote, 1996.

SANTOS, G. T.; ROSSI, G.; JARDILINO, J. R. L. **Orientações metodológicas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 2 ed. São Paulo: Gion Editora, 2000.

SILVA, Léa Stahlschmidt P. A formação do professor de Educação Infantil: novos tempos. Velhos problemas. In: FRADE, Isabel C. A. S.(org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Livro 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino).

SILVEIRA, Clarice Santiago, NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado

da Questão. **Revista Educação em Questão**. Natal | RN, v. 40, n. 26, jan./jun. 2011.

SILVESTRE, Magali Aparecida Sentidos e significados sobre estágios curriculares obrigatórios da formação inicial: contribuições da psicologia sócio-histórica. In: **32ª Reunião Anual da ANPED, 2009**, Caxambú/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009.

SOBRAL, Elaine Luciana S. **Proposta curricular para educação infantil: (re) significando saberes docentes**. 2008. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo, In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madeira (orgs). **Metodologia das Ciências Sociais**. 7. ed. Porto: Edições Aparentamento, 1986.

VÁSQUEZ, A. S. A essência da moral. In: **Civilização Brasileira**. Ed: Ética. Rio de Janeiro, 2000.

VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2010. 331 f. Tese (Doutoramento em Educação). Programa de pós-graduação em educação, UFRN, Natal, 2010.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AOS PROFESSORES

Objetivo da Pesquisa: investigar as necessidades de formação de professores principiantes da educação infantil/pré-escola.

Entrevistador: Rebeca Ramos Campos

Entrevistado(a):

Recurso: gravador para registro de áudio; diário de campo.

Blocos	Objetivos específicos por bloco	Questões orientadoras
Aspectos introdutórios	<ul style="list-style-type: none"> . Apresentar os objetivos da entrevista. . Motivar os entrevistados. . Esclarecer a posição entre entrevistado e pesquisador. 	<ul style="list-style-type: none"> . Exposição do objetivo da pesquisa. . Diálogo sobre justificativa do trabalho. . Destaque para importância da implicação dos sujeitos nesse estudo.
Concepções de criança e infância	<ul style="list-style-type: none"> . Conhecer as concepções de criança e infância dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> . O que você entende por infância e criança?
Especificidades da Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> . Esclarecer as funções atuais da Educação Infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> . Quais as funções da Educação Infantil/ Pré-Escola? . Para você, existem diferenças entre a Educação Infantil e os demais níveis de ensino? Quais? . O que é necessário para ser professor de educação infantil/pré-escola?

<p>Formação Inicial e Continuada do professor</p>	<p>. Investigar elementos da formação de cada professor.</p> <p>. As contribuições dessa formação ao professor.</p>	<p>. Qual sua formação inicial?</p> <p>. E continuada?</p> <p>. Que lacunas você identifica na sua formação inicial?</p> <p>. Os cursos/espços de formação que participou acrescentaram na sua prática? De que maneira (Exemplos)?</p> <p>. A escola em que você atua oferece espaços para a formação e reflexão continuada?</p> <p>. Se você fosse chamado a opinar sobre o conteúdo programático para um curso de formação continuada para professores de Ed. Infantil, o que sugeriria?</p> <p>. Na sua opinião, a formação dos professores de Educação Infantil pode ser a mesma dos demais profissionais?</p>
<p>Ciclo de Vida Profissional/ Professor Princiante</p>	<p>. Investigar as especificidades da carreira do professor principiante.</p>	<p>. Qual o seu tempo de docência na Educação Infantil/Pré-Escola?</p> <p>. Já atuou em outros níveis de ensino? Por quanto tempo? Como foi a experiência?</p> <p>. Como você se sente assumindo uma sala de aula de crianças pré-escolares?</p> <p>.Que sentimentos você experimenta/experimentou no cotidiano da sua sala de aula?</p>

		<p>. A escola que você atua lhe apoia, considerando que você está em início de carreira... Se sim, de que forma(direção/coordenação/outros professores)?</p> <p>. Como se dá seu relacionamento com os outros profissionais que atuam nessa escola/e com os outros mais experientes?</p> <p>. O que você diria/aconselharia (como orientaria) a um professor principiante nessa modalidade de ensino?</p>
Conhecimentos/Competências do professor de Ensino Infantil/Pré-Escola	. Conhecer os saberes e fazeres relacionados à prática do professor principiante na Educação Infantil/Pré-escola.	<p>. O que um professor de educação infantil/pré-escola precisa saber para atuar nessa modalidade de ensino?</p> <p>. Que outros saberes além daqueles adquiridos na academia são necessários ao professor que atua nessa modalidade de ensino?</p>
Princípios teórico-metodológicos relativos à prática docente	. Identificar princípios teórico-metodológicos que sustentam a prática docente do professor principiante da Educação Infantil/Pré-Escola.	. Você sustenta sua prática baseado(a) em algum princípio teórico-metodológico? Quais?

Práticas Pedagógicas realizadas pelos professores	<p>. Perceber como as práticas escolares são organizadas por esses professores</p>	<p>. De que maneira devo cuidar e educar das crianças na pré-escola?</p> <p>. Como você percebe o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos?</p> <p>. Como percebe que eles estão aprendendo?</p> <p>. Como você avalia as situações de aprendizagem?</p>
Necessidades dos professores principiantes no Ensino Infantil/Pré-Escola	<p>. Verificar os motivos da escolha da profissão e modalidade de ensino.</p> <p>. Conhecer as necessidades/dificuldades que os professores principiantes enfrentam no período de 0-3 anos de sua prática na Educação Infantil/Pré-escola.</p> <p>. Compreender a relação da necessidade como algo que se deseja.</p>	<p>. O quê o levou a ser professor (a) de Educação Infantil/ Pré-escola?</p> <p>. Quais as dificuldades que você encontra na prática de ensinar na Educação Infantil/Pré-escola?</p> <p>. Como você busca a superação dessas dificuldades sentidas em seu cotidiano de trabalho</p> <p>. O que faz você continuar sendo professor(a) nessa modalidade de ensino?</p> <p>. Quais as suas perspectivas para o futuro profissional</p>