

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REJANE TERESA MARCUS BODNAR

**A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO EM
SERVIÇO: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES TEÓRICO- PRÁTICAS COM
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Florianópolis – SC
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

REJANE TERESA MARCUS BODNAR

**A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO EM
SERVIÇO: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES TEÓRICO- PRÁTICAS COM
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, linha de pesquisa Educação e Infância, como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Eloísa Candal Rocha.

**Florianópolis – SC
2006**

REJANE TERESA MARCUS BODNAR

**A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO:
UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES TEÓRICO- PRÁTICAS COM
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Eloisa Candal Rocha– orientadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)**

**Profa. Dra. Sonia Kramer– examinadora
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio)**

**Profa.Dra. Ione Ribeiro Valle - examinadora
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)**

**Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho – suplente
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)**

Florianópolis, julho de 2006

Dedico este trabalho

àquela que, ainda no início da sua juventude, foi ser professora diante dos desejos de sua mãe...

àquela que, quando professora, diante das inquietações da prática, desejou ser pedagoga...

àquela que, quando pedagoga, desejou ser pesquisadora para tornar-se mais consciente da sua prática...

àquela que, quando pesquisadora, não deixou de se encantar com o sorriso de uma criança, de um abraço amigo, de palavras simples jogadas ao léu ...

àquela que, quando pesquisadora, encontrou a paz no luar, nos raios exuberantes do sol, no canto dos sabiás nas primeiras horas da manhã...

àquela que, quando pesquisadora, não deixou de viver seus sonhos de menina e também de mulher...

àquela que, diante de seus sonhos de adolescente, tornou-se musa inspiradora de um poeta desconhecido...

àquela pesquisadora, mulher, mãe, pedagoga e também menina, que tem aprendido a se encantar com/na vida...

àquela que simplesmente quer “ser”

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora orientadora Dr^a Eloísa Candal Rocha pelo nosso encontro, em que, além de me ensinar a ser pesquisadora, lembrou-me da importância de um abraço, de um sorriso, da delicadeza das palavras, do cuidado e do respeito com o outro, independente de quem ele/ela seja.

À professora Dr^a. Ana Beatriz Cerisara, que, embora não tenha vivenciado minha trajetória de pesquisadora, teve uma presença marcante nas minhas primeiras aproximações com a pesquisa.

Às professoras Dra. Diana de Carvalho e Dra. Jucirema Quinteiro, pelas intervenções e pelo debate com que contribuíram para delinear os rumos desta pesquisa.

À professora Dr^a Maria Isabel Serrão, por quem tenho uma grande admiração e respeito, que, nestes últimos anos, tem contribuído muito na minha trajetória profissional e acadêmica.

Às professoras Andreliana, Silvania e Valma, por terem permitido que contasse uma parte da suas histórias.

Às profissionais do NEI Carianos, por partilharem este processo de formação em serviço e por me ajudarem a construir a atividade de coordenadora pedagógica.

Às meninas e meninos do GV, Juliano, Tília, Maria Eduarda, Laura, Alan, Lucas, João Vitor, Anderson, Alan, Tiago, Julia, Paula e Luiza, por partilharem da experiência de formação em serviço.

Aos pesquisadores e professoras do CIPROCEI, Ana Alice, Cida, Maria Fátima, Mariza Roseline, Andréa, Ângela, Alessandra, Dora, Rosa, Rosânia em especial a Sonia Fernandes e Fernanda Tristão, pela convivência e pelas valiosas contribuições durante o processo de formação das professoras e também nosso.

Aos colegas de linha de pesquisa, Carlos, Viviane e Ezir, em especial à Luzia, pelas grandes contribuições durante todo o processo da pesquisa, particularmente nas discussões das análises, e pelas indicações de leitura.

À Josi, pelas contribuições em todos os momentos da pesquisa, pelo carinho, pelas alegrias, pelos momentos agradáveis e também apreensivos...um encontro em que nasceu uma grande amizade, que permanecerá pelo resto de nossas vidas.

À querida Adri, com quem já compartilhava trabalhos e com a qual tive o privilégio de compartilhar esta nova etapa; muito obrigada pelas trocas para além da pesquisa... nossas conquistas, nossos anseios e nossa vida cotidiana.

À Cida, com quem, além de compartilhar conhecimentos e idéias, compartilhei palavras e alegrias e privilegamos o encontro entre nossas famílias e amigos em comum.

Às veteranas Senhorinha e Zenilda, pela acolhida e trocas durante o percurso das análises.

Às grandes amigas Cátia, Cida e Patrícia, por me darem conforto e alegria antes e durante a pesquisa. Agradeço de coração pelo nosso encontro, pelo carinho e por tê-las tão próximas a mim em todos os momentos da minha vida.

Às novas colegas de trabalho, em especial à Vera, Sonia, Gisele e Marlise, pela compreensão e solidariedade nos últimos momentos da pesquisa.

À D. Geni, pelo carinho, paciência e dedicação, que mesmo nesses momentos finais ensinou os usos da linguagem escrita e com sua tranquilidade ajudou a controlar a ansiedade nesta última etapa da pesquisa.

Aos funcionários da biblioteca setorial do CED/UFSC, pelo excelente atendimento nestes dois anos de pesquisa, em especial a Joseane e Maria Raquel.

Ao meu irmão Nelson pelas leituras preliminares e sugestões preciosas nos meus primeiros ensaios para a qualificação.

À minha querida amiga Rosa Maria, não tenho nem palavras para dizer o quanto sou grata por ter me lembrado de ver a vida com outros olhos, por ter me lembrado que a alegria está dentro de nós, por ter me lembrado que é possível ser feliz, ter paz e amor. Muito obrigada por ter estado tão presente durante estes dez últimos anos da minha vida e por ter me ensinado a viver a vida com simplicidade e pelos encantos que ela tem.

E um agradecimento especial aos meus pais, sempre tão presentes, preocupados, cuidadosos, carinhosos e atenciosos, que se esforçaram em todos os sentidos para que eu pudesse passar estes momentos com tranquilidade, muito obrigado pela acolhida nesses anos todos de minha vida.

Aos meus grandes companheiros, aqueles que viveram mais de perto esta nova fase, ao Paulo, ao Lucas, Pedro e Eduardo pela paciência, pelas ausências, pelo carinho, pelas tarefas assumidas, pelos códigos que criamos – “tô subindo” –, um agradecimento especial a vocês desta mãe, mulher e pedagoga que um dia sonhou ser pesquisadora.

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo sobre o processo de formação em serviço de professoras da educação infantil realizado para um projeto de pesquisa da Universidade (UFSC) envolvendo professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PMF), que teve por objetivo partir da observação e do registro pedagógico para ampliar o conhecimento sobre as relações educativas estabelecidas nas creches e nas pré-escolas e orientar os (re)planejamentos das ações educativas com as crianças pequenas. A análise desse processo de formação tomou como base os resultados das entrevistas e dos documentos escritos pelas professoras e pelo grupo de formação, nos quais se buscou identificar o papel da observação e do registro pedagógico como ferramentas da ação docente e de formação em serviço das professoras na orientação e reorientação das ações educativas junto às crianças. Nesse estudo buscou-se compreender as relações teoria-prática envolvidas na formação dos professores de educação infantil, privilegiando-se uma compreensão desse processo como uma tomada de consciência da ação constituída no espaço coletivo. Os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo permitiram identificar categorias centrais: relação teoria e prática, observação e registro pedagógico e limites e possibilidades do processo de formação em serviço, e indicaram que as observações e registros das ações pedagógicas, quando compartilhadas com o outro, possibilitam reflexões teóricas e práticas e uma tomada de consciência dessas ações, impulsionando as mudanças da/na atuação docente.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação Continuada e Registro Pedagógico

ABSTRACT

This research is a study on the formation process in teachers' of the infantile education service accomplished for a project of research of the University (UFSC) involving teachers of the Municipal Net of Teaching of Florianópolis (PMF), which had for objective to leave of the observation and of the pedagogic registration to enlarge the knowledge about the educational relationships established at the day cares and in the preschools and to guide the reschedule of the educational actions with the small children. The analysis of that formation process took as base the results of the interviews and of the documents written by the teachers and for the formation group, which were looked for to identify the paper of the observation and of the pedagogic registration as tools of the educational action and of formation in the teachers' service in the orientation and reorientation of the educational actions close to the children. In this study the target was looked for to understand the relationships theory-practice involved in the teachers' of infantile education formation, being privileged an understanding of that process to take of the conscience of the action constituted in the collective space. The results obtained starting from the content analysis allowed to identify central categories: relationship theory and practice, observation and pedagogic registration and limits and possibilities of the formation process in service, and they indicated that the observations and registrations of the pedagogic actions, when shared with the other, could make possible theoretical and practical reflections and take of conscience of those actions, impelling the changes to educational performance.

Word-key: Infantile Education, Continuous Formation and Pedagogic Registration

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Da experiência profissional à pesquisa acadêmica	14
2 OS PERCURSOS DA PESQUISA	19
2.1 Definindo o foco da investigação	20
2.2 Levantamento bibliográfico.....	21
2.3 Seleção das fontes a serem analisadas.....	23
2.4 Professoras e auxiliares de sala/ sujeitos da pesquisa	25
2.5 Construindo as categorias de análise	26
2.6 Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6.....	29
2.7 Projeto de Pesquisa Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa (CECCA) 32	
2.8 Subprojeto CIPROCEI.....	33
2.8.1 Construindo os procedimentos metodológicos.....	34
2.9 O campo da pesquisa do CIPROCEI: Núcleo de Educação Infantil Carianos	48
2.9.1 A formação continuada no Núcleo de Educação Infantil Carianos.....	53
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SITUAÇÃO ATUAL, PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES	55
3.1 A legislação e a atualidade: em cena o direito da criança e a formação dos professores.....	56
3.2 A profissionalização docente na formação inicial: o curso normal e o curso de Pedagogia.....	62
3.3 A formação continuada e suas concepções: da competência profissional à unidade entre teoria e prática	68
3.3.1 A formação continuada do professor de educação infantil nos documentos oficiais e nas políticas recentes.....	75
3.3.2 Política de valorização dos profissionais da educação - educação a distância.....	79
3.4 Professor reflexivo: o ponto de encontro entre a teoria e a prática?	83
4 A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO PEDAGÓGICO: CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES PRESENTES NA LITERATURA E NOS DOCUMENTOS.....	88
4.1 O registro pedagógico na literatura	89
4.2 O registro pedagógico nos documentos	95
5 SENTIDOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: O PAPEL DA OBSERVAÇÃO E DO REGISTRO PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	98

5.1 A formação em serviço na universidade – do ponto de vista inicial à construção coletiva	99
5.1.1 As trajetórias das profissionais e a inserção no projeto	100
5.2 Da experiência de formação em serviço à necessidade do conhecimento teórico..	103
5.2.1 A teoria como tomada de consciência da ação	109
5.2.2 Da troca de saberes à reflexão compartilhada	113
5.2.3 Ressignificando o papel do coordenador pedagógico: articulador/mediador da teoria/prática	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação.

ANPEd – Associação nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica.

CECCA – Educação, Culturas e Cidadania Activa

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CES – Câmara de Ensino Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CIPROCEI – Culturas da Infância: produções simbólicas das crianças e dos professores de Educação Infantil

COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar

CRIE – Projeto Crianças e Educação: produção simbólicas sobre a infância

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MATO -As Marcas dos Tempos: Interculturalidades das culturas da infância

MEC – Ministério da educação e Cultura

NEBA – Necessidades Básicas de Aprendizagem

NEE0a6 – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos

NEI – Núcleo de Educação Infantil

NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância

OI– Observador interno

OE– Observador externo

PIAP – Participação Infantil e Ação Pedagógica

PDPC/PA-EI – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado/Parâmetros em Ação-Educação Infantil

PNE – Plano Nacional de Educação

P.P.P. – Projeto Político Pedagógico

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

REBEPE – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

RFP – Referenciais para Formação de Professores

SBPC – Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência

SESAS – Saúde e Assistência Social

SESI – Serviço Social da Indústria

UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1 INTRODUÇÃO

A busca pela especificidade do trabalho educativo para os meninos e meninas na faixa etária de 0 a 6 anos tem crescido no campo da pesquisa acadêmica, entre os professores, estudiosos, legisladores e dirigentes públicos, e na esfera das políticas voltadas para a educação das crianças, tanto em âmbito nacional como mundial. Estudos, debates e pesquisas têm propiciado um redimensionamento das orientações da educação das crianças nos espaços das creches e pré-escolas, e ao mesmo tempo cresce o acesso aos serviços educativos.

No Brasil, um marco desta ampliação e da definição dessa especificidade pode ser observada no grande avanço da legislação em relação à educação infantil a partir da Constituição Federal de 1988, em seu art.208, inciso IV, que prescreve: "[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade". Assim, a educação infantil passa a ser também um dever do Estado. Mas é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que o atendimento das crianças em instituições coletivas aparece como a primeira etapa da educação básica.

Nessa de 1996, o atendimento das crianças em instituições coletivas aparece como a primeira etapa da educação básica e o profissional que atua diretamente com as crianças em instituições educativas ganha o estatuto de professor. Até a regulamentação da LDB de 1996, admitia-se o exercício profissional junto a crianças pequenas feito por profissionais não habilitados; com o advento dessa lei, a formação mínima para atuação na educação infantil passou a ser ensino médio normal e/ou ensino superior.

Paralelamente a esses avanços da legislação, pesquisas sobre educação e infância vieram reafirmar o lugar da criança como *sujeito de direitos* (ARROYO, 1994), *sujeito histórico* (KUHLMANN, 1998), que *interpreta[m]* e *age[m]* no mundo (SARMENTO, 2002). Diferentes campos científicos têm propiciado o debate sobre a criança e suas infâncias, e, conseqüentemente, têm contribuído para as diferentes ações pedagógicas no interior das instituições de educação infantil.

Na intenção de contribuir para a área na identificação das especificidades da educação das crianças, Rocha (1999, p. 62) propôs a construção de uma Pedagogia da Infância, que

tenha como “objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”.

A necessidade do diálogo disciplinar da Pedagogia da Infância com áreas afins vem sendo reafirmada, e já absorve contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia, História, Psicologia e Filosofia, entre outras áreas. Como afirma Rocha (2004, p.245), “a pesquisa em Educação Infantil tem revelado a exigência de uma abertura para campos teóricos que permitam captar diferentes aspectos envolvidos nas relações educativas nos âmbitos social, cultural, expressivo, estético, cognitivo, afetivo, psicológico, familiar, etc”.

Essa multiplicidade de pontos de vista sobre a criança e a infância nos ajudam a delinear a Pedagogia da Infância, que passa a orientar as intervenções dos adultos nos diversos contextos educativos com base numa perspectiva teórica cujos pressupostos são a definição histórica e social da infância e a heterogeneidade e pluralidade das crianças que as constituem. Vale ressaltar que, embora o caráter educativo da educação infantil seja considerado indiscutível pelos profissionais e pesquisadores, há divergências sobre como e quais conhecimentos devem ser contemplados na dimensão pedagógica. Nesse sentido, tem sido divulgado nas produções da área que a educação infantil deve diferenciar-se do modelo *escolarizante*:

O trabalho pedagógico em educação infantil, da maneira como entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não configura como escolar, feito apenas de e na sala de aula (KRAMER 2003p.60).

Reafirmando essa posição, Faria (2005) considera que o educar e o cuidar como funções da educação infantil surgem para dar destaque à centralidade da criança e da própria especificidade da educação infantil; no entanto, segundo a autora,

[...] não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenham conteúdo, seja espontaneísta, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças (FARIA, 2005, p. 5).

A definição dessa especificidade passa a exigir, ademais, orientações sobre os seus profissionais e sua formação. Com a garantia do direito da criança à educação infantil e com a exigência de formação mínima para a atuação nessa etapa da educação, a formação dos

profissionais tem se colocado como uma preocupação e um desafio para a área. Alguns estudos já delinearão o panorama da formação desses profissionais e demonstraram as interferências das agências multilaterais na política educacional brasileira – Cerisara (1999), Freitas (2002), Kramer (1989; 2002), Kishimoto (1999), Oliveira (1994), Machado (1998), Rocha (1996), Saviani (1997), Shiroma et al. (2002) e Gentili (1996), entre outros –, o que, inevitavelmente, tem gerado conseqüências no atendimento às crianças dessa faixa etária nas instituições de educação infantil.

Levando isso em conta, esta pesquisa tem como objetivo analisar uma experiência de formação em serviço com professoras de educação infantil, fruto de um projeto de pesquisa que tomou como base a observação e o registro pedagógico e como fontes de análise e de orientação a reformulação das práticas pedagógicas nesses contextos. Seus objetivos específicos foram estabelecidos – a identificação das diferentes concepções de registro pedagógico presentes na literatura e na prática das professoras; a análise do papel da observação e do registro pedagógico na orientação e reorientação das ações educativas e seus limites e possibilidades no processo de formação em serviço das professoras na educação infantil.

A trajetória de construção desta pesquisa inicia-se, a meu ver, em fatos e reflexões na minha história profissional na educação infantil e consolida-se com o meu envolvimento na pesquisa acadêmica.

1.1 Da experiência profissional à pesquisa acadêmica

A formação dos professores tem chamado minha atenção desde 1998¹, ano em que comecei a atuar como supervisora educacional na educação infantil. Dessa experiência cresceu o desejo de buscar algumas respostas para as inquietações surgidas no decorrer da atuação na coordenação pedagógica, principalmente em relação à formação dos/das professores/professoras. Foi no diálogo com os professores, em contato com a teoria e a prática pedagógica que fui aprendendo a ser coordenadora e me inteirando da produção na área de educação e infância.

O currículo do curso de Pedagogia – Supervisão Educacional não contemplava as especificidades da educação de crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil; foi

¹ Em 1998, a Secretaria Municipal de Educação incluiu o supervisor educacional nas creches e NEIs, de acordo com a Resolução 003 do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Entretanto, nesse ano somente dez instituições foram contempladas com a atuação desse profissional.

necessário então construir algumas alternativas de formação para minha inserção nessa área, e uma delas foi a participação em algumas disciplinas da linha de investigação Educação e Infância, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina. O debate e os estudos propiciados pelos professores e pesquisadores foram fundamentais para a apropriação do conhecimento sobre a área e sobre a coordenação do trabalho pedagógico.

No período em que coordenei o trabalho pedagógico no Núcleo de Educação Infantil Carianos², instituição da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com atendimento a crianças na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 6 anos e 7 meses, a formação em serviço dos profissionais estava contemplada no Projeto Político Pedagógico da instituição. Acreditava-se na constante reflexão do cotidiano subsidiada pelo conhecimento científico.

Durante o trabalho realizado, trocamos idéias, estudamos, registramos e fizemos leituras e o cotidiano da instituição tornou-se locus de formação, ou seja, um permanente processo de formação em serviço. Assim, percebi que as discussões e reflexões acerca das especificidades do trabalho com crianças em instituições de educação infantil, a partir de sólidas bases teóricas, contribuem para que os professores problematizem suas práticas e criem hipóteses para compreender as relações pedagógicas que envolvem as crianças. Esse movimento possibilita um planejamento/replanejamento do trabalho pedagógico.

A formação geralmente acontecia nos grupos de estudos³ e nas reuniões pedagógicas⁴, com o objetivo de discutir e estudar temáticas de interesse das professoras. Alguns temas eram também sugeridos pela coordenadora pedagógica, pois ela considerava necessário trazer algumas discussões sobre a Pedagogia da Infância⁵.

O registro pedagógico foi um dos temas de grande interesse do corpo docente, e as experiências italianas de educação infantil⁶ serviram para subsidiar os estudos, suscitar o

² As crianças na faixa etária de 0 a 6 anos no Município de Florianópolis são atendidas pela Rede Municipal de Educação através das creches e Núcleos de Educação Infantil (NEIs).

³ Os grupos de estudo são encontros semanais com a duração de uma hora; nesses encontros participam a direção, professores, professores auxiliares, auxiliares de sala e auxiliares de ensino. O objetivo desses grupos é realizar alguns estudos e reflexões sobre o cotidiano da educação infantil.

⁴ Das reuniões pedagógicas participam todos os funcionários da instituição, exceto o vigia. Elas acontecem uma vez por mês e servem para encaminhar o trabalho da instituição, reavaliando o Projeto Político Pedagógico e realizando estudos.

⁵ Para Rocha (2001, p.31), a Pedagogia da Infância terá como “objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”.

⁶ V. GANDINI. L.; EDWARDS. C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002

debate e obter algumas respostas para as questões surgidas na prática: – Como registrar? – Para que serve o registro? – Como considerar as crianças nos registros?

Paralelamente a essa formação, a Divisão de Educação Infantil⁷ da Secretaria Municipal de Educação, na sua proposta de formação continuada, iniciou a discussão sobre o registro pedagógico, destacando sua importância, seja para o planejamento da instituição (Projeto Pedagógico), seja para o planejamento das atividades com a criança, principalmente na perspectiva de conhecê-la nas suas singularidades.

O interesse das professoras pelo tema do registro foi crescendo, e a parceria com o curso de Pedagogia da Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina para a realização do estágio na instituição surgiu como mais uma oportunidade para uma aproximação com as crianças e para a promoção de um espaço de reflexão que contribuísse também na organização das ações do cotidiano. Após o conhecimento da proposta do estágio⁸, iniciou-se em março de 2003 o estágio do curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil, da UFSC.

As estagiárias realizavam observações e registros sobre as crianças, a partir das proposições das professoras. Esses documentos eram apresentados às profissionais em reuniões quinzenais, sob a coordenação da professora orientadora do estágio, serviam de ponto de partida para o projeto de intervenção das estagiárias e contribuíam para que as professoras conhecessem mais as crianças e replanejassem as intervenções pedagógicas.

Em 2003, o NEI Carianos iniciou sua participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos da UFSC, com sua inserção no projeto de investigação Culturas da infância: as produções simbólicas das crianças e dos professores de educação infantil (CIPROCEI).

Essa investigação integra o Projeto de Pesquisa em Educação “Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa” (CECCA), um intercâmbio entre o Instituto de Estudos da criança da Universidade de Minho, Portugal, e o Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação de 0 a 6 anos, Linha de Pesquisa Educação e Infância, do Programa de Pós-Graduação da UFSC. A finalidade principal desta investigação foi a formação das professoras a partir das

⁷ A Divisão de Educação Infantil é o setor responsável da Secretaria Municipal de Educação pela educação infantil do Município de Florianópolis

⁸ Esta proposta refere-se ao estágio como: “[...] um caminho para a construção de um outro olhar, entendendo a creche e a pré-escola como um espaço de produção de pesquisa e conhecimento dos universos infantis. Não um olhar a priori, como pensávamos, fixado na incompletude, “falta” das crianças... não um olhar como aquele que nos fez construir práticas prescritivas e normativas para a infância, práticas que dificultam a visibilidade de uma parte significativa do universo infantil, aquela parte que, do ponto de vista dos adultos não merecia ser olhada, investigada, e por isso não se tornava ponto de partida para pensar a organização do cotidiano” (CERISARA et al., 2002, p. 6)

suas práticas pedagógicas cotidianas, com o intuito de sensibilizar o olhar para compreender os universos infantis.

Assim, com a aproximação sobre o tema registro pedagógico e com a experiência vivida como coordenadora pedagógica e pesquisadora do subprojeto CIPROCEI⁹, as discussões sobre o registro suscitaram algumas questões que serviram para orientar esta investigação:

- Como deve ser o registro escrito?
- Como registrar e coordenar o trabalho com as crianças?
- De que forma os registros escritos, filmicos e fotográficos se complementam?
- Os registros podem contribuir para os planejamentos/projetos do cotidiano?
- O registro contribui na formação das professoras?

O percurso deste estudo será apresentado neste trabalho em cinco partes. Na seqüência, apresento o percurso desta pesquisa: a definição do foco, o levantamento bibliográfico, a seleção das fontes, os sujeitos da pesquisa, o sistema de categorização e o contexto dessa pesquisa. Para tanto, farei uma breve retomada das ações do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos (NEE0a6), dos procedimentos metodológicos do subprojeto Culturas da Infância: as Produções Simbólicas das Crianças e dos Professores de Educação Infantil (CIPROCEI) e do Núcleo de Educação Infantil Carianos, instituição de educação infantil parceira desta pesquisa colaborativa.

Na parte 3, aponto brevemente alguns aspectos da formação inicial e apresento algumas concepções sobre formação continuada dos profissionais da educação, especialmente os da educação infantil, expressas nos documentos oficiais que tratam da formação (entre eles, a Proposta Política de Educação Infantil (1993), o RCNI, o RFP e os programas de formação continuada do MEC, o PROFORMAÇÃO e o PROINFANTIL), com base em alguns estudos já realizados por pesquisadores da área da formação de professores e de políticas educativas. Para finalizar essa parte, abordo a concepção de professor reflexivo na perspectiva de Schön, que serviu de fundamento para a elaboração dos documentos oficiais e legais sobre a formação dos professores e apresento as críticas de alguns pesquisadores ao reducionismo do termo *reflexividade*, tão presente na literatura e nos documentos da década de 1990.

⁹ No ano em que se iniciou o CIPROCEI (2003), eu exercia a atividade de diretora da instituição e, com o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação - Linha de Pesquisa Educação e Infância, em 2004, passei a exercer a função de coordenadora pedagógica e pesquisadora do NEE0a6, como relatora do processo de formação.

Na parte 4, exponho as diferentes opiniões sobre a utilização da *observação e registro pedagógico* manifestadas na literatura, nos documentos que tratam da formação dos professores da educação infantil e nas propostas pedagógicas do Município de Florianópolis da década de 1980 e 1990.

Na parte 5, apresento a sistematização das análises dos dados sobre a formação em serviço das professoras do Núcleo de Educação Infantil Carianos realizada pelo Nee0a6, através do subprojeto CIPROCEL.

E finalmente, na última parte, teço algumas considerações sobre os resultados deste estudo a partir das principais categorias eleitas no processo de pesquisa: *relação teoria e prática, observação e registro pedagógico e limites e possibilidades do processo de formação em serviço*.

2 OS PERCURSOS DA PESQUISA

É sabido que o cientista não lida diretamente com os fatos ou fenômenos que observa e pretende explicar, mas com instâncias empíricas, que reproduzem tais fatos ou fenômenos. A realidade não é susceptível de apreensão imediata, e sua reprodução, para os fins da investigação científica, exige o concurso de atividades intelectuais deveras complexas (FERNANDES, 1991 p. 77).

Um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (YNN apud SARMENTO, 2003, p.137). Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, com as professoras e auxiliares de sala, do Núcleo de Educação Infantil Carianos, instituição mantida pela Rede Municipal de Florianópolis e que estiveram inseridas no subprojeto Culturas da Infância: as Produções simbólicas das Crianças e das Professoras de Educação Infantil (CIPROCEI)¹⁰.

Diante de muitas idéias, orientações e diálogo com diferentes teorias e pesquisadores, alguns caminhos foram despontando para a efetivação do estudo exploratório e definição dos procedimentos metodológicos. O estudo exploratório constitui-se dos seguintes passos: levantamento bibliográfico, seleção dos dados empíricos e escolha da metodologia para análise do material.

Iniciei no CIPROCEI como Diretora do NEI Carianos e, posteriormente, como pesquisadora do NEE0a6. Assim, recuperei nos registros pessoais e nos documentos do CIPROCEI informações sobre o processo de formação vivido por pesquisadores e professores que constituíram parte das fontes desta pesquisa¹¹. Essa etapa serviu para contextualizar o processo de formação do CIPROCEI e do NEI Carianos, ou seja, a experiência de formação em serviço realizada durante os anos de 2003 e 2004 pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos, da Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁰ No decorrer do trabalho utilizarei a sigla CIPROCEI para me referir ao subprojeto Culturas da Infância: as produções simbólicas das crianças e das professoras de educação infantil.

¹¹ Maiores informações sobre o NEI Carianos, ver: FRANCISCO, Z. F. **Zé, ta pertinho de ir pro parque?** O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

2.1 Definindo o foco da investigação

A idéia inicial desta pesquisa era identificar se os/as professores/as da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis realizavam o registro pedagógico. Mas no debate com pesquisadores do NEE0a6 e professoras¹² foi sendo apontada a necessidade da análise do material produzido durante os anos de 2003 e 2004 pelo subprojeto CIPROCEI, que se constituía de registros pedagógicos das professoras, registros das pesquisadoras e registros da formação.

A fim de que fôssemos definindo os objetivos desta proposta, inicialmente deu-se uma conversa com o grupo: a coordenadora do CIPROCEI, professoras e pesquisadoras do NEI Carianos. Foram necessárias três reuniões para esclarecimentos e definições do foco das análises dessa investigação e das análises coletivas¹³. Entretanto, era essencial o consentimento das professoras; estabeleceu-se então que todo o material, antes de ser publicado, deveria ter esse consentimento.

Após essa primeira etapa, partimos para uma discussão coletiva¹⁴ com os demais pesquisadores do CIPROCEI, com o objetivo de partilhar esta intenção, uma vez que todas as decisões, encaminhamentos, sugestões e dúvidas eram discutidas nas reuniões gerais, como parte do processo coletivo.

No segundo semestre de 2004 levamos para a reunião geral a proposta de a pesquisa centrar-se na análise do material produzido na formação das professoras do NEI Carianos, ou seja, na análise dos registros das professoras e da formação (que, nesse ano, passou a ser relatado por mim, uma das tarefas como pesquisadora vinculada ao programa de pesquisa do NEE0a6), proposta que obteve a aceitação das demais professoras¹⁵ e pesquisadoras.

Assim estava definida minha participação nesse processo de formação, que situa uma dupla inserção, tanto como profissional da unidade de educação infantil, quanto como pesquisadora, o que passa a exigir um exercício constante de distanciamento da experiência durante todo o percurso da pesquisa.

¹² Professoras que participavam do subprojeto CIPROCEI.

¹³ O recorte, fruto desta pesquisa, gerou algumas inquietações devido ao compromisso assumido pelo CIPROCEI de analisar coletivamente todo o material coletado durante os dois anos de pesquisa.

¹⁴ Nessas discussões foram incluídas as conversas e sugestões da orientadora desta pesquisa.

¹⁵ Utilizo o termo *professoras* e *pesquisadoras* no feminino, pois desta investigação participaram somente mulheres. Participaram também das decisões as professoras e auxiliares de sala da creche do Itacorubi.

2.2 Levantamento bibliográfico

Para compor o panorama para esta pesquisa foi necessário realizar o levantamento bibliográfico. No primeiro levantamento¹⁶ foram identificadas 304 publicações por meio das seguintes palavras-chave: criança, infância, formação de professores e registro, e foram consultadas as seguintes fontes: teses e dissertações (banco de dados da CAPES e biblioteca setorial da UFSC), Anais da ANPEd Nacional e ANPEd Sul e revistas – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (REBEPE), Cadernos CEDES, Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Pro-posições - UNICAMP, Idéias e Perspectiva - UFSC.¹⁷

Nesse levantamento foi possível entrar em contato com a produção existente sobre criança, infância, educação infantil, formação de professores e registro pedagógico a partir do ano de 1947. Nessa primeira etapa não foram encontradas muitas produções sobre a categoria registro. No entanto, em face da definição desta pesquisa e da sua orientação¹⁸, foi necessária uma nova consulta às fontes, com o objetivo de conhecer o campo a ser pesquisado.

Com um olhar mais atento e mais voltado para a educação infantil, foi possível reconstruir o levantamento. Nessa etapa foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: educação infantil, formação em serviço e registro. Além das fontes utilizadas na etapa anterior, foram incluídos o Banco de Dados do NEE0a6 e o Estado do Conhecimento na Educação Infantil. No entanto, a categoria registro pedagógico aparece contemplada nas produções acadêmicas da educação infantil referentes às práticas cotidianas.

Quanto à formação dos professores da educação infantil, centramos o foco na categoria formação em serviço. Nesta investigação trabalharemos com o conceito de formação em serviço proposto por Nascimento, tendo em vista que a proposta de formação do subprojeto CIPROCEI refere-se a essa modalidade da formação continuada. Em relação à formação continuada, Nascimento (1998, p.70) considera a formação em serviço como uma estratégia de formação continuada:

[...] por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras

¹⁶O levantamento bibliográfico foi realizado durante a disciplina Seminário de “Seminário de Dissertação II”, ministrado pelas professoras Jucirema Quinteiro e Diana Carvalho, no segundo semestre de 2004.

¹⁷ Além dessas fontes, foram consultados os títulos do levantamento realizado pela doutoranda do PPGE/UFSC Marilene Raupp sobre formação de profissionais da educação infantil.

¹⁸Devido à aposentadoria da Professora Ana Beatriz Cerisara, orientadora deste projeto de pesquisa, minha orientação passou para a professora Eloísa Candal Rocha, que retornou do Pós-Doutorado em outubro de 2004, definindo e redimensionando o levantamento bibliográfico.

atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental.

A hipótese inicial ao realizar o levantamento bibliográfico era de que havia poucos trabalhos sobre o tema registro pedagógico. No entanto, pudemos constatar que essa temática já aparece na bibliografia sobre a educação de crianças pequenas desde a década de 1960: Fostes e Headley (1967), Rizzo (1984; 1986), Nicolau (1988), Freire (1989), Warschauer (1993) Abramowicz e Wajkop (1985), Magalhães et al (1995), Gandini e Edwards (2002), Dahlberg et al (2003), principalmente nos *manuals* para professores da educação infantil.

O tema da formação de profissionais da educação infantil foi encontrado em 19 trabalhos apresentados na ANPED-Nacional e, na 24ª reunião (2001), foram localizadas partes dos resultados da investigação intitulada *Identificando mudanças na atuação docente a partir da elaboração de registro pelos professores*, de Guarneri (UNESP), Giovanni e Ayelo. Essa pesquisa foi desenvolvida com 19 professores de 1ª a 4ª série de duas escolas da rede pública estadual do interior paulista, e teve como propósito a “identificação do pensamento dos professores acerca das possibilidades que o registro das reflexões indagações sobre a sua própria prática podem trazer para o seu desempenho profissional” (GUARNIERI et al., 2001, p. 3).

Na consulta do banco de dados da CAPES e da Biblioteca Setorial da UFSC, foi encontrado um número expressivo de publicações na categoria teses e dissertações. Destas, foram selecionadas 15 dissertações – Nogueira (1992), Soares (1992), Barreto (1993), Dutoit (1996), Batista (1998), Leite (1998), Contigo (1999), Cássia (1999), Fernandes (2000), Ricchiero (2000), Silva (2001), Terciott (2001), Volpato (2001), Luiz (2000), Mezacasa (2003) – e 4 teses – Cerisara (1996), Machado (1998), Garms (1998) , e Oliveira (2001), relativas à formação continuada e em serviço. Vale ressaltar que, das 16 publicações da categoria dissertações, 4 delas são do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Barreto (1993), Fernandes (2000), Nazário (2002) e Mezacasa (2003). Essas pesquisas revelam a importância da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam diretamente com as crianças.

Nos documentos do MEC/SEF/COEDI (1993), MEC/SEF/DPE/COEDI (1994)¹⁹, nos livros e nos artigos de Arce (2001) Campos (1999), Cruz (1996), Freitas (1999; 2002), Kramer (1989; 1994), Kishimoto (1999; 2002), Libâneo (1999), Machado (1999), Pimenta (1999) Formosinho (2002), Rocha (1999), Rosemberg (2002) e Silva (2002), foi possível uma aproximação ao tema *formação de professores* a partir da visão de pesquisadores e profissionais da área da educação e da educação infantil.

Durante o levantamento bibliográfico, percebeu-se que o tema *registro pedagógico* aparece vinculado com observação, pois, para a elaboração do registro pedagógico, é necessária uma observação atenta do professor, ou seja, é indispensável a observação para a elaboração do registro. Por isso utilizarei *observação e registro pedagógico* como ações inseparáveis. A síntese desses levantamentos será melhor detalhada nos capítulos seguintes.

2.3 Seleção das fontes a serem analisadas

Durante a formação realizada pelo subprojeto CIPROCEI foram realizadas observações e registros do cotidiano pelas professoras e pesquisadoras, além de registros do processo de formação e das reuniões gerais.

Desse modo, as fontes são constituídas pelos registros das reuniões gerais²⁰, registros do processo de formação²¹ e registros das professoras²² Observadoras Internas (OI), coletados durante os anos de 2003 e 2004. Os registros da Observadora Externa (OE) não foram analisados, pois tinham como objetivo focar o olhar nas crianças a partir das proposições das professoras. No entanto, esses relatos serviram para complementar o registro da formação e o das professoras e para resgatar o processo de formação, já que em alguns registros das professoras faltavam alguns dados necessários para a análise do processo de formação.

Após a seleção do material, os dados foram organizados numa tabela, apresentada abaixo, onde os quatro tipos de registros foram separados por ano. Assim, temos um total de

¹⁹ Nos documentos foram incluídas as Proposta Pedagógicas para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Florianópolis dos anos de 1987 e 1996, Referenciais para Formação de Professores (1998), Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998).

²⁰ As reuniões gerais aconteciam na UFSC, com a participação da coordenadora do CIPROCEI, formadores, equipe de apoio (pesquisadores do NEE0a6), OE professoras, coordenadoras e diretoras das instituições. Essas reuniões eram relatadas pelos participantes das reuniões.

²¹ Relatados pela coordenadora do NEI Carianos e pesquisadora do NEE0a6

²² Registro sobre as crianças a partir de focos levantados pelas próprias professoras e das proposições das reuniões de formação.

67 registros, 10 das reuniões gerais, 14 das reuniões de formação, 27 das OIs (professoras) e 16 da OE²³

Tabela 1 - Tipos de Registros

Tipos de Registros	2003	2004	Total
Reuniões Gerais (Reuniões com a coordenadora do CIPROCEI, pesquisadores das instituições ²⁴ e equipe de apoio ²⁵)	06	04	10
Reuniões de Formação/NEI Carianos (Reuniões que acontecem nas instituições)	-	14	14
OI (Professoras)	07	20	27
OE (Pesquisadora)	05	11	16
Total	18	49	67

2.3.1 Entrevistas

As entrevistas com a professora e as auxiliares de sala também fizeram parte dos instrumentos de investigação. Assim, em 2003, ano em que se iniciou o subprojeto CIPROCEI, foram obtidos dados sobre a formação, tempo de atuação na educação infantil e concepção de criança e professora. Algumas informações referentes à formação foram levantadas numa segunda entrevista, cujo objetivo foi recuperar com as professoras, auxiliares de sala e formadora o processo de formação vivido durante o CIPROCEI. A proposta inicial era de que a entrevista fosse em grupo, no entanto não foi possível viabilizar uma ocasião em que todas pudessem participar, uma vez que uma das auxiliares de sala e a uma das formadoras estavam atuando em outras instituições. Nessas condições, foi possível reunir a professora Silvania e a auxiliar de sala Valma para a entrevista coletiva, e a auxiliar de sala Andreisa e a formadora Sonia para as entrevistas individuais. As entrevistas foram abertas tendo como temas o processo de formação, a observação, o registro pedagógico e o planejamento e replanejamento das ações pedagógicas.

²³ As reuniões gerais que aconteceram em 2003 foram relatadas pelos pesquisadores e coordenadores das instituições. Em 2004, a relatora das reuniões gerais foi a coordenadora do CIPROCEI, e a coordenadora pedagógica do NEI Carianos registrou o processo de formação das professoras.

²⁴ Pesquisadores das instituições são todos os envolvidos na formação: formador, professoras OI e OE, diretora e coordenadora pedagógica do NEI Carianos

²⁵ A equipe de apoio é constituída pelos pesquisadores que não atuam nas instituições, eles participam somente das reuniões gerais.

2.4 Professoras e auxiliares de sala/ sujeitos da pesquisa

Participaram do subprojeto CIPROCEI seis professoras, entre elas professoras regentes, professoras auxiliares e auxiliares de sala do NEI Carianos e da Creche Joaquina Maria Peres²⁶; no entanto, serão sujeitos desta pesquisa as professoras e auxiliares de sala do NEI Carianos.

De um universo de 14 profissionais que atuam diretamente com as crianças, fizeram parte desta pesquisa uma professora e duas auxiliares de sala.

A professora Sylvania iniciou sua atuação profissional em 1992, na Creche do Serviço Social da Indústria (SESI), e em 1995 atuou na Creche Idalina Uchoa, contratada por concurso público da Rede Municipal de Ensino. Em 1997 transferiu-se para o NEI Carianos, localizado no bairro Carianos, em Florianópolis.

De acordo com o relato da professora, ela sempre gostou de cuidar de crianças pequenas; entretanto, ao ingressar no curso de Pedagogia, não havia se confirmado o desejo de exercer a profissão. Ao freqüentar o curso de Magistério paralelamente ao curso de Pedagogia, sua escolha pela carreira de professora da educação infantil foi sendo aos poucos confirmada. Foi então que, ao término do curso de Magistério, iniciou-se como bolsista em um jardim de infância.

[...] foi quando comecei como bolsista eu realmente vi que era isso mesmo eu que queria, porque aí tu está mais na área, até então eu sabia que gostava de crianças, acompanhava de longe o trabalho dos professores, pois era eu quem levava os sobrinhos para a escola, e quando comecei a trabalhar como bolsista realmente eu vi que era isso mesmo que eu queria (informação verbal)²⁷.

A auxiliar de sala Andrelisa, com formação inicial em Magistério, durante a pesquisa (CIPROCEI) estava freqüentando o curso de Pedagogia – Educação Infantil, por um convênio entre a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis e a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), na modalidade a distância. Iniciou sua atuação na educação infantil como bolsista e, posteriormente, como auxiliar de sala na Prefeitura Municipal de Educação, admitida por concurso público.

Na época eu estava desempregada e surgiu o concurso na Prefeitura, na verdade, como eu estava sem emprego, resolvi fazer; eu lembro que eu tinha vontade de estar

²⁶ A Creche Joaquina Maria Peres, localizada no bairro Itacorubi, é mantida pela Secretaria Municipal de Florianópolis e também participou do subprojeto CIPROCEI.

²⁷ Entrevista com a prof^a. Sylvania, realizada em maio de 2003.

trabalhando, até porque perto da minha casa tinha uma creche onde eu via o trabalho das professoras, gostava muito, achava bonito aquele trabalho e pensei em fazer concurso, quando fiz comecei a trabalhar como bolsista, lá eu tive meu primeiro contato com crianças; um ano depois fui chamada e entrei meio que de gaiato (informação verbal)²⁸.

Valma iniciou-se na educação infantil em 1986, na função de auxiliar de serviços gerais, e nas suas horas vagas ajudava as professoras no cuidado e na educação das crianças. Devido a essa iniciativa, ela foi convidada pela diretora da instituição para atuar como professora. Assim, em 1989, ela passou a atuar como auxiliar de sala e, em 1991, por meio de concurso interno, foi efetivada na nova função. Em 2003, começou a freqüentar o curso de Magistério e pretende fazer o curso de Pedagogia.

Trabalhar com crianças para mim é uma terapia. No meu caso, como trabalho com o que gosto acho que vou sair de bengala. [...] meus planos para o futuro é fazer Pedagogia e Pós-Graduação. Pretendo continuar na área, não como auxiliar, mas sim como professora, este é um sonho que ainda não realizei. Não sei se a idade vai atrapalhar, mas este é também um dos meus objetivos para o futuro (informação verbal)²⁹.

O ingresso das profissionais na educação infantil teve como ponto de partida o fato de gostarem de crianças pequenas, mas durante a realização da formação inicial e/ou durante a atuação no magistério essa escolha foi se confirmando. Elas pretendem permanecer na carreira de Magistério e na busca pela formação continuada, e esse desejo pela formação foi o que levou as três profissionais a participarem do subprojeto CIPROCEI.

2.5 Construindo as categorias de análise

O material analisado foi coletado durante os dois anos de pesquisa do CIPROCEI. Entre os anos de 2003 e 2004 minha participação nessa investigação, como profissional e pesquisadora, levaram-me a algumas reflexões e a construir até mesmo algumas hipóteses sobre a formação das professoras da educação infantil.

O processo de definição e seleção das categorias exigiu um intenso cuidado, pois, ao mesmo tempo em que minha participação no CIPROCEI poderia contribuir para a análise dos dados, corria o risco de interferir na seleção e análise das categorias. Assim, seria necessário em cada etapa do processo procurar manter um certo distanciamento e retomar o papel de

²⁸ Entrevista com a auxiliar de sala Andreliana em maio de 2003.

²⁹ Entrevista com a auxiliar de sala Valma, realizada em 21/11/2005 (Como Valma substituiu a auxiliar de sala Andreliana em setembro de 2003, foi realizada esta primeira entrevista em 21/11/2005).

pesquisadora. Diante desse problema, fui construindo um olhar atento e superando as dificuldades de uma pesquisadora iniciante.

A idéia inicial era recorrer à técnica de análise de discurso para o tratamento dos dados, no entanto, num primeiro contato com o material empírico, observou-se que os discursos dos registros pedagógicos das professoras revelavam, na sua grande maioria, as propostas de planejamento para as crianças; outro dado que contribuiu para a definição da técnica foi a aproximação com a literatura sobre análise de conteúdo – Vala (1999), Franco (2003) e Vilarinho (2000). Segundo Franco (2003, p. 15),

A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Num primeiro momento, foi necessário reconstruir o processo de formação do CIPROCEI a partir dos registros das professoras, do registro da formação e do registro da observadora externa. A intenção era compreender o processo de formação, procurando descobrir se havia continuidade entre os planejamentos, registros e encontros de formação. Assim, foi elaborado um primeiro quadro com as propostas pedagógicas, algumas observações e registros das professoras dos encontros de formação e dos indicativos para o replanejamento das ações pedagógicas. Com esse material, observou-se que o foco da formação centrou-se na temática do desenho das crianças, tema que não será analisado nesta pesquisa.

Posteriormente ao mapeamento da formação, buscaram-se algumas categorias para análise, tendo como ponto de partida a temática da formação das professoras, da observação e do registro pedagógico. Num exaustivo exercício examinar minuciosamente os documentos produzidos pelo CIPROCEI, as categorias emergiram do discurso de diferentes sujeitos.

Formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante. Mesmo quando o problema está claramente definido e as hipóteses (explícitas ou implícitas) satisfatoriamente delineadas, a criação das categorias de análise exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. Não existem *formulas mágicas* que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho, baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição (FRANCO, 2003, p.51-52).

Desse modo, tendo como referência a formação em serviço dos professores da educação infantil e a utilização da observação e do registro pedagógico, foram emergindo das

falas as seguintes categorias: *relação teoria e prática, observação e registro pedagógico e limites e possibilidades do processo de formação em serviço/condições objetivas*. Posteriormente manifestaram-se as subcategorias, conforme o quadro abaixo:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A- Relação teoria e prática	A.1- Teoria como tomada de consciência da ação. A.2- Trabalho coletivo/parceria A.3 - Coordenador pedagógico-articulador /mediador da teoria
B-Observação e registro pedagógico	B.1- Observação e registro pedagógico-processo/foco B.2 - Observação e registro pedagógico-tema /conteúdo B.3 - Observação e registro pedagógico-planejamento/ reflexão/ reprogramação da ação pedagógica
C- Limites e possibilidades do processo de formação em serviço	C.1 - Tempo-observação/registo e formação C.2 - Segundo profissional/auxiliar de sala C.3 - Condições objetivas do exercício docente

Figura 1 – Quadro de categorias e subcategorias para análise – As unidades de registro encontradas nos registros das professoras, nos registros da formação e nas entrevistas.

No quadro, temos como subcategorias:

A - Relação teoria e prática

A.1 Teoria como tomada de consciência da ação – afirmações que consideram a teoria necessária para a transformação das ações pedagógicas.

A.2 Trabalho coletivo/parceria – referências sobre o trabalho coletivo e parceria entre os profissionais, entre os saberes da academia e os saberes das professoras.

A.3 Coordenador pedagógico/articulador/mediador entre a teoria e a prática – importância do articulador pedagógico na formação em serviço dos professores.

B - Observação e registro pedagógico

B.1 Observação e registro pedagógico-processo/foco – indicações sobre a construção do processo de observação e registro pedagógico e definição do foco a ser observado.

B.2 Observação e registro pedagógico-tema /conteúdo – tema e conteúdo das observações e registros das professoras e auxiliares de sala.

B.3 Observação e registro pedagógico- planejamento/ reflexão/reprogramação da ação pedagógica – referências sobre a utilização da observação e registro pedagógico no planejamento, reflexão e replanejamento.

C. Limites e possibilidades do processo de formação em serviço

C.1 Tempo-observação/registro e formação – considerações sobre as dificuldades e possibilidades para a realização do registro pedagógico.

C.2 Segundo profissional/auxiliar de sala – afirmações que consideram a importância da auxiliar de sala como parceira das ações pedagógicas.

C.3 Condições objetivas do exercício docente – elementos condicionantes para a atuação do professor de educação infantil.

Esse quadro servirá como referência para a análise dos dados, com o objetivo de responder às questões formuladas para esta pesquisa, desenvolvida no cap. 5 desta dissertação.

2.6 Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6

O Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6 anos (NEE0a6), criado em 1990, surgiu da iniciativa de professores do curso de Pedagogia Educação Infantil da UFSC e vem se constituindo como espaço de estudos e pesquisas da área da Educação e Infância.

A partir de 1991, as ações do NEE0a6 têm se implementado com a finalidade de:

[...] Consolidar um espaço de reflexão que possibilite o avanço do conhecimento e o aprofundamento das investigações entre os educadores e pesquisadores que têm desenvolvido seu trabalho em diferentes instituições (Prefeitura, Secretarias de Educação, Universidades, etc.), buscando também articular alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em torno destas investigações (NÚCLEO DE ESTUDOS DE O A 6 ANOS (online), 2005).

Devido às necessidades da área, as pesquisas do Núcleo foram divididas em três frentes: 1. O histórico e as políticas da educação infantil; 2. A identidade e a formação do profissional de educação infantil; e 3. A teoria e a prática pedagógica na área. Essas pesquisas visavam contemplar os seguintes objetivos:

- a) aprofundar o conhecimento sobre as instituições que ofertam educação infantil (0 a 6 anos), suas práticas e organização;
- b) subsidiar a elaboração de políticas para a área e participar de fóruns e associações; subsidiar o trabalho de formação de educadores nos diversos níveis: graduação, pós-graduação e formação em serviço.
- c) Organizar e manter Bases de Dados sobre informações que interessem à área.

De lá para cá novas frentes de investigação foram sendo constituídas, tendo como motivação as interlocuções com outros campos disciplinares, sobretudo, com a Sociologia da infância. Encontram-se em desenvolvimento investigações relativas: A análise da produção acadêmica, das normas e políticas para a área; As crianças, culturas e cidadania; além das anteriores.

A intenção de conhecer as crianças, suas manifestações culturais e seus modos de ser, agir e sentir nos contextos de educação coletiva busca construir subsídios para a orientação das práticas, rompendo com a visão de criança incapaz, romântica... e tem sido o ponto de partida para diferentes percursos de investigação. Em 2005, o nome do NEE0a6 é mudado para– Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN). O NUPEIN tem colocado um desafio: afirma “não saber sobre as crianças e seus modos de ser”.

Até então, as pesquisas desenvolvidas pelo nosso grupo estavam direcionadas para núcleos temáticos “profissionais da educação infantil”, “prática pedagógica” e “história e políticas para educação infantil”, e percebemos que ter as crianças como parceiras no processo de investigação poderia ampliar o nosso conhecimento sobre elas e sobre a forma como vivem as suas infância em contextos de educação colectiva, sendo isso essencial para pensarmos a finalidade educativa das instituições de educação infantil (CERISARA, 2004, p. 39).

Além das pesquisas desenvolvidas pelo núcleo, são realizadas reuniões quinzenais com o objetivo divulgar as pesquisas na área da educação e infância entre professores da UFSC, de Universidades Particulares, das redes municipal e estadual de educação, entre pesquisadores de diferentes áreas e interessados no debate da educação e infância. Nas atividades já mencionadas incluem-se também cursos, palestras e seminários em torno das pesquisas e voltados para a formação dos profissionais de creche e pré-escola; banco de dados

com informações gerais das creches e pré-escolas do Município de Florianópolis; banco de dados contendo informações sobre a produção científica nacional relativa à educação de 0 a 6 anos (teses, dissertações e artigos em periódicos entre 1983 e 1998); resultados de pesquisas de iniciação científica; divulgação da produção resultante das diversas atividades realizadas por integrantes do núcleo em reuniões científicas (ANPED, SBPC, etc.) e em outros eventos regionais, nacionais e internacionais na área de educação infantil (HISTÓRICO NEE0A6ANOS, 2005).

Devido à proximidade dos pesquisadores do NUPEIN com o cotidiano das instituições de educação infantil, as pesquisas têm contemplado muitas questões que vêm surgindo da/na prática pedagógica dos mais diversos profissionais da área³⁰. Diante de diferentes problemáticas sobre a infância, a linha Educação e Infância reuniu interesses de pesquisadores preocupados com o ensino fundamental e outros mais, preocupados com a questão da infância em sentido amplo.

No decorrer das atividades do núcleo, algumas parcerias foram sendo construídas. Em 2003, o NUPEIN iniciou um intercâmbio com a Universidade de Minho, em Portugal. Esse intercâmbio³¹ despontou das atividades partilhadas com o Instituto de Estudos da Criança da Universidade de Minho e das trocas com o grupo de pesquisa coordenado pelo professor Manuel Sarmiento, sociólogo e professor dessa universidade. Nesse encontro inclui-se um conjunto de atividades de estudo, de pesquisa e de ensino, que têm propiciado o debate tão necessário à pesquisa acadêmica e à educação na infância.

Considerando a importância do debate em torno da configuração do campo da pesquisa sobre a infância a partir da sociologia³², antropologia³³ e psicologia³⁴, o núcleo

³⁰ Maiores informações sobre as investigações produzidas pelo NEE0a6, visite: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6> e o artigo: CERISARA, A. B.. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs). **Criança e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.. Portugal: ASA Editora, 2004

³¹ “Insere-se nesse processo a intervenção do prof. Manuel Sarmiento quando do Seminário de comemoração dos 20 anos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC (outubro de 2000); a visita realizada por dois dos nossos pesquisadores (profª. Eloisa Rocha e prof. João Josué da Silva Filho) a convite do Instituto de Estudos da Criança – IEC, para participar de um seminário junto ao programa de Pós-Graduação em Sociologia da Infância e visitar obras sociais e instituições educativas em Portugal (maio/junho de 2001) e; a participação do prof. Manuel no acompanhamento e debate com um projeto de intervenção/pesquisa na Escola Básica "Porto do Rio Tavares" (Florianópolis -2000/2001), em um seminário especial sobre metodologia de pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, bem como da banca examinadora de dissertação de mestrado produzida por uma pesquisadora integrante do NEE0A6 em novembro de 2001. (Relatório do CECCA, 2003).

³² SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. Modernidade**. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho. 2002 (mimeo)

organizou momentos de discussão com o objetivo de constituir o Projeto de Pesquisa Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa (CECCA).

2.7 Projeto de Pesquisa Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa (CECCA)

O Projeto de Pesquisa Crianças: Educação, Culturas e Cidadania Activa (CECCA) surgiu do intercâmbio entre a Universidade do Minho, Portugal, o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos e a Linha de Pesquisa em Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Essa investigação pretende ser desenvolvida em três anos, com início em 2003 e término em 2005, e tem como objetivo:

“Conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, numa perspectiva comparativa, tendo em vista a análise das culturas infantis e os modos de produção simbólica realizados pelas crianças e para as crianças, a relação desses modos com a construção da educação escolar, especialmente com a educação da infância e a educação básica obrigatória, e a estruturação das políticas públicas promotoras ou inibidoras de uma plena e activa cidadania da infância.” (CECCA, 2000, p. 1).

O CECCA divide-se em três subprojeto:

Projeto Participação Infantil e Acção Pedagógica (PIAP), que consiste na “análise das práticas educativas, entendidas como realizações interactivas, – parcialmente conflituais – de crianças e adultos (professores, auxiliares e pais), e sua articulação com a construção de representações sobre os direitos das crianças e com o exercício de práticas políticas participativas no âmbito escolar” (CECCA, 2002. p.2). No Brasil, esse projeto é coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e Educação (GEPIE), da UFSC.

Projeto As Marcas dos Tempos: Interculturalidades das culturas da infância (MATO), que tem o objetivo de analisar as “produções simbólicas materiais (desenhos, esculturas, textos verbais, outros artefactos) feitas por crianças de diferentes proveniências étnicas e culturais, a partir das respectivas marcas históricas e identitárias (o artesanato português, as pinturas corporais índias, os ritmos e lendas afro-americanas, etc.), com

³³ COHN, C. A criança o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A.L. et al. (Orgs) **Crianças indígenas** – Ensaio Antropológico/ A criança o aprendizado e a socialização na Antropologia ?

³⁴ SOUZA, J.S.. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica a pesquisa da infância. In: Kramer, S.: Leite. M. I.(Orgs) **Fios e desafios da pesquisa**. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

promoção de trocas culturais e *re-escrita* das marcas culturais alheias, numa perspectiva de interculturalidade activa” (CECCA, 2002, p.2). Este projeto está sendo coordenado pelo Núcleo de Pesquisa da Educação de 0 a 6 anos da UFSC e passou a ter um desdobramento, o subprojeto do CIPROCEI – que incluiu a dimensão da formação dos professores.

E *Projeto Crianças e Educação: produção simbólicas sobre a infância (CRIE)*, que tem como eixo central a “análise das produções políticas, normativas e científico-periciais sobre a infância e a educação da infância, na configuração, controlo e institucionalização dos quotidianos das crianças, no papel das agências internacionais e nas implicações contemporâneas para a referenciação da educação da infância e a construção simbólica da infância da segunda modernidade” (CECCA, 2002, p.3).

Além das análises das práticas educativas e das produções simbólicas das crianças, os projetos PIAP e MATO são constituídos por estudos comparativos de caso:

- Análise comparativa das práticas participativas numa escola pública brasileira e numa escola pública portuguesa, em meio popular, com crianças dos 3 aos 12 anos (PIAP).
- Análise comparativa de práticas educativas interculturais, assentes no registro, troca e “re-escrita” das marcas culturais de crianças de pertenças multiculturais diversas em escolas públicas de meio popular da região do Vale do Cávado, em Portugal, dos Açores, Portugal e de Florianópolis, Brasil (MATO – CECCA, 2002, p. 3)

2.8 Subprojeto CIPROCEI

O Projeto Culturas Infantis: as Produções Simbólicas das Crianças e dos Professores de Educação Infantil (CIPROCEI) é um subprojeto do projeto MATO³⁵ e teve como intenção promover a ampliação do conhecimento em torno dos mundos sociais, educacionais e culturais da infância em creches e pré-escolas, bem como realizar a formação das professoras envolvidas. Ele tem como objetivos:

- Captar as manifestações e criações das crianças pequenas sobre a sua vida, vivida no contexto das instituições de educação infantil.

³⁵ O subprojeto CIPROCEI é coordenado pela prof^a Dr^a Ana Beatriz Cerisara.

- Conhecer quais as representações que as professoras de educação infantil tem sobre as crianças em contextos coletivos de educação.
- Promover práticas de planejamento pedagógico a partir da observação, registro e reflexão das vivências das crianças em creches e pré-escolas. (CERISARA, 2002, p. 3)

2.8.1 Construindo os procedimentos metodológicos

a) Escolha das instituições para a pesquisa

No Município de Florianópolis, as crianças na faixa etária de 0 a 6 anos são atendidas pela rede pública, particular e conveniada³⁶. Diante dessa diversidade de atendimento e do compromisso do NUPEIN de “subsidiar o trabalho de formação de educadores nos diversos níveis: graduação, pós-graduação e formação em serviço”, optou-se por priorizar duas instituições públicas do Município de Florianópolis.

Alguns critérios foram estabelecidos para a escolha das instituições que participariam do subprojeto CIPROCEI, dentre eles: a) as instituições deveriam estar subsidiando o estágio do curso de Pedagogia – Habilitação Educação Infantil, da UFSC; b) as professoras do estágio deveriam fazer parte do projeto CIPROCEI; c) e/ou as formadoras deveriam estar atuando na formação em serviço dessas instituições; e) a formação em serviço deveria estar contemplada no Projeto Pedagógico das instituições.

Considerando os critérios levantados, o Núcleo de Educação Infantil (NEI) Carianos e a Creche Joaquina Maria Peres, ambas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, foram escolhidas para sediar a investigação. Concomitante à definição das instituições, foram realizadas reuniões entre Diretores, Coordenadores Pedagógicos e formadores do CIPROCEI e os profissionais nas instituições, para apresentação dos objetivos da investigação e definição das professoras e grupos de crianças que integrariam o projeto.

No NEI Carianos, com um universo de 14 profissionais, professoras, professoras auxiliares e auxiliares de sala³⁷, apenas duas professoras e duas auxiliares de sala mostraram

³⁶ As instituições conveniadas são instituições de educação infantil, privadas e em convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis.

³⁷ Fazem parte do quadro funcional das creches e NEIs da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis professoras, professoras auxiliares (estas fazem parte do quadro do Magistério) e auxiliares de sala (inseridas no quadro civil)

interesse pela investigação. Das professoras, uma delas solicitaria a remoção³⁸ no final do ano de 2003³⁹; sendo assim, priorizou-se a professora que permaneceria na instituição, tendo em vista o tempo de realização do projeto, dois anos.

Após alguns encontros, surgiram muitas dúvidas sobre a formação e algumas resistências. A permanência de um pesquisador e a reflexão com outros pesquisadores sobre o trabalho desenvolvido com as crianças na sala pareciam constranger as professoras. Foram necessários diversos esclarecimentos para que as professoras do GV, período matutino, faixa etária 3 anos e 7 meses a 4 anos e 7 meses, do Núcleo de Educação Infantil Carianos e professoras e crianças do GIII, faixa etária 1 ano e 7 meses a 2 anos e 7 meses da Creche Joaquina Maria Peres⁴⁰, localizada no bairro Itacorubi começassem a fazer parte do subprojeto CIPROCEI.

Finalmente, após essa primeira etapa, foi encaminhada a documentação necessária para a pesquisa com as crianças: autorização dos pais para a realização de filmagens⁴¹ e fotografias e autorização da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis⁴², órgão responsável pelas instituições de educação infantil do Município de Florianópolis.

b) Conversas com as famílias das crianças inseridas no CIPROCEI

O contato inicial com as famílias deu-se no primeiro semestre de 2003, com a participação das professoras, diretora e formadora do CIPROCEI do NEI Carianos. Nesse encontro foram relatados os objetivos da investigação e o modo como as crianças fariam parte do projeto. O compromisso assumido nessa primeira reunião foi de que no decorrer do ano as famílias seriam informadas de todo o trabalho desenvolvido na formação e das demais atividades decorrentes da pesquisa.

³⁸ O Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei N° 2.517, no seu Art. 68, prevê o deslocamento do membro do magistério de uma para outra unidade de ensino.

³⁹ “Os critérios utilizados para seleção das professoras que participaram da pesquisa foram: profissionais efetivas, com lotação na instituição com 40 horas, que permaneçam com o mesmo grupo de crianças durante os anos de 2003 e 2004 e que demonstraram interesse em participar da pesquisa.” (Relatório do CIPROCEI-2003)

⁴⁰ Como o foco desta investigação se centrará no NEI Carianos, não trarei dados mais específicos da Creche Joaquina Maria Peres.

⁴¹ Foi realizada uma reunião no início do ano (2003) com o objetivo de explicitar os objetivos do subprojeto CIPROCEI.

⁴² As pesquisas desenvolvidas nas instituições, sejam elas de educação infantil e/ou de ensino fundamental, necessitam de autorização da Secretaria Municipal de Educação.

Em cada reunião de pais organizada pela instituição, os pesquisadores do CIPROCEI divulgavam o andamento da pesquisa, apresentando as produções⁴³ das crianças e os registros realizados pelas Observadoras Internas e Externas, bem como algumas análises preliminares desse material. A expectativa das famílias também era em relação ao intercâmbio com as crianças portuguesas. Nessa aproximação com as famílias, muitos dados sobre as crianças foram complementando os registros das OI e OE, enriquecendo as conversas, os estudos e os (re)planejamentos das ações pedagógicas.

c) Papel dos pesquisadores e professores

Nas primeiras reuniões gerais buscou-se definir os papéis dos professores, auxiliares de sala e pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas de 0 a 6, bem como discutir os objetivos do projeto, tendo em vista sua característica de formação.

Para compor o organograma da investigação foram utilizadas as experiências italianas de pesquisa-formação⁴⁴. Essa experiência foi realizada nas pré-escolas da Prefeitura de Pistóia⁴⁵ durante os anos de 1992 e 1993, e tinha uma dupla função: a formação em serviço dos professores e o aperfeiçoamento da proposta de *training on the job*. Caracterizada como pesquisa-formação, “visando o crescimento da consciência dos grupos de professores em relação às práticas do próprio fazer educativo” (FERRARI, 2003 p. 7) e tendo como preocupação a avaliação educativa, essa experiência contribuiu para a definição dos papéis dos pesquisadores e professores⁴⁶ do CIPROCEI, que se constituíram da seguinte forma:

Observador Interno (OI): Pesquisador que atua como professora e auxiliar de sala dos grupos observados e que tem por função observar e registrar quotidianamente situações da rotina, que servem como material para conhecermos as produções simbólicas das crianças.

Observador Externo (OE): Pesquisador externo às instituições investigadas que também têm a função de observar e registrar situações da rotina junto ao grupo de crianças investigado, e faz o registro uma vez por semana. A meta é a construção de um diálogo

⁴³ Foram também apresentados as famílias, o vídeo e os desenhos das crianças enviados a Portugal.

⁴⁴ FERRARI, M. Um percurso de Formação em Pistóia. In: BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Orgs) *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas, SP:Autores Associados, 2003.

⁴⁵ Pistóia está localizada na região da Toscana, norte da Itália.

⁴⁶ Os professores das instituições são também considerados pesquisadores, no entanto, em alguns momentos foi necessário diferenciar as funções de professoras e pesquisadoras para melhor compreensão da contextualização do subprojeto CIPROCEI.

constante (semanal) entre os observadores internos e externos e os formadores, tendo por base os registros realizados.

Formador: Pesquisador externo às instituições investigadas, mas que já desenvolve um trabalho de formação em serviço nelas e que tem como função mediar a discussão entre os observadores – internos e externos – e os demais profissionais que atuam nas instituições.

Coordenador: Pesquisador externo às instituições investigadas que trabalha em parceria com os formadores e os observadores externos, responsável pela coordenação de todos os envolvidos.

Equipe de apoio: Pesquisadores envolvidos na pesquisa com o objetivo de fornecer suporte teórico ao grupo e que não participam diretamente das atividades desenvolvidas nas instituições investigadas.

A experiência italiana auxiliou nas definições das funções dos pesquisadores, formadores e professores desta pesquisa, como podemos observar no registro da reunião geral do dia 30/05/03:

Apesar de estarmos retirando alguns encaminhamentos do livro “Avaliando a pré-escola”, isso não quer dizer que vamos fazer tudo como está lá, ou seja, vamos construir o nosso próprio caminho. Como ponto de partida nós devemos redefinir os papéis, reinventar os papéis de acordo com aquilo que nós fomos achando interessante, neste sentido todos ficarão envolvidos, sejam professoras, coordenadoras, observadoras externas, observadoras internas, coordenadoras das instituições, todos tem que estar pensando juntos, como funciona melhor e fazendo tentativas e reavaliando. [...] A presença do Observador Interno e Externo na investigação registrando as diversas ações das crianças tinha como intenção complementar dois pontos de vista através do diálogo entre diferentes olhares, ou seja, o observador externo tem a vantagem de ter um distanciamento do cotidiano e, com este distanciamento pode estranhar mais o que ali acontece, sendo que, este estranhamento possibilita a ele formular que quando estamos envolvidos diariamente neste cotidiano, começamos a parar de estranhar e conseqüentemente a parar de perguntar, pois há uma tendência para naturalizá-lo. [...] No primeiro semestre de 2003 alguns encaminhamentos foram necessários para o andamento da pesquisa – definição dos papéis dos pesquisadores e professoras, organização da formação nas instituições e reuniões gerais para a sistematização da pesquisa, ou seja, escolha do referencial teórico para a investigação e do foco das observações e registros dos OI e OE. Assim, definiu-se que o referencial teórico seria comum, respeitando-se os interesses de cada instituição: “ [...] o ponto de partida é comum, mas a maneira como vai acontecer, o interesse das pessoas não precisam ser iguais, mas as questões metodológicas, como vamos fazer, qual referencial teórico... iremos discutir em grupo” (REGISTRO DA REUNIÃO GERAL em 30/05/03).

Com base na experiência de pesquisa-formação das pré-escolas da Prefeitura de Pistóia , o organograma do subprojeto se compôs da seguinte forma:

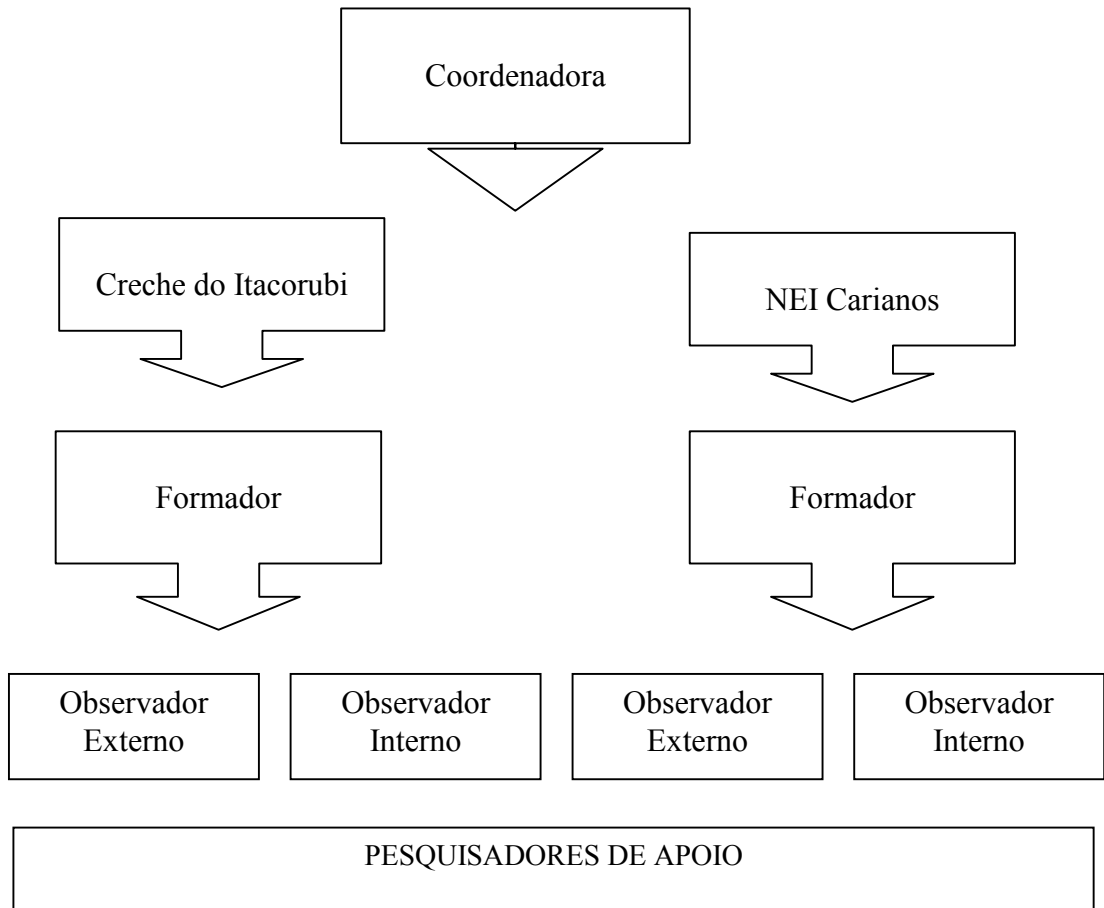


Figura 2 – Organograma do subprojeto CIPROCEI

d) Reuniões Gerais

As reuniões gerais foram realizadas nas dependências do Centro de Educação da UFSC e sua regularidade variava de acordo com as necessidades da pesquisa, semanais e/ou quinzenais. Dessas reuniões participavam a coordenadora geral, os formadores, os profissionais das instituições⁴⁷, os pesquisadores das instituições e a equipe de apoio.

Esses encontros entre os professores e pesquisadores das instituições foram importantes para o delineamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa, a definição dos papéis dos profissionais das instituições e pesquisadores e a delimitação do foco a ser investigado:

Finalmente após algumas reuniões as profissionais do NEI Carianos afirmaram que desejariam entender melhor o desenho infantil (o que considerar nesta linguagem, o que registrar sobre e como selecionar? Este recorte se justificava pela presença constante desta atividade junto às crianças e pelo evidente interesse das mesmas em realizá-lo. Da mesma forma, as professoras da creche Joaquina Maria Peres destacaram seu interesse por compreender melhor as brincadeiras das crianças (RELATÓRIO ANUAL DO CECCA, 2003).

As reuniões garantiram também a troca de experiências, a reflexão sobre as hipóteses e questões levantadas no processo de formação desenvolvido nas instituições e a discussão dos encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa.

Segundo o Relatório Anual do Projeto de Cooperação Internacional – CECCA (2003), foram realizadas 22 reuniões gerais, com a presença de todos os envolvidos no processo: diretores e coordenadores pedagógicos das instituições, professoras e auxiliares de sala (OI), observadores externos, formadores e equipe de apoio.

Com a preocupação de garantir o registro dessas reuniões, foi definido um relator, cujos relatos eram apresentados no início de cada encontro, permitindo que a memória escrita fosse documentando o processo de pesquisa vivido por professores e pesquisadores.

⁴⁷ Os profissionais das instituições que participavam eram os diretores, supervisores educacionais e professores envolvidos com a pesquisa.

e) Reuniões de formação nas instituições

As reuniões de formação aconteciam nas instituições, e cada grupo organizava seu calendário conforme suas necessidades. Em 2003, no NEI Carianos, os encontros foram semanais e em 2004 foram quinzenais. Dessas reuniões participavam o formador, os profissionais da instituição e pesquisadores (OE).

No horário das 8h às 10h, as OI e OE faziam a observação e o registro das falas das crianças, seus movimentos e suas ações, tendo como foco as discussões e encaminhamentos das reuniões de formação, e no horário das 10h15 às 12h eram realizadas reflexões sobre as observações e registros efetuados.

O ponto de partida para a formação na instituição foi o diálogo com as professoras, procurando conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Portanto, retomou-se a proposta da pesquisa e da formação, uma vez que os encaminhamentos metodológicos seriam construídos no decorrer da investigação.

Como parte desse diálogo inicial foram realizadas entrevistas com o objetivo de compreender e conhecer as professoras, seu tempo de atuação na educação infantil, sua concepção de criança e suas expectativas sobre a participação na pesquisa e para o futuro.

Além das discussões sobre as observações e registros das OI e OE, faziam parte da formação estudos e leituras complementares, com o objetivo de contribuir para as análises do material coletado. Professoras e pesquisadoras buscavam respostas às questões levantadas sobre o cotidiano, pois a teoria servia como suporte para a compreensão da prática pedagógica.

Em 2003, o grupo de pesquisa do NEI Carianos era composto por uma formadora⁴⁸, duas observadoras internas⁴⁹ (professora e professora auxiliar), duas observadoras externas⁵⁰ e a diretora da instituição. A direção muitas vezes não comparecia aos encontros, pois precisava atender à comunidade, freqüentar as reuniões na Secretaria de Educação e até mesmo auxiliar nos cuidados e na educação das crianças para que as professoras pudessem participar da

⁴⁸ A formadora já havia trabalhado na instituição como professora de educação física, diretora e atualmente atuando como professora de Prática de Ensino do curso de Pedagogia Educação Infantil da UFSC. Com experiência em pesquisa na temática formação em serviço dos professores da educação infantil, sua contribuição foi significativa para o trabalho de formação das professoras, pesquisadoras do CIPROCEI.

⁴⁹ A professora tem formação em Pedagogia Pré-Escolar pela UFSC e as auxiliares de sala uma cursava Pedagogia Educação Infantil da UDESC, oferecido pela Rede Municipal de Educação e outra cursava o ensino médio.

⁵⁰ As observadoras externas eram formadas em Pedagogia educação infantil e Pedagogia Supervisão Educacional.

formação. Das observadoras externas, uma não tinha experiência com pesquisa, e a outra dificilmente participava das reuniões devido a outros compromissos para além da pesquisa. Diante dessa problemática, ficou difícil garantir os registros das observadoras externas, de modo que só foi possível trabalhar com os registros das observadoras internas.

Nesse primeiro ano, a professora Sylvania compartilhou o trabalho com a auxiliar de sala Andrealisa e, devido à sua licença de gestação, em setembro foi substituída pela auxiliar de sala Valma, uma das profissionais que havia mostrado interesse pela pesquisa.

Em 2004, a pesquisa ganhou outros contornos: a diretora da unidade ingressou no PPGE da UFSC, na Linha de Pesquisa Educação e Infância, a pesquisadora Fernanda Tristão⁵¹ assumiu o papel de OE e a professora Sylvania (OI) passou a trabalhar sozinha, pois a Divisão de Educação Infantil não liberou outro profissional para esse grupo de crianças⁵², alegando que a relação do número de crianças por adulto era reduzida, sendo desnecessário outro profissional⁵³. Assim, várias alternativas tiveram que ser encontradas para garantir a complementaridade dos olhares dos observadores.

f) A observação e o registro

Com o objetivo de buscar alguns subsídios para o registro das observadoras externa e interna e construir o percurso metodológico da pesquisa, foram utilizadas as indicações propostas por GARIBOLDI (2003, p. 38); segundo o autor,

Os episódios, ou seja, as diversas situações sociais que segmentam o dia-a-dia escolar, são definidos e caracterizados de maneira unívoca com base em cinco variáveis:

- o espaço, ou seja, o cenário em que se desenvolve a situação social;
- os participantes, os atores que estão presentes e atuam em cena;
- as atividades, as ações que são representadas pelos atores, ou seja, a ação cênica;
- os agrupamentos, as modalidades com que os atores se agrupam na representação das ações. Classificados em atividades de grupo, pequenos grupos, livres agregações (quando as crianças podem agregar-se de maneira espontânea) e tarefa individual;
- as modalidades de gestão, os modos escolhidos pelo diretor (a professora) para dirigir as representações dos atores (as crianças)...

⁵¹ Pesquisadora do NUPEIN concluiu o Mestrado em Educação do PPGE da UFSC – Linha Educação e Infância em 2004.

⁵² Neste ano foi feito um documento argumentado a importância da permanência da auxiliar de sala no grupo devido ao andamento da pesquisa, no entanto, a D.E.I. argumenta que a rede não dispõe de recursos para liberação de outro profissional para este grupo. Não convencidos, buscou-se garantir a presença da auxiliar de sala Valma, nos dias da pesquisa, ou seja, nas terças-feiras pela manhã.

⁵³ Diante desta posição da D.E.I., a direção do NEI Carianos faz um documento argumentando a necessidade de manter a auxiliar de sala Andrealisa, mesmo diante das necessidades da pesquisa este documento foi desconsiderado.

Essas variáveis serviram para que cada instituição construísse seu jeito próprio de registrar e para que os procedimentos metodológicos da pesquisa fossem se delineando. Portanto, durante os encontros, sempre era retomada a questão que vinha demarcando os encaminhamentos da pesquisa: – O que quero saber sobre as crianças?

Para contribuir com a elaboração dos registros das observadoras externas e internas, recorreremos ao conceito de documentação pedagógica proposto por Dahlberg et al. (2003, p. 194),

A “documentação pedagógica” como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas - por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no *atelier* com o *atelierista*. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica (grifos do autor).

Assim, diante da complexidade do cotidiano, surgiram muitas interrogações sobre o que registrar e como registrar, e as leituras e questões levantadas no início da pesquisa pelas professoras e pesquisadoras contribuíram para a delimitação do foco das observações e registros.

Compartilhando com Dahlberg, Moss e Pence (2003), buscamos conhecer as *hipóteses, teorias e fantasias* das crianças, no entanto, o cotidiano é tão rico e complexo que se não fizermos um recorte para dirigir as nossas observações, corremos o risco de observar tudo e não vermos nada. Nesse sentido, as professoras foram orientadas a pensar sobre isso buscando delimitar o foco em torno do qual centrariam suas observações (RELATÓRIO ANUAL DO PROJETO CECCA, dez. 2003, p. 9).

A cada encontro da formação, tentávamos lembrar das questões que emergiam dos olhares, das observações e das discussões entre as pesquisadoras sobre a teoria/prática para (re)planejar as ações pedagógicas e assim buscar indicativos e tentar responder às interrogações.

Na intenção de preparar os integrantes da pesquisa para a utilização dos procedimentos metodológicos, foi realizada a oficina *Construindo o olhar sensível*⁵⁴. Mesmo após a oficina, sempre surgiam dúvidas sobre como deveriam ser os registros escritos. Captar os modos de ser das crianças não era uma tarefa fácil, pois ainda tínhamos/temos uma cultura muito

⁵⁴ Coordenada pelas pesquisadoras Alessandra de Oliveira e Ângela Coutinho.

centrada no ponto de vista dos professores. Olhar as crianças para ver de que elas gostam ou não gostam e o que elas fazem a partir das proposições dos professores é uma atitude que requer muita observação e reflexão coletiva dos profissionais da educação, respaldados por um referencial teórico. A proposta de observar as crianças estava sendo um desafio que se manifestava ao compor o registro escrito.

g) Oficina *Construindo o olhar sensível*

A oficina desenvolveu-se nos meses de agosto e setembro de 2003, num total de dezesseis horas, com a participação dos pesquisadores e profissionais das instituições. Os encontros foram organizados com os seguintes eixos de discussão⁵⁵:

1º encontro	Discussão geral sobre os procedimentos metodológicos em pesquisas com crianças pequenas: da necessidade da construção de um olhar sensível para as manifestações e criações das crianças
2º encontro	Registro em vídeo: alguns aspectos técnicos e teóricos, exercícios de análise de registros em vídeo
3º encontro	Produções culturais das crianças ênfase no desenho infantil análise de registros escritos do cotidiano da educação infantil
4º encontro	Registro fotográfico: alguns aspectos técnicos e teóricos, exercícios de análise dos registros

Figura 3 – Quadro apresentando eixos de discussão da Oficina *Construindo o olhar sensível*

Para a elaboração dos registros foi sugerida a delimitação do foco das observações mediante questões, para que elas direcionassem as observações. Foram então discutidas as diferentes formas de registro, escrito, filmico e fotográfico e como eles podem se complementar, pois muitas vezes o que não foi registrado por escrito aparece no registro filmico e/ou fotográfico.

Em relação ao registro fotográfico, foram dadas algumas noções sobre fotografia: o manuseio da máquina fotográfica pelas crianças, a posição dos adultos no momento de fotografar e como complementar o registro escrito com o fotográfico.

No decorrer da oficina algumas questões foram surgindo e contribuíram no debate sobre o registro: – Qual é o conteúdo que nos faz dar visibilidade para o fazer e para as falas das crianças? – O que eu preciso saber para trabalhar com essas crianças? – De que

⁵⁵ Relatório Anual do Projeto de Cooperação Internacional: Criança: Educação, Culturas e Cidadania Ativa, dezembro de 2003.

conhecimentos precisamos hoje? – Que conhecimentos precisamos buscar? – Quais precisam ser redimensionados?

As discussões realizadas na oficina contribuíram para que cada grupo de pesquisadores fosse construindo seu jeito próprio de sensibilizar o olhar para realizar um registro escrito, filmico e fotográfico.

h) O intercâmbio com a Universidade de Minho

O intercâmbio entre as crianças e professoras brasileiras e portuguesas era parte das ações do projeto MATO. Esse contato entre culturas tão diferentes foi gerando expectativas nas crianças brasileiras sobre os modos de ser das crianças portuguesas e para os adultos surgiram algumas curiosidades e a preocupação com a sistematização dessas trocas: – Qual as reações das crianças ao conhecerem as crianças portuguesas? – Como poderíamos possibilitar o intercâmbio entre professoras e crianças? – Como as crianças poderiam manter contato com as crianças portuguesas? – Quais as produções que poderiam ser trocadas entre as crianças?

No primeiro semestre de 2003, a coordenadora do CIPROCEI esteve em Portugal e, em conversa com o coordenador do projeto MATO, constatou a diferença entre os objetivos das pesquisas. O CIPROCEI, um subprojeto do Projeto MATO, tem como intenção, além de conhecer as culturas infantis, fazer a formação das professoras. Já no projeto em Portugal o foco era/é identificar as marcas da globalização nas produções simbólicas das crianças. Essas diferenças podem ser evidenciadas no registro da reunião geral do CIPROCEI do dia 08/07/2003,

[...] Eles não estão com o objetivo de trabalhar com os professores para romper com a lógica adulta de trabalhar com os temas locais, não importa como é feito esse trabalho, para ele o que importa é coletar esse material e ter esses registros, desenhos, artefatos, todas as produções simbólicas das crianças, para então, um grupo de pesquisadores analisar se essas produções simbólicas revelam marcas da globalização ou se ainda há espaço para as culturas locais.

No Brasil, a parceria das professoras pretende, além de coletar o material empírico, contribuir nas análises do material coletado. Em Portugal as professoras eram parceiras somente na coleta do material empírico,

[...] não é um trabalho que envolva os professores nesta análise das produções [...] os professores estão nesta pesquisa como parceiros para colher o material junto às crianças, para depois entregar este material aos pesquisadores, sendo que eles deverão encontrar formas de interpretar essas produções das crianças (REGISTRO DA REUNIÃO GERAL DO CIPROCEI, 8 jul. 2003)

Mesmo com essa diferença em relação à participação das professoras na investigação, a proposta era iniciar no primeiro ano o intercâmbio entre as professoras e, posteriormente, entre as crianças,

Como estamos trabalhando com crianças de 3 a 6 anos de idade entendemos que o intercâmbio entre Brasil e Portugal deva ser feito inicialmente entre as professoras que trabalham com as crianças através de troca de materiais que incluam diferentes tipos de documentação e registro sobre/com as crianças tais como fotografias, filmagens em vídeos e registros escritos (RELATÓRIO ANUAL DO PROJETO CECCA, dez. 2003).

A preocupação era estabelecer uma comunicação entre as crianças que respeitasse suas proposições, ou seja, elas definiriam as formas de se comunicar com as crianças portuguesas:

Isso se justifica, de um lado, pelo fato de que tanto aqui como em Portugal as crianças não dominam a linguagem escrita, e, por outro lado, pelo esforço que estamos fazendo no sentido de possibilitar que sejam as próprias crianças que venham a decidir sobre que conteúdos/temas querem partilhar com as outras crianças sem que os temas sejam definidos pelos adultos a partir de seus pontos de vista (RELATÓRIO ANUAL DO PROJETO CECCA, dez. 2003).

No segundo semestre de 2003, a coordenadora do CIPROCEI iniciou a comunicação com o Projeto MATO em Portugal. O e-mail enviado à professora Maria José em 20/10/2003 contextualizava o CIPROCEI, na expectativa de que as professoras pudessem partilhar as experiências vivenciadas durante a pesquisa.

Finalmente estou escrevendo a vocês para começarmos as nossas conversas entre professoras brasileiras e portuguesas no contexto do projeto MATO. Conforme conversamos quando estive aí, o nosso grupo se denomina CIPROCEI e pretende fazer uma pesquisa ação envolvendo as professoras que trabalham com crianças em instituições de educação infantil da rede municipal de Florianópolis. Vou anexar o projeto para vocês lembrarem! [...] Nossa idéia neste intercâmbio entre brasileiras e portuguesas é que as professoras diretamente envolvidas com as crianças iniciem uma conversa sobre quem são, onde trabalham, o que estão fazendo com as crianças...enfim que vocês troquem informações sobre o trabalho que vêm realizando com as crianças, além de conversarem sobre suas dúvidas, acertos e erros...Entendemos que estas trocas podem ser uma forma bastante produtiva de estreitarmos os laços e nos conhecermos melhor.

Ainda nesse e-mail foi mencionada a elaboração dos vídeos produzidos pelos professores e pesquisadores, cuja intenção era mostrar algumas imagens das instituições de educação infantil, crianças e professoras brasileiras.

Para iniciar a comunicação estamos organizando dois vídeos que tentam mostrar as crianças para vocês e para as crianças portuguesas [...] os vídeos estão sendo feitos pelas próprias professoras e pessoal das instituições com toda a precariedade de

materiais, tempo e tecnologia...Mas entendemos que é assim que começaremos nossa apresentação a vocês (E-mail recebido em 30/10/2003).

O registro filmico realizado pelos pesquisadores das instituições constituiu-se em momentos de formação:

O material produzido pela creche é muito importante para compreendermos a cultura da educação infantil. As imagens revelam a estética do adulto na festa de aniversário, no teatro, na decoração, nas fantasias e na dramatização. Revelam também que os protagonistas são os adultos, pois eles é que guiam a dramatização/histórias. As crianças aparecem como espectadoras e não como protagonistas desse lugar, não sabemos nem se elas são coadjuvantes. Todo material que aparece é produzido pelos adultos, ele é o recorte que nos ajuda a pensar a cultura da educação infantil. Que cultura é essa? O fato de querer mostrar a creche, revela a creche e a cultura que se tem? O fato das imagens esconderem alguns momentos do cotidiano, por outro lado revelam nossa cultura (REGISTRO DA REUNIÃO GERAL DO CIPROCEI, 22 set. 2003).

As imagens que a principio seriam utilizadas para o intercâmbio entre as instituições, possibilitaram a reflexão sobre a prática pedagógica, visto que o exercício de rever as imagens nas reuniões gerais, feito por diferentes olhares, foi aos poucos revelando o trabalho com as crianças e a cultura produzida no interior das instituições de educação infantil, ainda muito centrada no adulto. Nessa atividade de formação foi elaborado um roteiro para edição final do vídeo a ser enviado a Portugal. Esse roteiro seguiu as seguintes sugestões⁵⁶:

a) Apresentar mais cenas do cotidiano da instituição, fazendo a edição das imagens a partir das seguintes perguntas:

- O que as crianças fazem quando chegam?
- O que fazem durante o dia?
- Que lugar é este? (instituição/ambiente, salas, formação em serviço).
- Quem somos? (crianças e professoras)

Tempo de duração do vídeo: 10 minutos

b) Explicar, por intermédio de um locutor em *off* e/ou através de texto, as imagens que aparecem.

O trabalho de filmar as crianças e editar as imagens revelou a falta de conhecimentos sobre técnicas de filmagem. A filmadora não é um equipamento disponível nas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis. Para o registro filmico é necessário que algum profissional ou pesquisador disponha de filmadora para fazer as

⁵⁶ Registro da reunião Geral do CIPROCEI em 22/09/2003.

imagens, que muitas vezes não coincidem com a intencionalidade do foco a ser observado pelo professor. Portanto, a falta de acesso do professor/a a esse equipamento pode dificultar a complementaridade ao registro escrito.

Apesar da falta de técnicas de filmagem, a produção dos vídeos contemplou o objetivo de mostrar a instituição, as crianças e as professoras do CIPROCEI. Após a edição das imagens, os vídeos foram encaminhados a Portugal, juntamente com um texto explicando o objetivo do vídeo e a seqüência das imagens.

Com a diferença de calendário entre as instituições brasileiras e portuguesas e com o término do ano se aproximando, foi necessário no primeiro semestre de 2004 resgatar o intercâmbio com Portugal, como aparece no registro da reunião geral do dia 24/04/04:

Iniciamos o encontro fazendo um levantamento sobre como tem acontecido a comunicação entre as professoras do Carianos e do Itacorubi com a professora Maria José em Braga. A professora Ana informou que enviou uma mensagem com a professora Conceição da creche do Itacorubi se apresentando e dizendo da sua satisfação em participar de uma pesquisa como esta. Da mesma forma a professora Sylvania também enviou mensagem se apresentando e falando um pouco do grupo com que está trabalhando. Ainda não receberam nenhuma resposta de Portugal. Foi combinado durante a reunião que Sylvania e a Fernanda enviarão nova mensagem, desta vez apresentando o registro e análises feitas pelo grupo apresentadas nesta reunião.

As condições objetivas dificultavam o intercâmbio entre as professoras – no NEI Carianos não havia acesso à Internet e faltavam noções básicas de informática para as professoras, então a comunicação foi mediada pela coordenadora pedagógica da instituição e formadora do CIPROCEI – NEI Carianos.

As crianças brasileiras comunicaram-se com as crianças portuguesas por meio de desenhos, e nessas produções elas solicitaram que a professora registrasse por escrito as expectativas de um possível encontro. Nesse primeiro semestre foram recebidos os primeiros materiais das crianças e professoras portuguesas: CD com imagens, fita cassete com músicas, desenhos e livro de receitas da culinária portuguesa.

A professora organizou o material para apresentar às crianças, planejando algumas atividades que propiciassem a manipulação dos materiais e a visualização das imagens.

O material de Portugal foi apresentado para as crianças, conhecemos os desenhos das crianças de lá e ouvimos suas músicas... Juliano e Ana Paula acham engraçado, como eles falam e dão risadas, Duda os surpreende e pede silêncio, ela quer ouvir as músicas. Apresento as receitas de Pai Natal as crianças elas dão risadas ao ouvir o Pai Natal, então explico que é o mesmo que Papai Noel e que em Portugal se fala Pai Natal e no Brasil se fala papai Noel” (REGISTRO DA PROFESSORA OI, 2004, p.16)

Uma das primeiras reações das crianças foi em relação à língua; algumas acharam engraçada, diferente e outras perguntavam: – Por que falavam deste jeito? – Por que falam como a gente e de um jeito diferente? O contato com o material das crianças portuguesas foi oferecendo possibilidades às crianças brasileiras de perceberem outras culturas, ou seja, outras formas de falar, de cantar e de se expressar.

A diferença dos objetivos da investigação do CIPROCEI e do Projeto MATO de Portugal, bem como o calendário de atividades das instituições de educação infantil, provavelmente contribuíram para as dificuldades de intercâmbio entre as crianças e professoras das instituições de pesquisa. Entretanto, esse contato, mesmo pequeno, entre as crianças brasileiras e portuguesas permitiu novas experiências, que só foram possíveis graças à inserção do NEI Carianos no projeto MATO.

2.9 O campo da pesquisa do CIPROCEI: Núcleo de Educação Infantil Carianos

Segundo os dados da pesquisa de Ostetto (2000a, p. 33), o atendimento às crianças na educação infantil no Município de Florianópolis tem seu marco inicial no ano de 1976. “Assim começava a matéria publicada no jornal O Estado, em 22 de fevereiro de 1976, noticiando um projeto novo da Prefeitura Municipal de Florianópolis, voltado ao atendimento de crianças em idade pré-escolar, o qual seria implantado naquele mesmo ano”.

Em 1975 foi realizado um diagnóstico nas comunidades com o objetivo de obter dados sobre o desenvolvimento e condições de vida das crianças que justificassem a criação da primeira instituição de educação infantil no Município de Florianópolis. Pelos resultados desse levantamento, as primeiras comunidades a serem beneficiadas foram Ribeirão da Ilha, Rio Vermelho e Coloninha (OSTETTO, 2000a).

No mesmo ano em que foi realizado este levantamento foi criada a Coordenadoria de Educação Pré-escolar (COEPRE), “ligada ao MEC, num momento em que a educação pré-escolar recebe atenção especial, sendo mesmo proclamada como solução para os problemas da escola de primeiro grau” (OSTETTO, p.38, 2000a). Para a autora, há uma *sintonia* em relação às proposições dos programas do MEC e Saúde e Assistência Social (SESAS), qual seja, compensar a educação de crianças culturalmente marginalizadas. Entretanto, não há dados que evidenciem essa relação tão direta entre a criação do COEPRE e o programa do SESAS.

São quase trinta anos de história da educação infantil do Município de Florianópolis, desde sua criação pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS) até sua passagem para a Secretaria da Educação, com a publicação da Lei nº 2.350, em 30 de dezembro de 1985. Atualmente⁵⁷ a Secretaria Municipal de Florianópolis possui 67 instituições de educação infantil: 37 creches⁵⁸, 23 Núcleos de Educação Infantil e 07 Núcleos de Educação Infantil vinculados, e mantém por convênio 30 creches comunitárias⁵⁹.

Em relação ao corpo docente, as primeiras professoras a trabalharem nos Núcleos de Educação Infantil possuíam o Magistério e o Adicional Materno-Infantil. Nessa época, o Colégio Coração de Jesus⁶⁰ serviu de referência na implantação das instituições de educação infantil, pois era a única escola que oferecia formação em Magistério e Adicional Materno-Infantil. Atualmente as professoras e auxiliares de sala que atuam na educação infantil do Município de Florianópolis, na sua grande maioria possuem a formação inicial em Pedagogia Pré-Escolar ou em Pedagogia Educação Infantil.

O surgimento do Núcleo de Educação Infantil Carianos, localizado no bairro Carianos, Município de Florianópolis, sul da ilha de Santa Catarina, é marcado pela luta da comunidade por um atendimento educacional às crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Essa luta se assemelha à trajetória das instituições de educação infantil no Brasil, causada pela necessidade das mulheres que ingressaram no mercado de trabalho.

Foi no ano de 1984, que irrompeu uma mobilização da comunidade do bairro Carianos com o objetivo de reivindicar uma instituição de educação infantil junto à Prefeitura Municipal de Florianópolis. Com auxílio do Presidente do Conselho Comunitário foi encaminhado um abaixo-assinado à Secretaria Municipal de Educação. Com sucesso – nesse mesmo ano instalou-se provisoriamente o Núcleo de Educação Infantil Carianos, no salão paroquial da Igreja Santa Catarina e Santa Rita de Cássia, hoje denominada Igreja Santa Rita de Cássia.

Para desenvolver o trabalho a Secretaria de Educação enviou uma professora com 40 horas semanais, para atender 50 crianças, 25 no período matutino e 25 no vespertino. Com o

⁵⁷ Dados de 2005.

⁵⁸ A creches atendem as crianças em período integral (das 7h às 19h), os NEIs atendem as crianças em período parcial (7h às 13h e das 13h às 19h) e os NEIs vinculados atendem as crianças em período parcial e ficam anexos às escolas básicas e desdobradas.

⁵⁹ Segundo TRISTÃO (2004, p.38) “[...] a década de 1980 marcou a concretização das iniciativas de entidades comunitárias para a educação de meninas e meninos pequenos. Em Florianópolis muitas destas iniciativas estavam e ainda estão ligadas aos centros comunitários ou centros sociais urbanos”.

⁶⁰ O Colégio Coração de Jesus é uma escola particular do Município de Florianópolis.

crescimento da demanda, em 1985 foi necessária a contratação de uma diretora e mais uma professora de 40 horas. No final do ano de 1987 o NEI Carianos mudou-se para uma casa alugada, pois a igreja solicitou a devolução do espaço ocupado para o atendimento das crianças.

No decorrer dos anos cresceu a procura por atendimento a crianças em período integral. Uma das medidas adotadas pela Secretaria de Educação foi a extinção do NEI Carianos e a criação de uma creche. Dessa forma, em 1992 foi criada a Creche Idalina Ochôa, com atendimento em período integral. Como o prédio construído para o funcionamento dessa creche não atenderia à demanda de crianças na faixa etária de 0 meses a 6 anos, iniciou-se uma mobilização pela não-extinção do NEI Carianos. Com o êxito da reivindicação, esse núcleo de educação infantil transferiu-se para uma casa maior e continua atendendo as crianças em período parcial, ou seja, no período matutino das 7h às 13h e no período vespertino das 13h às 19h.

À frente da administração da Frente Popular, o Prefeito Sérgio Grando assinou o Decreto nº 636/95, regulamentando o funcionamento do NEI Carianos. Ainda hoje esse núcleo de educação infantil continua funcionando em uma casa alugada, situada na Avenida Diomício de Freitas, nº 2347, e a luta por uma sede própria permanece como meta de pais, profissionais, crianças e de toda a comunidade.

Atualmente as crianças atendidas são na sua grande maioria moradoras do bairro Carianos, algumas da Costeira do Pirajubaé e do bairro Tapera. Até o ano 2000 freqüentavam a instituição um número expressivo de crianças filhas de funcionários públicos e militares da Base Aérea de Florianópolis⁶¹. Com a inviabilidade do funcionamento da Creche Idalina Ochôa⁶² no ano de 2001, houve uma grande procura por matrícula no NEI Carianos e cresceu consideravelmente a lista de espera dessas instituições.

Mesmo com toda a gravidade dessa situação material, qual seja, a falta de um local adequado para o atendimento das crianças, a preocupação central do NEI Carianos era/é a qualidade do trabalho pedagógico. Assim, foram realizados vários projetos de formação dos profissionais, desenvolvidos nos espaços pedagógicos: grupos de estudos, reuniões pedagógicas, formação descentralizada e formação centralizada. Foi nesse contexto que se

⁶¹ A vila militar dos sargentos e suboficiais da aeronáutica localiza-se no bairro Carianos.

⁶² Em 2001, o prédio em que funcionava a Creche Idalina Ochôa teve sérios problemas com a fossa séptica, sendo necessária a mudança dessa instituição para uma casa alugada. As crianças passaram a ser atendidas em período parcial devido ao reduzido espaço físico do novo prédio, que não comportava o atendimento em período integral.

inseriu o estágio de Pedagogia da Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina e o subprojeto Culturas da Infância: as Produções Simbólicas das Crianças e dos Professores de Educação Infantil.

Em 2003, ano em que se iniciou o subprojeto CIPROCEI, o NEI Carianos atendia a 132 crianças, distribuídas em 10 grupos – sendo 5 grupos no período matutino e 5 no período vespertino – na faixa etária de 1 ano e 7 meses a 6 anos e 7 meses. Conforme dados do Projeto Pedagógico do NEI Carianos nesse ano, o atendimento dessas crianças era realizado por 23 profissionais, seis professoras regentes, seis auxiliares de sala, uma auxiliar de ensino⁶³ e duas professoras auxiliares. Os demais profissionais não atuam diretamente com as crianças.

Segue abaixo o quadro com o número de profissionais, sua formação, situação profissional e carga horária. Em relação à situação profissional, considera-se professor efetivo aquele admitido por concurso público; professor substituto, o admitido em caráter temporário e profissionais terceirizados, aqueles que são contratados por empresas que prestam serviços à Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Função	Formação	Situação Profissional	Carga horária
Diretora	Pedagogia Supervisão Educacional ⁶⁴ e Pedagogia Educação Especial Especialização em Metodologia do Ensino e Educação Física Infantil	Efetiva	40 horas
1 auxiliar de ensino	Em curso Pedagogia Ed. Infantil	Substituta	40 horas
Professora	Pedagogia Pré-Escolar Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais	Efetiva	40 horas
Professora	Pedagogia Pré-Escolar Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais	Efetiva	40 horas
Professora	Em curso Pedagogia Ed. Infantil	Efetiva	40 horas
Professora	Em curso Pedagogia Ed. Infantil	Efetiva	40 horas

⁶³ Esse profissional auxilia a direção no trabalho burocrático e substitui os professores em sala quando eles estão ausentes.

⁶⁴ Nesse ano a supervisora educacional da unidade assumiu o cargo de Diretora do NEI Carianos.

Função	Formação	Situação Profissional	Carga horária
Professora	Em curso Pedagogia Ed. Infantil	Efetiva designada	40 horas
Professora	Educação Física Especialização em Educação Física Escolar	Efetiva	40 horas
Auxiliar de sala	Em curso Ensino Médio	Efetiva	30 horas
Auxiliar de sala	Em curso Ensino Médio	Efetiva	30 horas
Auxiliar de sala	Ensino Médio	Efetiva	30 horas
Auxiliar de sala	Em curso Pedagogia Ed. Infantil	Efetiva	30 horas
Auxiliar de sala	Em curso Pedagogia Ed. Infantil	Efetiva	30 horas
Auxiliar de sala	Em curso Pedagogia Ed. Infantil	Efetiva	30 horas
Professora Auxiliar	Magistério/Adicional Pré-Escolar	Substituta	30 horas
Professora Auxiliar	Pedagogia Ed. Infantil	Substituta	30 horas
Merendeira	Ensino Fundamental Incompleto	Terceirizada	30 horas
Merendeira	Ensino Fundamental	Terceirizada	30 horas
Merendeira	Ensino Médio	Terceirizada	30 horas
Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio Incompleto	Terceirizada	30 horas
Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Fundamental Incompleto	Terceirizada	30 horas
Vigia	Ensino Médio	Efetivo	40 horas
Vigia	Ensino Fundamental Incompleto	Efetivo	40 horas

Figura 4 – Quadro sobre a formação e situação funcional dos profissionais do NEI Carianos

Nesse quadro podemos perceber que, dos professores, incluindo as auxiliares de sala, professoras auxiliares e auxiliar de ensino, quatro profissionais já possuem formação no ensino superior, sete estão fazendo a formação em Pedagogia a distância, Habilitação Educação Infantil, oferecida pela UDESC, em convênio com a Prefeitura Municipal de Florianópolis; as demais profissionais possuem o ensino médio. Podemos inferir que o nível

de formação das profissionais dessa instituição parece expressivo diante da realidade nacional, merecendo um olhar mais atento durante o percurso desta pesquisa.

2.9.1 A formação continuada no Núcleo de Educação Infantil Carianos

Com a inserção do coordenador pedagógico no quadro dos profissionais do NEI Carianos, o trabalho pedagógico passou a ser articulado por esse profissional; por conseguinte a formação em serviço foi contemplada no Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP)⁶⁵ e traduzida em ações.

Como proposta para formação em serviço, foram criados os grupos de estudo. As temáticas foram sugeridas pela coordenadora pedagógica, tendo em vista seu acesso às diversas publicações da área, e também foram debatidos assuntos referentes a políticas públicas e legislação da educação infantil⁶⁶. Esse espaço tornou-se local de aprendizagem,

Apropriar-se do mundo é aprender mecânica de automóvel ou história da arte, aprender a brigar ou a montar cavalo, a vagar pelas ruas com os colegas, ou a trocar idéias com os amigos, a jogar futebol ou a praticar dança clássica, a gostar de Bach e Picasso, ou a preferir o rap e as reproduções dos cavalos da Camarga. Não são os mesmos que aprendem essas coisas, ao menos em termos de probabilidade: a relação com o saber, conforme vimos, é uma relação social com o saber (CHARLOT, 2000, p. 85).

O compartilhamento das diferentes formas de compreender o mundo, a prática e a teoria, a organização dos planejamentos coletivos e dos temas estudados, constituíram-se num grande exercício de apropriação de conhecimento, tendo em vista que a *relação com o saber é social*.

As reuniões pedagógicas constituíram-se também em espaços de formação. Desses encontros participavam quase todos os profissionais da instituição, e a troca, as discussões e os estudos coletivos foram grandes exercícios de partilhar diferentes saberes e práticas com o objetivo de planejar e replanejar o cotidiano, tendo por base os princípios do PPP.

⁶⁵ Os profissionais da educação que trabalham nas instituições de educação infantil devem ser sujeitos da sua formação, no entanto, a sistematização dessa formação faz parte da função do coordenador pedagógico. Assim, em muitas instituições que não possuem esse profissional a formação pode estar contemplada no PPP, mas sua efetivação muitas vezes não ocorre, pois os professores, além da docência, que, na sua grande maioria, é de 40 horas semanais, não têm tempo para sistematizar essa formação.

⁶⁶ Foram estudados os seguintes temas: concepção de criança, educação infantil, professor, história da educação infantil, brincadeira, desenvolvimento infantil, alfabetização, letramento, desenho, sexualidade, registro pedagógico, avaliação, Resolução 003/99 do CME, conhecimento, aprendizagem, etc. Nesses estudos foram apresentados autores com diferentes abordagens, para que as professoras pudessem perceber as divergências de enfoques sobre o mesmo tema.

Com a proposta da formação descentralizada⁶⁷, cada instituição de educação infantil recebia recursos da Secretaria Municipal de Educação para organizar cursos de formação nas instituições. Desse modo, nos projetos procurava-se contemplar temáticas de interesse das professoras.

Nesse processo, compreender a teoria e a prática como indissociáveis constituiu-se em uma das metas da formação em serviço, já que, segundo Ghedin (2002, p.175),

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as suas próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência.

O estágio do curso de Pedagogia – Educação Infantil da UFSC constituiu-se em parte da formação em serviço, pois ampliou o debate sobre as especificidades do trabalho na área, principalmente por incluir um outro foco de interesse para as professoras: conhecer as crianças e os universos infantis a partir do reconhecimento e identificação dos conteúdos de suas manifestações culturais, brincadeiras e relações sociais estabelecidas no contexto educativo.

⁶⁷ A formação descentralizada foi incluída no calendário anual das instituições de educação infantil pela Divisão de Educação Infantil. Nessa modalidade de formação, cada instituição fica responsável por organizar o projeto e fazer contato com os docentes. O pagamento dos docentes é realizado pela Secretaria de Educação, tendo como critério o número de crianças atendidas por cada instituição.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: SITUAÇÃO ATUAL, PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo, procuro evidenciar a situação atual da formação dos professores da educação infantil no Brasil e no município de Florianópolis, bem como apresentar algumas terminologias e concepções recentes presentes nos programas, nas políticas e nas leis referentes à formação continuada dos professores.

Para contextualizar o quadro atual da formação continuada de professores, o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 09/01/2001 pelo Presidente da República, coloca-se como um marco fundamental, uma vez que inclui em seus objetivos e prioridades a valorização dos profissionais da educação⁶⁸. A partir daí, e com vistas à melhoria da qualidade de ensino, passam a ser definidas no contexto nacional algumas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com destaque dos Referenciais para a Formação de Professores, 1998, Parecer CNE 009/2001, Parecer CES 133/2001 e atualmente da Resolução N°1 do CNE/CP.

Conforme indicam estudos recentes, essas normas e políticas de formação, assim como toda a política educacional em nosso país vêm sofrendo cada vez mais interferências de âmbito externo, ditadas por acordos e organismos multilaterais, com conseqüências para a formação dos professores Sacristán (1999), Silva (1999), Frigoto (1999), Freitas (1999), Arce (2001) Evangelista (2002), Shiroma (2002), Campos (2002), Bonetti (2004). Para finalizar, buscarei situar nesse âmbito a concepção de professor reflexivo, cuja matriz neoliberal surgiu no cenário educacional dos anos 90, influenciando pesquisadores e, sobretudo, os programas de formação inicial e continuada dos professores.

⁶⁸ Inclui-se na valorização dos professores a garantia de condições adequadas de trabalho, tais como tempo para estudos e preparação de aulas, salário digno, piso salarial e carreira de magistério.

3.1 A legislação e a atualidade: em cena o direito da criança e a formação dos professores

Falar de professores de educação infantil, processos formativos e práticas pedagógicas exige destacar inicialmente a recente definição da exigência de formação profissional para a educação infantil no Brasil, em decorrência do próprio reconhecimento legal do direito a esse nível educacional. Portanto, a tradição do debate sobre o tema da formação dos professores não inclui necessariamente essa especificidade, ainda que contemple elementos comuns a ela, ao buscar, de uma forma geral, as dimensões da relação teoria e prática na formação dos professores e ao expressar as orientações políticas determinantes.

A educação de meninos e meninas na faixa etária de 0 a 6 anos vem conquistando espaço no debate e, conseqüentemente, na implementação de políticas públicas e educacionais para a infância. Essas conquistas refletem a história de nosso país, marcada pela luta e consolidação de direitos à vida, a liberdade, à democracia, ao trabalho e à educação da sociedade brasileira.

No Brasil, a década de 80 destacou-se pelas conquistas adquiridas; entre elas, as do setor educacional, que, no âmbito legal, inclui a educação infantil na Educação Básica. Desde a Constituição Federal de 1988, define-se a educação infantil como dever do Estado e direito da criança e da família, alterando seu caráter assistencial, pois “deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se instituição legítima e não um simples paliativo” (KUHLMANN, 1998, p. 204)

Apesar de a legislação preceituar a educação das crianças pequenas como direito, em complementação à ação da família, muitas são as crianças que ainda aguardam por vagas em creches e pré-escolas. De acordo com os dados do IBGE em 2000⁶⁹, a população de 0 a 6 anos era de 23.125.257 crianças, mas apenas 4,2% estavam matriculadas em instituições de educação infantil. Essa realidade nacional, que se configura numa crescente desigualdade social, exige ainda muitas conquistas para garantir um maior acesso das crianças pequenas a essa etapa da educação básica (Fonte IBGE). De acordo com Kramer,

Embora a Constituição de 1998 tenha reconhecido o direito das crianças, como tornar este direito um fato? Por outro lado, são inúmeras as políticas municipais de educação infantil sustentadas por creches e pré-escolas comunitárias. Esta é uma

⁶⁹ Censo Demográfico de 2000, características gerais da população - Resultados da Amostra. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: 19/01/2006

realidade dos centros urbanos, de regiões metropolitanas onde secretarias de desenvolvimento, ação ou assistência social *logram aumentar os números de crianças atendidas com a precarização do serviço prestado, a falta de condições mínimas de espaço físico, de materiais inadequados às atividades infantis e com salários aviltantes e desumanos pagos aos profissionais*. Defendo – como, aliás, postula a legislação brasileira – que a educação infantil seja assumida pelas instâncias públicas de educação (2003, p. 97-98, grifos meus).

É nesse contexto que a profissão de professor/professora de educação infantil vem se constituindo: baixos salários, falta de condições mínimas para a docência, ausência de planos de carreira e salários e de formação continuada. De acordo com o Plano Nacional de Educação⁷⁰ (PNE/2001, p.6), uma das metas a serem cumpridas nos próximos dez anos pelas diferentes instâncias do poder público é:

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

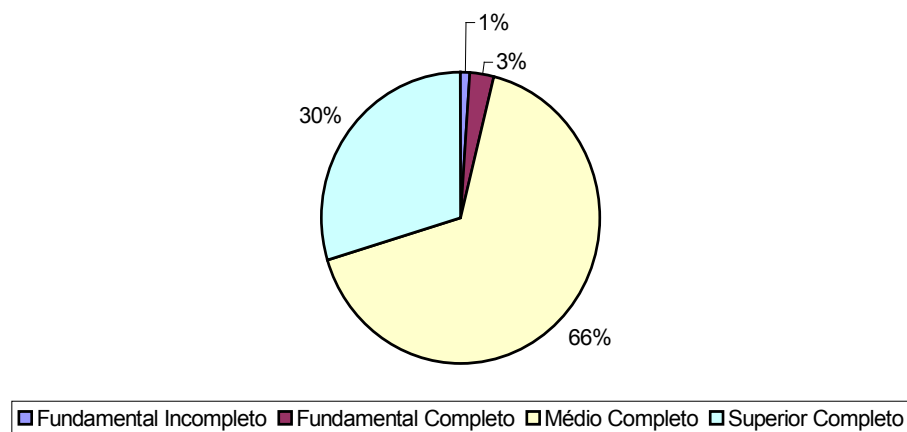
Apesar de as metas do Plano Decenal de Educação para Todos⁷¹ incluírem a valorização dos professores, tanto nos aspectos da criação de planos de carreira como nos da sua formação, e de o parecer nº 133/2001 do CES instituir a formação mínima no Ensino Médio, modalidade normal, para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a situação da formação dos professores da educação infantil no Brasil, segundo dados do censo escolar⁷² de 2004, ainda é muito desigual⁷³, como podemos observar abaixo.

⁷⁰Este documento é um desdobramento da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Nesse evento, os países com as maiores taxas de analfabetismo, entre eles o Brasil, comprometeram-se, por meio de suas políticas educativas, priorizar a Educação Básica (SHIROMA, 2002). No entanto, “para que estes objetivos fossem atingidos deveriam ser elaborados, pelos mesmos países, planos decenais de educação. Como desdobramento desse processo e visando a dar subsídios ao plano decenal, foi realizada em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, a ‘Semana Nacional de Educação para Todos’, com intensa participação de órgãos governamentais das três esferas de governo, assim como de entidades da sociedade civil. Desse evento resultou o ‘Compromisso Nacional de Educação para Todos’, com o objetivo de orientar a elaboração do ‘Plano Decenal de Educação para Todos’. Esse compromisso foi assinado, entre outros, pelo então Ministro da Educação Murílio Hingel, pelo presidente do CONSED (Conselho de Secretários Estaduais de Educação) Walfrido Mares Guia, pela presidente da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) Olindina Monteiro, e pelo representante da UNESCO no Brasil Miguel Angel Enriquez” (PINTO, 2002 p. 110 e 111)

⁷¹Segundo Shiroma et al. (2002, p. 62), o Plano Decenal de Educação para Todos é inspirado na Conferência Mundial de Educação para Todos, de modo que “com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescritos seria aqui implantado”.

⁷² Censo Escolar, Sinopse Estatística da Educação Básica – 2004. Ministério da Educação. INEP. Brasília, setembro de 2005. As Sinopses Estatísticas da Educação Básica apresentam dados referentes a estabelecimento, matrícula, função docente, movimento e rendimento escolar, para as diferentes modalidades de ensino brasileiras: Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação

Formação dos Professores

**Figura 5 – Gráfico: formação dos professores de educação infantil no Brasil**

Fonte: **Sinopse Estatística da Educação Básica** - MEC/INEP/Setembro de 2005

Nota: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível e modalidade de ensino e atuar em mais de um estabelecimento.

De um total de 430.385 professores que atuam nas creches e pré-escolas, 1% possuem o Ensino Fundamental incompleto, 3% o Ensino Fundamental, 66% o Ensino Médio completo e 30% o Ensino Superior completo. Há uma maior concentração de professores atuando nas pré-escolas, haja vista que, de um total de 178.949 instituições de educação infantil, da esfera federal, estadual, municipal e particular, 34.431 são creches⁷⁴ e 144.518 pré-escolas.

Comparando esses dados nacionais com os da Rede Municipal do Município de Florianópolis no ano de 2006, de um total de 472 professores/as efetivos que atuam na faixa etária de 0 a 6 anos, 3% são professores I (Magistério com adicional em Educação Infantil), 52% professores III (Graduação em Pedagogia Educação Infantil), 43% professores IV (especialização) e 2% professores V (mestrado). E, de um total de 880 auxiliares de sala⁷⁵,

de Jovens e Adultos. Os dados estão distribuídos de acordo com as regiões brasileiras e suas respectivas unidades da federação. Disponível em: www.inep.org.br Acesso em 17/1/2006.

⁷³ Nesses dados não constam informações sobre os cursos de formação dos professores no Ensino Médio e Superior, estes indicadores assinalariam o panorama da formação dos professores para uma análise mais precisa.

⁷⁴ De acordo com o Censo de 2000, a população infantil de 0 a 6 anos projetada para 2005 era de 23.968.402 crianças, sendo que 3.500.482 teriam menos de 1 ano, 13.747.930, de 1 a 4 anos e 67.199.995, de 5 a 6 anos. Temos uma concentração expressiva da população infantil na faixa etária de 1 a 4 anos e um número reduzido de atendimento em creches.

⁷⁵ Dos/das auxiliares de sala 3% estão cursando o magistério, 3% o ensino médio e 3% Pedagogia Educação Infantil. Dos/das 78 auxiliares de ensino, 69% possuem nível III e 31% nível IV (esses profissionais substituem os professores em caso de ausência). Esses dados foram obtidos do Diretor do Departamento de Administração escolar, Marcos Abreu em 10/7/2006.

41% possuem o Magistério com adicional em educação infantil, 4% o Ensino Médio e 27% Graduação em Pedagogia Educação Infantil. Diante desse quadro, podemos inferir que o Município de Florianópolis difere da realidade nacional, tendo em vista que a grande maioria dos profissionais que atuam diretamente com as crianças possui formação em nível superior.

Formação dos professores da rede municipal de Florianópolis

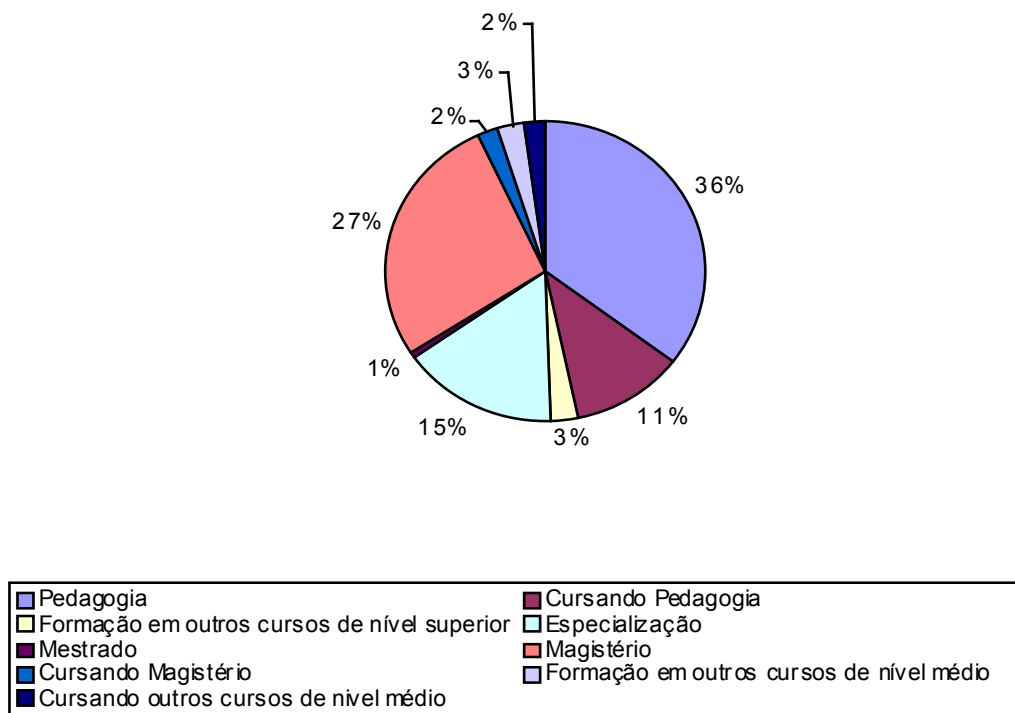


Figura 6 – Gráfico: formação dos professores de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis

Fonte: Departamento de Administração Escolar da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis

Nota: Neste gráfico foram incluídos os professores/as e os/as auxiliares de sala⁷⁶.

Apesar de a LDB de 1996 prever a “formação em ensino superior ou formação por treinamento em serviço”, para a atuação na educação infantil, podemos considerar que o

⁷⁶ Os auxiliares de ensino são profissionais da educação que substituem os professores nas suas ausências.

número de professores com formação no Ensino Médio no Brasil é expressivo diante do surgimento de muitas instituições de ensino superior nos últimos anos. Esses dados suscitam para pesquisadores e trabalhadores da área da educação questões como: – O que revelam esses dados e como tem se dado o acesso dos professores ao ensino superior?

Nesse aspecto, Kishimoto (1999, p.63) destaca que

a formação de profissionais de educação infantil começa a ser discutida, com maior vigor, neste final de milênio, em virtude das especificações da lei 9394/96, que propõe em seu artigo 87, § 4º “Até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Na história da educação infantil, já apontada como “mal necessário” (KULHMANN, 2000) e atualmente garantida por lei, a educação das crianças de 0 a 6 anos, que já foi exercida por professoras leigas (sem formação inicial), “jardineiras”, “atendentes”, “babás”, entre tantas outras denominações, acaba por constituir uma profissão que tem suas origens alicerçadas em práticas de assistência e vinculada à “figura mitificada” (ARCE, 2001a) da mulher, construída ao longo da história e cuja característica mais marcante é ser “amorosa e paciente”, considerada “natural” da educadora na educação infantil .

Ainda que o âmbito legal já tenha demarcado o grau de formação dos professores desse nível de ensino, há muito a ser definido quanto à sua especificidade de atuação. Segundo Bonetti, (2004, p.21), dos documentos oficiais⁷⁷, “apenas o que se denomina *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994)⁷⁸ trata, de forma mais específica, da formação de professores da educação infantil”. Nos demais, as orientações sobre essa formação estão incluídas naqueles relativos aos professores da educação básica de forma geral, sem tratar da especificidade.

Exige-se ainda avançar no sentido da definição de como deve ser a formação inicial e continuada dessas professoras e professores, de forma que contemplem as necessidades das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Cabe ainda perguntar: quais os conteúdos necessários à formação inicial e continuada para o trabalho na educação infantil? São muitas as questões

⁷⁷ No seu levantamento bibliográfico, Bonetti consultou os seguintes documentos: *Por uma política de formação do profissional de educação infantil* (1994), *Política Nacional de Educação Infantil* (1994), *Referencial Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil* (1997), *Referencial para a Formação de Professores* (1998), *Parecer CNE/CEB 01/99 de 29 de janeiro de 1999*, *Parecer CNE/CES 970/1999, de 09 de novembro de 1999*, *proposta de diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em curso de nível superior* (Maio/2000), *Parecer CNE/CES 133/2001 de 30 de janeiro*, *Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de maio*.

⁷⁸ BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. Brasília, 1994.

que nos levam a refletir sobre a formação desses profissionais no sentido de apresentar indicativos teórico-práticos para os programas de formação inicial e/ou continuada.

Alguns estudos nacionais recentes já vêm se preocupando em definir as necessidades formativas para os professores da educação básica. Nessa direção, podemos destacar o estado da formação de professores no Brasil realizado por André⁷⁹ (1999). Dos 284 trabalhos produzidos entre os anos de 1996 e 1996 sobre formação de professores, 216 referem-se à formação inicial, 42 à formação continuada e 26 incluem discussões sobre identidade e profissionalização docente. Segundo a autora, o número de trabalhos sobre a formação de professores não acompanhou o aumento da produção discente, que obteve um acréscimo considerável nesse período.

Entretanto, nesta última década, parece haver uma ampliação⁸⁰ da produção na área sobre a formação dos professores, principalmente de professores da educação infantil, em relação à das décadas anteriores. Essa temática parece atrair no Brasil uma boa parcela de pesquisadores, preocupados com a educação de meninos e meninas de 0 a 6 anos. Essas pesquisas têm apontado dados sobre os profissionais, suas necessidades formativas e políticas, seus saberes, além de apresentarem reflexões acerca da formação inicial e continuada Barreto, (1995), Campos, (1993); (1994); Cruz, (1996); Kishimoto (2002) Kramer, (1994); (2002), Leite (2002) Oliveira (1994), Pimenta (1997); Rosemberg (1994); Rosemberg e Campos (1996); Gatti (1997) e Machado (1998); (1999).

Os estudos de Rocha (1999) parecem confirmar o aumento dessa produção na década de 1990, pois, ao analisar a produção científica⁸¹ sobre a educação das crianças apresentada nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 1990 e 1996, identifica um número significativo de trabalhos em relação à formação dos professores, entre eles, os que tratam da formação regular nos cursos superiores de Pedagogia e da articulação entre a formação regular nos cursos de Pedagogia e a formação em serviço dos professores.

Para a autora, essa demanda da temática da formação coincide com a alteração da sistemática de apresentação dos trabalhos, no final dos anos 80 – a criação do GT 7, grupo de trabalho da ANPEd que discute a educação da criança de 0 a 6 anos, cujos temas dividiram-se

⁷⁹ Nesses trabalhos foram incluídas as teses e dissertações defendidas no período de 90-96.

⁸⁰ O que pode se perceber no levantamento bibliográfico para esta pesquisa.

⁸¹ Em sua pesquisa, Rocha incluiu os trabalhos apresentados na ANPOCS, ANPUH, SBP e SBPC no período de 1990 a 1996.

em três focos: estudos sobre crianças brasileiras, sobre formação de profissionais e trabalho pedagógico e sobre políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. Portanto, a autora aponta que, nesse período, nos 122 trabalhos submetidos à análise, “tanto o professor como o profissional de atuação indireta não têm sido considerados como sujeitos em seu próprio processo de formação. São poucos os trabalhos que põem em cena esse sujeito ‘objeto’ de formação, de cursos, ‘capacitações’, etc.” (ROCHA, 1999, p.97, grifos do autor).

Acredito que ainda temos muito a pesquisar sobre a formação inicial e continuada dos professores da educação infantil, trazendo contribuições para a elaboração das políticas educacionais e dos diferentes programas de formação continuada e em serviço de professores da educação infantil.

3.2 A profissionalização docente na formação inicial: o curso normal e o curso de Pedagogia

Para compreender como essa profissionalização vem se consolidando no âmbito das instituições formadoras, é necessário lembrar que a formação dos professores para atuação na educação infantil é prescrita pela LDB de 1996 e pelo Parecer nº 133/2001 do CES: exige como formação mínima para atuação nessa etapa da educação o nível médio ou superior. De lá para cá têm-se consolidado as diferentes abordagens sobre a formação inicial presentes nas pesquisas da área, destacando-se em especial aquelas orientadas para a aquisição de competências, em consequência da incorporação de pressupostos neoliberais nas políticas educacionais brasileiras (SACRISTÁN, 1999; CORRÊA, 2000; CAMPOS, 2002).

Nessa direção é que o Plano Decenal de Educação para Todos, resultado do compromisso assumido pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para todos, inclui, em suas metas globais, entre outras:

[...] aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salário e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social (BRASIL, 1994, p. 42 apud PINTO, 2002, p.3)

Essas metas aparecem também destacadas no Relatório Delors⁸², no qual se traça um novo perfil de profissional – *competente, profissional e devotado*. No entanto, para o

⁸² O Relatório Jacques Delors foi organizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, por especialistas convocados pela UNESCO. Segundo Shiroma et al. (2002 p. 65), “O documento faz um

desempenho desse novo papel, é necessário “um novo estatuto social e condições de trabalho adequadas, tais como motivação, remuneração equivalente à formação, incentivos aos que trabalham em lugares afastados” (SHIROMA et al., 2000, p.69). De acordo com Shiroma et al. (2000, p. 70), as recomendações expressas nesse relatório encontram-se “afinadas com as demais agências e organizações multilaterais”.

Com certeza, as políticas educacionais orientadas pelos princípios da competitividade, dentre outras, atingem sobremaneira as reformas educacionais⁸³ e, conseqüentemente, as orientações para a formação dos professores.

No século XIX a formação de professoras para a educação infantil, pré-escola ou jardim de infância foi pesquisada por Kulhmann (2000). Seus estudos revelam que, embora as mulheres não tivessem qualificação para atuar nas creches, ao que tudo indica a grande maioria das que exerciam o papel “da supervisão, da coordenação e da programação das instituições eram professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches” (KULHMANN, 2000, p.479).

Nos estudos de Bonetti (2004, p. 30), a formação dos professores em nível médio para atuação no ensino primário foi instituída pela LDB 4024/61, na qual “não há indicações de exigências formativas, no corpo da lei, para a atuação nas creches, escolas maternais e jardins de infância”. Para a autora, essa ausência parece demonstrar a falta de preocupação dos legisladores com a formação desse profissional, pois a função poderia ser exercida “também pelas mulheres de boa vontade”.

Essa constatação vai ao encontro dos estudos de Arce (2001a), quando indica que, na trajetória profissional das mulheres na educação infantil, a desqualificação aparece relacionada com os significados “que interligam a mãe e a criança”. São atribuições que foram definidoras na construção das características necessárias à atuação desse profissional, como também na desvalorização salarial dos docentes desse nível de ensino e em outras questões.

A formação dos professores passou a ser realizada pelos cursos com habilitação específica para o magistério, estabelecidos pela LDB de 1971, porém a tendência tecnicista da década de

diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização, no qual reconhece que o ideal do progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões a grande parte da população mundial”.

⁸³ Sobre as reformas educacionais e suas implicações na educação, ver: Sacristán (1999) Campos (2000).

1970 influenciou os cursos de formação de professores para o ensino médio, com grandes interferências no currículo e, conseqüentemente, no “esvaziamento da habilitação em termos pedagógicos consistentes” (SCHEIBE, 2002, p.19), o que contribuiu para a “fragmentação do novo modelo de curso.”

Essa lei também não especifica a formação para a atuação na educação infantil; somente em 1974 essa formação foi tratada pela Indicação 45 do Conselho Federal de Educação, na qual se estabelecia que fosse “ampliada, nos cursos de formação de professores, a oferta de habilitação para o ensino pré-escolar” (BRASIL/CFE, 1974, p. 35 apud BONETTI, 2004, p. 37-38), e mais tarde foi instituída pelo Parecer CFE nº 1600/75: “os conteúdos da habilitação para atuar na pré-escola” (BONETTI, 2004, p.38), cuja função propedêutica marcava a concepção da educação infantil da época, ou seja, pretendia apenas compensar carências e prevenir o fracasso escolar.

Com vistas a reestruturar a habilitação de magistério, foi proposto pelo Ministério da Educação e Secretarias Estaduais em 1982 o Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Segundo Scheibe (2002, p. 19-20),

Tal projeto propiciou alguns avanços, no sentido da melhoria da qualidade de ensino, tais como enriquecimento curricular, articulação entre as disciplinas, exame seletivo para ingresso no curso, início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau, trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo e, ainda, a possibilidade de funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio.

Essas iniciativas de criar programas no ensino médio tendo como objetivo a qualidade da formação dos professores foram também preocupações das instituições de nível superior na década de 1980, ou seja, houve a reestruturação dos cursos de formação dos professores da educação infantil e séries iniciais nos cursos de Pedagogia. Por outro lado, assistimos no país a um aumento de número das instituições públicas de nível superior e uma diminuição de instituições da iniciativa privada, que acaba se invertendo na década de 1990 devido à “política de sucateamento das instituições federais e da privatização dos serviços públicos” (KISHIMOTO, 1999, p. 68).

Na educação infantil, antes da LDB de 1996, não havia exigência mínima para o cuidado e a educação das crianças nas creches e pré-escolas; com a promulgação dessa lei, esse nível de ensino é incluído na primeira etapa da educação básica, e o educador que atua diretamente com as crianças ganha o *estatuto de professor*, cuja formação mínima para atuação passa a ser o curso normal e o superior.

A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 61 prescreve os seguintes princípios para a formação dos profissionais da educação:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Anteriormente à LDB de 1996, a formação dos professores da educação infantil aparece na proposta da Política de Educação Infantil do MEC (BRASIL, 1993, p.16). Segundo esse documento: “Os profissionais de Educação Infantil devem ser formados em cursos de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação”. Nessa direção, realiza-se, em 1994, o Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, e os temas debatidos nesse encontro abordaram aspectos relevantes acerca da formação inicial e continuada. O objetivo do debate era subsidiar a implementação de uma política de formação dos professores dessa modalidade de ensino. Foi depois disso que a exigência da formação dos profissionais para atuação na educação infantil foi incorporada pela LDB de 1996.

De acordo com os estudos de Kishimoto (1999), as primeiras instituições de nível superior a oferecerem a licenciatura em educação pré-escolar para os profissionais da educação infantil foram a universidade do Rio de Janeiro, em 1931, e a do Paraná, em 1938. Na década de 1950 surge a habilitação integrada, que compreendia a formação conjunta “da antiga escola primária, pré-escola, escola maternal e jardim-de-infância” (KISHIMOTO, 1999, p. 68) para a atuação na educação das crianças na faixa-etária de 4 a 10 anos. Segundo a autora, essas propostas de formação ainda carecem de maiores investigações.

A formação inicial do professor/professora no Brasil tem se constituído num campo de diferentes perspectivas políticas e teóricas expressas nos documentos oficiais, entre eles, o Referencial para a Formação de Professores (RFP/1998), a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior (Proposta 2000) e o Parecer 009/2001⁸⁴.

O RFP/1998, que teve uma versão preliminar em 1997, apresenta, na terceira parte da versão final do documento, uma proposta de formação profissional de professores, que

⁸⁴ Parecer do Conselho Nacional de Educação nº009/2001.

[...] indica a função do professor, os conhecimentos necessários para a sua atuação profissional, a organização curricular e a metodologia ideal para a sua formação. Na quarta parte, ‘Indicações para a organização curricular e de ações de formação de professores’, trata-se da estruturação da formação inicial, continuada e a distância” (BONETTI, 2004, p. 70).

Nesse documento, segundo Campos (2002, p.63), apesar de ser apresentado como consequência de um processo coletivo “não há qualquer menção à participação de associações como a ANPEd e ANFOPE, tradicionalmente vinculadas ao movimento docente”. De acordo com Shiroma et al. (2002, p. 65), o RFP/1998 foi elaborado em consonância com as propostas da Unesco⁸⁵, cujo quadro, apresentado pelo Relatório Delors, indica “quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século⁸⁶”. Assim, diante desse quadro, as ações para a educação pautaram-se em quatro pilares de sustentação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, que, para Arce (2001b, p. 260) são “fundamentados no prazer, no utilitarismo e no individualismo”, reflexos de uma política neoliberal⁸⁷.

Em relação à profissionalização, segundo Campos (2002, p. 73), o Parecer CNE 009/2001, aprovado em 08/05/2001, “materializa a reforma na formação dos professores”. Esse documento apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do magistério dos cursos de nível superior, propondo uma “base comum à formação docente”. De acordo com os estudos de Bonetti (2004, p. 83), nesse documento, “a função específica da educação infantil, de cuidar e educar, praticamente desaparece”⁸⁸. Ao que tudo indica, a formação do professor de educação infantil e do ensino fundamental passam a ser integradas, ao ser incluída a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Essa “integração vira subsunção, desaparecendo de vez a possibilidade, antes apenas esboçada, não apenas de

⁸⁵Relatório Jaques Delors foi elaborado por especialistas de vários países, convocados pela UNESCO para compor a Comissão Internacional sobre Educação.

⁸⁶ De acordo com o relatório, “as principais tensões a serem resolvidas no próximo século são: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação –, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura universal” (SHIROMA ET AL., 2002, p. 65-66).

⁸⁷ O embate político atual travado no campo educativo vem sofrendo cada vez mais interferências de âmbito externo, ditadas por acordos e organismos multilaterais, com consequências diretas para as reformas educacionais, a formação dos professores, o currículo dos diferentes níveis de ensino, os livros didáticos, etc, estando a serviço e condicionadas a uma lógica neoliberal, que, embora manifeste um discurso de ascensão social e de democratização das oportunidades, têm interferido na esfera política, econômica, social, educacional dos países considerados mais pobres (GENTILI, 1995; CORRÊA, 2000; FRIGOTTO, 1995)

⁸⁸ De acordo com os estudos de Bonetti (2004), no Parecer 009/2001 a função cuidar e educar aparece apenas em duas ocorrências.

reconhecer, mas também de tratar a formação específica” (BONETTI, 2004, p. 83) para os professores da educação infantil.

A especificidade *aparente* da docência na educação infantil presente nos documentos⁸⁹ analisados por Bonetti, “indicam reconhecer que o professor de educação infantil tem uma docência específica, diferenciada dos demais níveis”.(BONETTI, 2004, p.85). No entanto, a adaptação dessas especificidades relativas à educação infantil expressas nesses documentos torna-se responsabilidade do professor. Essa falta de clareza sobre a especificidade da docência do professor da educação infantil parece não estabelecer quais as necessidades formativas das crianças, que é justamente o que pesquisadores da área vêm tentando demarcar.

Em 15 de maio de 2006, foi aprovada a resolução nº. 1 do CNE/CP, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, ou seja, para a formação de docentes para a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental. De acordo com essa resolução, os egressos do curso de Pedagogia devem estar aptos a compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social, entre outras⁹⁰.

Tendo em vista que toda formação supõe uma aprendizagem, quais os conhecimentos necessários aos futuros professores da educação infantil para que eles exerçam seu papel pedagógico junto às crianças pequenas? Quais as necessidades educativas das crianças pequenas nas instituições de educação infantil? Qual a concepção de educação infantil presente nos currículos do curso de Pedagogia voltado para esse nível educacional? Essas questões têm incitado o debate de pesquisadores da área, pois, de acordo com as pesquisas de Cerisara (1999), Rocha (1996), Faria (1997), Batista (1998), Oliveira (1996; 2002) e Kramer (2003), entre outras, a educação infantil tem uma especificidade própria, qual seja, a intenção em relação a esse grupo etário quanto à estrutura física, à organização do espaço e do tempo e à própria diversidade das dimensões educativas (lúdicas, expressivas e socioculturais) envolvidas no processo de construção do conhecimento pelas crianças. Portanto, cabe à formação oferecer conhecimentos teórico-práticos aos seus alunos para que eles se apropriem da teoria e transformem suas práticas docentes, de modo a garantir o cuidado e a educação das crianças pequenas de acordo com os pressupostos de uma Pedagogia da Infância.

⁸⁹ RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/2001

⁹⁰ Tendo em vista a recente aprovação desse documento, procurei trazê-lo em caráter informativo, de modo que será necessário algum estudo mais pontual sobre a especificidade da docência na educação infantil que consta no documento; assim, qualquer comentário neste estudo me parece precipitado.

A profissionalização dos professores da educação básica, principalmente o debate sobre a reformulação dos cursos de formação de professores, tem se colocado como uma necessidade para a ANFOPE; no entanto, é indispensável

A luta por um projeto histórico apropriado pela categoria dos profissionais da educação em articulação com os movimentos sociais, que se contraponha ao projeto neoliberal gestado para dar conta das exigências criadas pela nova divisão internacional do trabalho é uma exigência imediata. Esta luta envolve ainda a necessidade de propor modificações na atual LDB naqueles dispositivos que não atendam aos interesses maiores da educação do nosso povo (ANFOPE, 2006)

Assim como os membros da ANFOPE, pesquisadores da área da formação dos professores da educação infantil têm contribuído para o debate e a implementação de um currículo para o curso de Pedagogia que “assegurem conhecimentos e competências profissionais para um trabalho mais qualitativo, no novo estatuto atribuído agora à educação infantil, como espaço educativo e de direito à criança” (LEITE, 2002, p. 195). Tanto a formação inicial como a continuada têm desafios a serem enfrentados na formação dos professores da educação infantil, de modo que o conhecimento teórico/prático tanto da formação inicial, como da formação continuada assegurem o cuidado e a educação das crianças pequenas em instituições educativas.

3.3 A formação continuada e suas concepções: da competência profissional à unidade entre teoria e prática

A formação continuada dos profissionais da educação, considerada como processo de formação profissional, é fundamentada em diferentes pressupostos. Atualmente as pesquisas de Kramer (1989), Scarpa (1998), Mazzeu (1998), Giovani (1998) e Machado (1998) advogam que essa modalidade de formação de professores é um espaço de aprofundamento teórico-prático das ações cotidianas, neste caso, também das ações referentes à atuação docente na educação infantil. No entanto, a aquisição de competências técnicas, respaldadas pelos interesses dos organismos internacionais, por meio das políticas educacionais foram e ainda continuam sendo o motor de muitos programas de formação continuada dos professores da educação básica, de forma geral. Dentro dos limites deste estudo, apresento algumas das diferentes abordagens que sustentam essa modalidade de formação, a partir das terminologias presentes na literatura e em estudos recentes sobre a formação continuada no Brasil, como os de Marim (1995), Barbieri, Carvalho e Uhle (1995), Candau (1998), Nascimento (1998), Kramer (1989), Silva (2000) e Lima (2001).

De acordo com Marin (1995), os termos mais utilizados na literatura, nos documentos e no próprio discurso dos profissionais ao longo dos anos foi fundamentado em diferentes paradigmas; a terminologia que mais se destacou no campo da formação continuada foi constituída dos termos *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*, *educação permanente*, *formação continuada* e *educação continuada*.

Para a autora, na década de 1980, o termo *reciclagem* foi atribuído à qualificação de diferentes profissionais, entre eles os da educação. Utilizada para caracterizar processos de modificação, ou seja, de reutilização de diversos materiais⁹¹ ou objetos, o emprego desse termo, segundo a autora, parece inadequado quando se refere à formação de sujeitos, ou seja, de profissionais. Ele pressupõe atualização pedagógica com o intuito de se alcançarem melhores resultados, entretanto, parece *comprometedor* quando utilizado para referir-se à formação dos profissionais da educação, pois subtende “alterações substanciais dos seus saberes, como se estes fossem *tabula rasa*” (MARIN, 1995, p.14). Barbieri et al (1995, p.32) também associam esse termo à reciclagem de materiais, pois “supõe-se ser possível reciclar, reaproveitar o conhecimento, dar forma diferente ao mesmo conteúdo”.

Sob o ponto de vista de Candau (1998), a reciclagem pode ser considerada uma perspectiva clássica de formação continuada, que compreende a atualização da formação para os professores que estão em atividade. Nessa atualização inserem-se os cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação oferecidos pelas universidades, tendo em vista que essas instituições são produtoras de conhecimento e constituem-se em espaço privilegiado de informações e avanço científico. A autora inclui como cursos de reciclagem os convênios entre as universidades e secretarias de educação, as participações em os congressos, seminários, etc. que visem o desenvolvimento profissional dos profissionais da educação. Entretanto, para Candau, nessa modalidade de formação há uma dicotomia entre universidade e escola, ou seja, entre teoria e prática.

Outro termo empregado na formação dos profissionais da educação é *treinamento*, que, segundo Marin (1995, p.15), significa “tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades”. Dentro dessa perspectiva, Kramer (1989 apud NASCIMENTO, 1998, p. 77), considera que *treinamento via efeito multiplicador* tem como finalidade inserir inovações educacionais por meio de pacotes planejados pelos sistemas educacionais. Nascimento (1998, p. 77) acrescenta: “Estes pacotes são, então, repassados para a equipe da própria instância

⁹¹ Marin (1995) utiliza exemplos de reciclagem de materiais e objetos, tais como copos e garrafas, que podem se transformar em materiais decorativos, lixo, adubo, etc.

central que, por sua vez, repassa os conhecimentos e a proposta para as instâncias intermediárias”. Nessa modalidade de formação, o conhecimento corre o risco de ser simplificado e fragmentado ao ser repassado aos professores.

Essa formação *via efeito multiplicador* é abordada por Mezacasa (2003, p.63), que constata nas entrevistas das professoras da educação infantil que participaram do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado/Parâmetros em Ação-Educação Infantil (PDPC/PA-EI)⁹² as dificuldades delas “em lembrar qual foi o assunto estudado e as que lembraram referiram-se apenas a atividades desenvolvidas durante as oficinas ou conversas informais cotidianas”. São constatações que confirmam as críticas apontadas por Kramer (1989, p.195), pois afirma que nessa formação “não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico”.

Ainda na década de 1980 aparece o termo *aperfeiçoamento*, de certo modo inadequado, pois pressupõe levar os profissionais a uma perfeição, como se fosse possível atingir “a perfeição na atividade educativa”. Marin (1985, p.16) argumenta que são muitos os fatores que limitam o trabalho dos profissionais da educação, “os quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências”. Podemos inferir que a atividade educativa depende de todo um conjunto de fatores e não somente do professor. Esse modelo de formação não atende às expectativas e necessidades dos professores de dialogar com a teoria/prática pedagógica.

O vocábulo *capacitação*, muito utilizado na formação dos profissionais da educação, parece indicar “uma ruptura com as concepções genéticas ou inatistas da atividade educativa, segundo as quais a dedicação ao magistério se deve ao dom inato, ou, então, à semelhança de sacerdócio” (MARIN, 1985, p. 17). De acordo com a autora, muitos pacotes educacionais com o objetivo de inovar foram aceitos acriticamente, tendo em vista a capacitação dos profissionais para o trabalho. Para Barbieri et al (1995), essa denominação é a mais usual na formação dos professores e se aproxima do termo formação continuada, indicando “*a necessidade de um continuum*”; entretanto, as autoras incluem a graduação também como um modelo de capacitação.

⁹²O objetivo desse programa era a transmissão dos conteúdos da formação para que fossem repassados aos demais profissionais da instituição.

Marin (1995) agrega num mesmo bloco a educação permanente⁹³, a formação continuada e a educação continuada, em razão das semelhanças dessas propostas de formação e às diferenças que apresentam em relação às anteriores; entretanto, embora haja semelhanças na terminologia, algumas diferenças são percebidas na sua utilização, de tal modo que a educação permanente é entendida como processo contínuo.

Nesse sentido,

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar e construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p. 17-18)

As contribuições de Chantraine-Demailly (1992) para a formação continuada aparece em “duas categorias de ação – formais e informais –, cuja função consciente é de transmissão de saberes e de saber-fazer” (MARIN, 1995, p.18). Assim, a *mudança* da ação pedagógica é vista como uma *atividade consciente* do professor. Para essa autora, essa visão de formação continuada parece mais apropriada e valorizada se propuser “a implementação desses processos no locus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais”.(MARIN, 1995, p.18)

Para complementar a definição de formação continuada recorrerei ainda ao conceito definido por Nascimento (1998, p.70):

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

Nascimento (1998, p.70) acrescenta a essa formação do professor a formação em serviço, definindo-a *como uma estratégia de formação continuada*:

[...] por formação em serviço compreendo aquelas atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são

⁹³ Para a autora, as idéias de Furter (1974) são em grande parte apropriadas pelas muitas propostas de formação permanente, como a “concepção de *andragogia*, ou seja, a articulação de processos diagnósticos das necessidades, com postura crítica sobre soluções inadequadas e possibilidades de problematização e de autogestão” (MARIN, 1995, p.18).

organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental.

Parece que a formação que acontece no próprio lócus de trabalho possibilita aos professores refletir sobre ela e encaminhar propostas de formação a partir das necessidades decorrentes das suas próprias ações pedagógicas, ou seja, eles se tornam sujeitos da sua própria formação. Ao que tudo indica, essa modalidade de formação vai de encontro das necessidades formativas das instâncias formadoras.

De acordo com Silva (2000, p.22)⁹⁴, a noção de formação contínua está relacionada com a idéia de formação, e inclui diferentes explicações quanto: “ao ato de formar, ao efeito de formar ou mesmo ao modo de formar”. A autora recorre aos quatro paradigmas propostos por Éraut (1985) – déficit, crescimento, mudança e resolução de problemas – para identificar as propostas e concepções de formação contínua.

Segundo Silva (2000), um dos primeiros paradigmas presentes na concepção de formação, de acordo com Éaut, é o do *déficit*, que corresponde ao paradigma comportamentalista. A eficiência do sistema escolar é uma das preocupações, logo, a formação contínua tem como função propiciar aos professores a atualização de competências práticas, completando os limites da formação inicial. Os conteúdos abordados nessa formação são determinados pelas instituições formadoras, os formadores são meros executores dos programas.

Do ponto de vista do paradigma do *crescimento*, a formação é permanente; assim, a formação inicial é compreendida como a primeira etapa da formação do professor. A reflexão da experiência profissional, o tempo e os instrumentos adequados são considerados como parte do processo formativo. Portanto, nesse paradigma,

[...] o conhecimento não reside apenas nos especialistas, mas, sobretudo, na experiência profissional dos professores e na reflexão que estes fazem da mesma, embora essa experiência, conquanto reflectida, não seja suficiente como estímulo para o crescimento desejado para o qual são necessários, para além dessa experiência, tempo e instrumentos adequados” (SILVA, 2000, p.31

⁹⁴ *A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar* (ÉRAUT, 1985) é um estudo realizado em duas escolas da região metropolitana de Lisboa e duas escolas da região de São Paulo, que atendem alunos com necessidades educativas especiais. A autora procurou investigar as necessidades formativas na formação contínua dos professores com vistas a contribuir para a integração de alunos com necessidades educativas especiais.

O processo formativo nesse paradigma parece ser visto como individual e não coletivo, e tem como objetivo o “a aquisição e o aperfeiçoamento de capacidades” (FERRY apud SILVA, 2000, p.32).

O paradigma personalista proposto por Zeichner (1983), que se assemelha ao paradigma do *crescimento*, é baseado na fenomenologia e na psicologia do desenvolvimento e parte do pressuposto de que a “teoria se fundamenta a partir da prática” (Silva, 2000, p.32). Nessa concepção, o currículo da formação contínua vai depender da experiência profissional dos professores, bem como da sua reflexão, levando em consideração as condições educativas dos diferentes contextos.

O terceiro paradigma, o da *mudança*, considera que “os sistemas educativos devem desenvolver uma formação contínua que vá ao encontro das mudanças verificadas na sociedade, que implicam uma inovação na política educativa” (Silva, 2000, p. 33). Para a autora, as reformas dos sistemas educativos da década de 1960 e 1970 podem estar relacionadas a esse paradigma, bem como ao paradigma do *déficit*. A formação, nessa perspectiva, presume que “os professores, por si, não conseguem realizar, de modo adequado, quer o diagnóstico das mudanças, quer as acções que vão ao encontro dessas mudanças” (Silva, 2000, p. 33) e que o sistema educativo deve ser examinado de tempos a tempos.

Para o paradigma da *resolução de problemas*, a formação contínua consiste numa reflexão sobre a prática. Esse paradigma aproxima-se mais dos problemas identificados pelos professores, ou seja, das problemáticas enfrentadas no dia-a-dia da escola. Os currículos dessa formação estão assim de acordo com a realidade escolar, portanto, além de ser desenvolvida pela escola, ela pode se apresentar fora do âmbito escolar, como em centros de formação ou outros locais.

Outro estudo que aborda a formação continuada de professores foi realizado por Lima (2001), cuja pesquisa discorre sobre a formação contínua de professores em curso de especialização lato sensu de língua Portuguesa. A autora faz um breve resgate histórico sobre a formação contínua a partir das idéias de Pierre Furter⁹⁵, pois, segundo ela, por meio dessas idéias é possível identificar a origem da formação contínua.

De acordo com seus estudos, na década de 1960 as idéias de Furter influenciaram a construção da literatura pedagógica sobre formação contínua no Brasil, e na década de 1970

⁹⁵ Furter, filósofo e sociólogo, esteve no Brasil na década de 1960 a serviço da UNESCO (LIMA, 2001)

foram incorporadas pela UNESCO. Para Lima (2001, p. 38), a UNESCO⁹⁶ contribuiu de “certa forma” para o debate da formação permanente dos profissionais da educação, ao trazer para a reflexão a necessidade “do preparo do professor e do cuidado permanente com sua formação”, incluindo-se a “troca de experiências, reuniões pedagógicas, palestras e cursos” (FUSARI apud LIMA, 2001, p. 38).

As idéias de Furter sobre a educação permanente tiveram um grande impacto entre os intelectuais da educação no Brasil na década de 1960⁹⁷; seu discurso, a priori libertador, de ação transformadora da sociedade, estava a serviço da política de dominação internacional. Segundo ele, a educação permanente é considerada:

[...] uma concepção dialética de educação, como duplo processo de aprofundamento, tanto da experiência pessoal, quanto da vida social global, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido, qualquer que seja a etapa da existência que esteja vivendo (FURTER apud LIMA, 2000, p. 34)

Assim, as diversas experiências individuais e sociais nos diferentes espaços formais e informais vão fazer parte da formação permanente do sujeito, a reflexão sobre a ação torna-se o ponto de partida para a mudança, ou seja, para uma prática reflexiva transformadora. Em seu discurso, a reflexão e a utopia aparecem como temas centrais do seu trabalho, pois a esperança “é uma tomada de consciência das limitações e do inacabamento, o que constitui um trampolim para as mudanças na maneira de viver e ser no mundo” (FURTER apud LIMA, 2000, p. 36). A idéia de inacabamento sugere a necessidade de educação contínua, para que o sujeito alcance a realização pessoal. Segundo Lima (2000), os cursos de treinamento da década de 1970 tiveram como objetivo a mediação entre a ideologia e política educacional vigente e o tecnicismo educacional presente nas políticas educacionais dessa década.

Diante das diferentes terminologias e concepções que respaldaram diferentes programas de formação continuada em nosso país, percebe-se que elas refletem a tendência das políticas educacionais vigentes, principalmente as organizadas pelas esferas administrativas. Por outro lado, as pesquisas colaborativas entre as universidades, estas como lócus da produção científica, e as instituições públicas de educação, têm representado um

⁹⁶ No relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2001), a qualificação dos professores é indicada como uma das medidas prioritárias dos governos. Segundo o relatório, “todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações” (LIMA, 2001, p.159).

⁹⁷ Furter defendeu a educação permanente como forma de repensar ação pedagógica e de fazer sua reformulação crítica. Os temas básicos do seu trabalho são a *reflexão e a utopia*. Explicava que a mudança poderia ocorrer à medida que o educador refletisse sobre sua ação. Assim, a proposta de uma *educação para a mudança* em perspectivas utópicas seria o suficiente para uma prática reflexiva transformadora. (LIMA, 2001, p.35)

grande avanço para o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista o referencial utilizado na metodologia dessas pesquisas, principalmente as que buscam a autonomia profissional (GIOVANI, 1998; MAZZEU, 1998).

Outra concepção que subsidiou os documentos sobre a formação dos professores e a própria literatura da área da formação de professores foi a que tem como referência o professor reflexivo; desse modo, o processo de reflexão sobre as ações pedagógicas e a aquisição de competências para o exercício da docência foram grandes fomentadores das políticas de formação de professores no Brasil, sustentados pelos princípios do Banco Mundial, tal como aparece em documentos que propiciam orientações sobre a formação continuada dos professores da educação infantil.

3.3.1 A formação continuada do professor de educação infantil nos documentos oficiais e nas políticas recentes

A formação continuada, entendida como qualificação e desenvolvimento profissional dos professores em exercício, como já vimos no desenvolvimento deste estudo, fundamenta-se em diferentes paradigmas. Entretanto, nos documentos oficiais, as propostas de formação continuada, na sua grande maioria, pautadas nas políticas educacionais, priorizam a aquisição de competências de acordo com os princípios dos organismos internacionais.

Contrária a essa perspectiva de formação continuada, a Proposta Política de Educação Infantil, (BRASIL, 1993, p. 19), levanta algumas diretrizes para a formação dos profissionais envolvidos com a educação infantil, qual sejam:

- O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa etária de zero a seis anos de idade.
- A valorização do profissional de educação infantil, no que diz respeito “às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto na pré-escola”.
- Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de educação infantil deverão ser assegurados.
- A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de educação infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos a esta etapa educacional.

- A formação do profissional de educação infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento.

Nesse mesmo documento a formação inicial e continuada é colocada como uma das ações prioritárias do MEC:

[...] Faz-se necessário intensificar ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil. Isto exige a articulação, coordenada pelo MEC – através das Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e de Ensino Superior (SESU) – entre as instâncias que prestam serviços, as agências formadoras e as representações desses profissionais. É fundamental o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua atuação na formação de formadores e na pesquisa e desenvolvimento da área (BRASIL, 1993, p.25).

Na LDB/96, em seu art. 67. alínea II, estabelece que o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim, devem ser promovidos pelos sistemas de ensino. “O texto da LDB reconhece a necessidade de qualificação profissional para todos os profissionais que atuam na educação básica, incluindo aqueles que trabalham na educação infantil” (LEITE, 2002, p.190).

Segundo o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 67-68), a formação continuada deve ser incluída no dia-a-dia da instituição, de modo que seja possibilitado aos profissionais encontros coletivos para a “troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudo sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo”. De acordo com esse documento, a formação deve estar contemplada no projeto educativo da instituição, de forma sistemática e com a participação do coletivo de profissionais⁹⁸. Além dessas atividades, a instituição deve propiciar aos profissionais a participação em “reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc.” (BRASIL, 1998, p.68).

Nos Referenciais para a Formação dos Professores (BRASIL, 1999, p.70), a formação continuada é considerada inerente aos profissionais da educação escolar, devendo ser assegurada a todos. Ela poderá ocorrer no âmbito das instituições por meio da “reflexão compartilhada com toda equipe, nas tomadas de decisões, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados,

⁹⁸ De acordo com esse documento (BRASIL, 1998, p. 67), o coletivo da instituição é “entendido como organismo vivo e dinâmico é o responsável pela construção do projeto educacional e do clima institucional”.

etc. [...] e de intercâmbios, cursos, palestras, seminários” (BRASIL, 1999, p. 71), e essas propostas devem estar em consonância com os projetos educativos das escolas. No documento é sinalizado o papel das secretarias de educação, quanto à organização e promoção dessa formação, tendo em vista que as secretarias “possibilitam o acompanhamento sistemático às equipes escolares, fixam as diretrizes gerais do trabalho, promovem assessorias, eventos de atualização e programas de formação” (BRASIL, 1999, p.71)

Vale ressaltar que, segundo Bonetti (2004, p.73), nesse documento a educação infantil é tratada junto com o ensino fundamental, e, a seu ver, essa junção pode indicar “uma perspectiva escolarizada de educação infantil”.

Podemos considerar que a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação básica é um avanço para a área, entretanto, segundo Machado (1998) e Cerisara (1999a), essa conquista de âmbito legal gerou desafios a serem enfrentados entre eles, “como transformar as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental?” (CERISARA, 1999a, p.15). De acordo com a autora, o trabalho na educação infantil deve contemplar “todos os processos de constituição das crianças em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais”, ou seja, deve diferenciar-se das práticas escolares que visam o “ensino de conteúdos ou disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento” (CERISARA, 1999a, p.16).

Para Arce (2001b, p. 270), tanto o “Referencial Para a Formação de Professores como o Referencial Nacional para a Educação Infantil, é um retrocesso para a educação infantil”, constituindo-se, dentro do cenário neoliberal uma proposta na linha das Neba para a educação infantil e instrumental para este professor que possuirá sua formação inicial e em serviço”. Segundo a autora, o caráter manualístico desses documentos reforçam a discriminação e acentuam a não necessidade de investimentos na formação dos professores da educação infantil.

É importante destacar o debate⁹⁹ em torno do processo de elaboração do RCNEI, pois, de acordo com Cerisara (1999b)¹⁰⁰, a proposta apresentada na versão preliminar do RCNEI estava em desacordo com os documentos elaborados nos últimos anos pelo COEDI/MEC, tanto no aspecto de sua elaboração, *restrita e fechada*, como no das conquistas alcançadas

⁹⁹ Ver Palhares e Martinez (1999) e Kuhlmann (1999).

¹⁰⁰ Neste artigo a autora analisa os pareceres individuais e/ou institucionais referentes a versão preliminar do RCNEI.

pela área, entre elas a de superação do caráter escolarizante da educação infantil. Três anos depois da publicação desse artigo, a autora analisa a versão final do RCNEI nos contextos das políticas públicas para a educação infantil no governo FHC e reafirma que a concepção de educação infantil presente nesse documento “está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI de 1994 a 1998 e que vinham sendo consideradas pelas profissionais da área como um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil” (CERISARA, 2002, p.14).

A formação continuada é também tema de debate da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). No VIII Encontro Nacional dessa associação, realizado em 1996, foram listados alguns princípios norteadores para a formação continuada, e em 2004 no documento final do XII Encontro, a formação continuada aparece definida como:

- direito de todos os profissionais da educação e dever das instituições contratantes, que deverão criar condições para sua operacionalização;
- associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas;
- capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos de instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- um processo de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação;
- desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;
- direito do profissional da educação e do trabalhador da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais.

Com base nos estudos já evidenciados, consideramos que a finalidade da formação continuada – a apropriação de competências –, prevista pelos documentos, difere da concepção de formação como processo de conscientização do papel do trabalho docente, ou seja, a partir da reflexão crítica da prática pedagógica e dos diferentes contextos que a cercam. Assim, sendo a formação continuada do professor considerada como direito, ao que tudo indica, deve constar das políticas de formação, de modo que os profissionais possam intervir nos diferentes programas de formação continuada.

3.3.2 Política de valorização dos profissionais da educação - educação a distância

A *rede nacional de formação continuada de professores* foi criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos por meio de convênios e parcerias entre as universidades, por elas se constituírem em *centros de pesquisa e desenvolvimento da educação*. No entanto, foram definidos alguns princípios norteadores para a implementação dessa rede¹⁰¹.

Assim, o MEC vem desenvolvendo programas de formação continuada aos professores em exercício, com o objetivo de capacitá-los, e programas de formação em nível médio aos professores sem formação específica, com destaque para o PROFORMAÇÃO e o PROINFANTIL. De acordo com os estudos já evidenciados neste capítulo, os programas PROFORMAÇÃO e PROINFANTIL, por serem oferecidas aos profissionais que se encontram em exercício, parecem aproximar-se das concepções já apresentadas de formação continuada.

A Política de Valorização dos Profissionais da Educação constitui-se em uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, qualificar os profissionais não habilitados no ensino médio na modalidade normal e promover a formação no ensino superior dos profissionais em exercício é uma das ações da SEB/MEC, por intermédio dos cursos de educação a distância. De acordo com o PNE/2001,

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação a distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de

¹⁰¹ a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; b) a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; c) a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; d) a formação, para ser continuada, deve integrar-se no dia-a-dia da escola; e e) a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>>. Acesso em 15/6/2006)

encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

Diante desse modelo de formação profissional, que visa a melhoria da educação, e a reflexão acerca da prática educacional, levanto as seguintes questões: como essa formação tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos professores em exercício? Tendo em vista a concepção subjacente dessa modalidade de formação, as reflexões teóricas e práticas têm alterado as ações dos professores de forma a garantir o cuidado e a educação das crianças da educação infantil, como indicam as pesquisas da área da educação e infância?

Essa modalidade de formação continuada aparece nos Referenciais para Formação de Professores (1999), documento no qual se manifesta a preocupação com a qualificação da profissionais não habilitados que atuam na educação básica. A proposta dessa formação é garantir a construção de competências nos profissionais em exercício.

Diante das indicações desse documento, foi criado, em 1999, o Programa de Formação de Professores PROFORMAÇÃO¹⁰², em nível médio, inicialmente financiado pelo FUNDESCOLA¹⁰³, destinado aos professores das redes públicas de ensino não habilitados e que se encontram em exercício nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, classes de alfabetização e educação de jovens e adultos.

Esse programa, de responsabilidade da União, em parceria com os estados e municípios, iniciou-se nos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e em 2000 ampliou-se para mais 13 estados brasileiros: Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia, Sergipe e Tocantins.

O PROFORMAÇÃO tem como objetivos¹⁰⁴.

- elevar o nível de conhecimento e da competência profissional dos professores em exercício;

¹⁰² Este programa de formação a distância encontra ressonância na LDB e no FUNDEB e no Parecer CEB 15/98 da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares para o ensino médio; no Referencial para a Formação de Professores, proposto pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC) e aprovado pelo CNE (Resolução CEB nº 2/99) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seed/proform/> Acesso em: 05 fev. 2006.

¹⁰³ Em 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu o financiamento do programa em meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância (SEED)/MEC. Disponível em: < <http://www.mec.org.br/> Acesso em: 05 fev. 2006.

¹⁰⁴ Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seed/proform/>> Acesso em 7 de mar. de 2006.

- contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos das redes estaduais e municipais do Brasil;
- valorizar o magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade de ensino.

Outra ação do Ministério da Educação que tem como objetivo qualificar os profissionais não habilitados é o Programa de Formação Inicial Para os Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), na modalidade normal. Ele é destinado aos professores de educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não¹⁰⁵.

Esse programa teve seu início em 2005, nos estados do Ceará, Goiás, Minas Gerais, Rondônia e Sergipe, em parceria entre a União, os estados e municípios, e em 2006 pretende ser ampliado para os demais estados do país. Com duração de dois anos, o PROINFANTIL tem como objetivos:

- Valorizar o magistério;
- Oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor;
- Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos;
- Elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes;
- Auxiliar estados e municípios a cumprirem a legislação vigente, habilitando em Magistério para a educação infantil os professores no exercício da profissão.

De acordo com Shiroma et al. (2002, p.108), esses programas têm por objetivo capacitar os professores frente ao déficit de mais de 1 milhão e 200 mil professores na educação básica, incluindo os mais de 830 mil da educação infantil e corresponder ao compromisso assumido com a “Conferencia de Dakar, em abril de 2000, quando os países signatários da Carta de Jomtiem se encontraram para expor os resultados do programa político da década”. (SHIROMA ET AL., 2002, p. 109)

No contexto dos programas de valorização profissional, em Florianópolis, no ano de 2002, foi oferecido aos profissionais da educação infantil e séries iniciais da Rede Municipal de Educação, a saber, aos professores, auxiliares de sala, auxiliares de ensino, secretários de escola e diretores de escola, o curso de graduação em Pedagogia, com Habilitação em Educação Infantil e/ou Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância,

¹⁰⁵ Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/seed/proform/> > Acesso em 7 de mar. de 2006.

mediante contrato entre a Secretaria Municipal de Educação e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Pautado nas disposições da LDB (Artigo nº87, Parágrafo 4º) este curso, segundo o relatório do III Fórum Formação de Educadores Municipais na Pedagogia a Distância (2004, p. 2) ,

O Programa atende as exigências sociais e pedagógicas de educação, favorecendo a demanda de professores da educação básica que necessita de formação por exigência da LDB e o acesso à Universidade, e foi desenvolvido para oferecer uma educação de qualidade a distância. Respeita, assim, o ritmo de estudo do aluno, utiliza recursos interativos de aprendizagem e dinamiza, da maneira mais atrativa e enriquecedora, o relacionamento professor-aluno-conhecimento para que, auxiliado pelo professor e/ou tutor, o aluno possa ir aprendendo sozinho, aprendendo a aprender e acompanhando seu próprio processo de aprendizagem .

Nessa formação, a Secretaria de Educação qualificou, em 2004, 305 servidores: 25 auxiliares de ensino, 145 auxiliares de sala, 122 professores, 11 secretários de escola e 2 diretores de escola, atendendo a 100% dos inscritos¹⁰⁶.

As ações de qualificar os profissionais da educação através de Programas de formação inicial e de formação contínua, ao que tudo indica, carecem de estudos mais pontuais para identificar quais as mudanças na prática dos professores, ou seja, dos egressos dessa modalidade de formação. Partindo do pressuposto de que o individuo se constitui e se transforma nas diferentes relações que estabelece, levanto a seguinte questão: quais as transformações evidenciadas na prática desses professores, tendo em vista as agencias formadoras dos programas?

Vale ressaltar que esses programas, na sua grande maioria são desenvolvidos por instituições privadas em convênio com as secretarias de educação. Segundo Faria (2005, p. 5) o governo federal tem mostrado interesse em manter parceria com as universidades públicas para o desenvolvimento dos programas; no entanto, a reforma universitária “ainda em debate na sociedade, prioriza a extensão como forma de captação de recursos para as universidades públicas, o que indica uma forte tendência à privatização e/ou à desobrigação, pelo Estado, do seu financiamento.”

Com base na concepção de práxis, na perspectiva indicada por Vazquez (1968), podemos afirmar que a formação docente deve pautar-se no aprofundamento teórico para que

¹⁰⁶ De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação/DAE, a matrícula inicial foi de 350 servidores, com uma evasão de 78 servidores, e foram admitidos 33 servidores que estavam na lista de espera.

o professor possa refletir sobre sua prática referendado pela teoria, ou seja, para que o saber da prática no encontro com o saber teórico transforme a ação pedagógica. Esse movimento pode se dar no encontro com o outro, pela partilha de significados, ou seja, no processo de formação dos professores, seja ele inicial e/ou continuado, que tenha como propósito a atividade teórica/prática consciente.

3.4 Professor reflexivo: o ponto de encontro entre a teoria e a prática?

Fundamentadas no desenvolvimento de competências, eixo central da formação inicial e continuada dos professores, as indicações presentes nos documentos buscam viabilizar mudanças significativas e necessárias na atividade docente, de modo a elevar o nível de qualidade da educação escolar. Nesse sentido, os documentos sobre a formação dos professores, entre eles o RFP/1998, além das habilidades necessárias à profissão docente, inclui indicações para a construção de um professor reflexivo apoiado no *saber profissional*.

A teoria de Donald Schön sobre o *professor reflexivo* aparece na literatura educacional brasileira no início dos anos 90; suas idéias têm influenciado pesquisadores, estudiosos da área da formação de professores e a produção dos documentos a ela referentes, como os Referenciais para a Formação de Professores – MEC/SEF, 1997(CAMPOS, 2002).

Os estudos de Schön referentes à teoria da indagação em Dewey e voltados para a competência profissional dos arquitetos lhe serviram de ponto de partida para o debate sobre a formação de profissionais de diferentes áreas, com destaque para a formação dos professores.

Num dos seus primeiros estudos, apresenta “uma nova epistemologia da prática, centrada no saber profissional” (CAMPOS; PESSOA, 1988 p. 186). Segundo Contreras, (2002, p.106), Schön reconhece que, na prática cotidiana dos profissionais, há algumas “situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor”, logo, essas situações “não se resolvem por meio de repertório técnicos”. Portanto, há um conhecimento na ação que advém de conhecimentos e competências adquiridas pela própria prática e “muitas vezes nem sequer somos conscientes de tê-las aprendido, simplesmente nos descobrimos fazendo-as”. Schön considera que esse conhecimento não precede a ação, mas, sim *está na ação* (CONTRERAS, 2002, p.107).

Segundo Pimenta (2002, p. 20), sob o ponto de vista de Schön, em determinadas situações da prática cotidiana, o *conhecimento na ação* não é suficiente diante dos

acontecimentos novos, que não são habituais e que necessitam da tomada de decisões imediatas, ou seja, quando é inevitável que se pense sobre o que se faz quando se está fazendo; esse processo de criar novas soluções, novos caminhos, é considerado um processo de *reflexão na ação*. Em algumas situações novas, os conhecimentos práticos não oferecem resultados satisfatórios, exigindo do profissional “um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação”. Esse movimento o autor denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*, em cujo processo é necessário um afastamento da prática:

Este distanciamento da ação presente para refletirmos é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar necessariamente uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão na ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema.. (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 197)

O ato de reflexão na ação, segundo Schön, transforma o profissional num pesquisador de sua própria prática. Essa base epistemológica centrada na reflexão na ação – que supõe a reflexão para a solução dos problemas da prática, problemas que não estão pré-estabelecidas a priori, mas sim dentro do próprio contexto que emergem – produz conhecimentos práticos que não são solucionados pela aplicação de teorias e técnicas. Para tanto, Schön (apud PIMENTA, 2002, p. 20) considera que,

[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Diante de uma concepção considerada utilitarista, reducionista e individual, pesquisadores apontam críticas e indicam outras bases epistemológicas para o paradigma reflexivo, dentre eles, destacam Zeichner e Liston (1996), Contreras (1997; 2002) Libâneo (2002), Guedin (2002) e Serrão (2002). No entendimento de Campos e Pessoa (1998), Zeichner e Liston consideram a reflexão uma prática social, portanto, uma ação coletiva e não individual, como refere Schön. Segundo eles, na reflexão sobre a prática devem ser levadas em consideração diferentes determinações do contexto institucional, pois,

[...] uma prática do professor, embora momentaneamente individual, estará sempre carregada das condições político-sociais e institucionais, e a compreensão do contexto, numa visão mais ampla e alargada, deve estar presente na reflexão sobre sua prática. Portanto, além dos esforços objetivando uma mudança de sua prática

individual apenas, a mudança de suas situações profissionais se faz necessária. (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 201)

De acordo com Contreras (2002), na visão de Liston e Zeichner (1991) a teoria proposta por Schön tem um enfoque reducionista e estreito, tendo em vista que as práticas reflexivas nesse enfoque servem para as mudanças imediatas da prática pedagógica individual. Segundo esses autores Schön empenhou-se em centrar seus estudos nas práticas individuais dos profissionais, e a mudança institucional e social não foram os focos de seu trabalho; entretanto, ele não ignora o componente institucional da prática profissional.

A prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e a uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas” (LISTON ;ZEICHNER apud CONTRERAS, 2002, p.139)

Com a exposição da obra de Schön sobre a reflexão sobre a prática, a concepção de professor reflexivo passou a ser utilizada por diferentes autores da área da educação (CONTRERAS, 2002). Entretanto, observa-se uma grande propagação do termo *reflexão* nas publicações e abordagens pedagógicas, em detrimento da concepção subjacente do termo. Autores como Zeichner e Tabachnick (1991), Smyth (1992) ou Bartlett (1989) apontam as *confusões* em relação ao tema *reflexão*. Na revisão sobre o enfoque reflexivo realizado por esses pesquisadores está explícita a falta de clareza na utilização do termo reflexão: “não se sabe em muitas ocasiões o que querem dizer os autores com o termo reflexão, fora do uso comum, utilizado pela maioria dos professores” (CONTRERAS, 2002, p.135). Segundo Zeichner (1993 apud CONTRERAS, 2002, p. 135): “O fato de que esteja havendo uma superabundância na utilização do termo, cujo significado inicial se diluiu ou simplesmente desapareceu, não pode ser interpretada como um fenômeno casual”.

Pimenta (2002, p. 45) também destaca as implicações dessa perspectiva nas políticas educacionais brasileiras:

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em [sic] que despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. (Grifo do autor).

Essas implicações vão ao encontro dos estudos de Campos (2002, p. 84), que ao analisar os documentos oficiais, entre eles o RPPF, a versão preliminar (1997) e o documento final (1998), encontra expresso na proposta de formação do documento de 1997 o pensamento de Schön e, no documento de 1998, a reflexão-sobre-a-prática, ou seja, as teorizações que envolvem o professor reflexivo, “encontram-se articuladas com supostos teóricos do chamado ‘modelo das competências’¹⁰⁷” Portanto, segundo a autora, no documento de 1997, a noção de competência, já aparece “porém de forma subordinada e mesmo como condição para o desenvolvimento do profissional reflexivo” (CAMPOS, 2002, p.66).

Essa concepção foi determinante para fundamentar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de modo que a reflexão sobre a ação aparece como competência do profissional *polivalente*, ou seja, “significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem [desde] cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas do conhecimento”(BRASIL, 1998 p.41). Mas, para tornar-se um profissional, polivalente é necessária uma formação *bastante ampla*, e a reflexão sobre a prática é um dos critérios, entre outros, a serem contemplados por essa formação.

Arce (2001b, p. 267), ao analisar esse material¹⁰⁸, conclui que ele,

[...] incorpora os preceitos neoliberais, oferecendo ao professor um novo status como técnico da aprendizagem, o de ser um profissional reflexivo, que não poderá, com a formação proposta, refletir a respeito de nada mais do que sua própria prática, pois o mesmo não possuirá o mínimo necessário de teoria para ir além disso.

Diante dessas constatações, vale ressaltar que o paradigma da prática reflexiva proposta por Schön, presente nos documentos referentes à formação de professores, está intrinsecamente relacionado com a competência profissional, ou seja, com as *novas exigências* expressas no perfil de professor polivalente e que estão em consonância com as mudanças do mundo do trabalho e das relações sociais, desdobramentos da política neoliberal.

Contrapondo-se à visão de professor reflexivo expressa nos documentos para a formação dos professores, Kramer (2002, p. 129) destaca que a formação precisa:

[...] atentar para os saberes e valores dos profissionais a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho concreto, é a possibilidade de êxito. Apesar de, com ou sem projetos do MEC ou de secretarias, os profissionais designados para esta tarefa, os que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas,

¹⁰⁷ Sobre competências, ver Campos (2002) e Contreras (2002).

¹⁰⁸ O Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil -1997 (documento preliminar) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -1998 (versão final).

criando estratégias de ação, rechaçando receitas e manuais. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidades de vozes e conquista da palavra.

Libâneo (2002), em artigo em que analisa o conceito de reflexividade, critica o reducionismo da visão do professor reflexivo, do ponto de vista do pragmatismo incorporado na formação dos professores. Segundo o autor (LIBÂNEO, 2002, p.53) “esses reducionismos podem ser explicados, em boa parte, pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, que, por isso mesmo, submete-se facilmente aos modismos e às oscilações teóricas”. Contrapondo-se a esse reducionismo, o autor *sugere* “o esboço de uma opção de estudos mais aprofundados sobre a questão da reflexividade, no quadro da teoria histórico-cultural da atividade” (LIBÂNEO, 2002, p.73), entre eles, o estudo das contribuições da teoria vigotskiana.

Ghedin (2002) reconhece a importância do pensamento de Schön para a formação dos professores, entretanto, faz uma crítica aos fundamentos pragmáticos do paradigma reflexivo e da racionalidade técnica. Assim, ele propõe que a formação dos professores seja orientada pela epistemologia da práxis, que pressupõe unidade entre teoria e prática, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática:

Fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão de obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (GHEDIN, 2002, p. 135, grifos do autor).

Esses pesquisadores e estudiosos da educação, com seus estudos e debates acerca da formação de professores, têm contribuído para a superação do conceito de professor reflexivo, considerado *reducionista*, tão difundido nos documentos e programas de formação inicial e continuada.

Neste capítulo procuramos expor alguns aspectos acerca da formação dos professores da educação infantil, em especial da formação continuada, visando compreender como vem se consolidando essa modalidade de formação na literatura, nos documentos e na política de formação dos professores. Na trajetória fez-se necessário identificar a concepção de professor reflexivo, presente nos documentos, em especial no RFP e RCNEI, de modo a identificar as bases teóricas que sustentam a formação continuada dos professores da educação infantil.

No capítulo seguinte faremos uma breve apresentação das funções e do papel da observação e registro pedagógico presentes na literatura e nos documentos oficiais (RCNEI, RFP/1999 e Proposta Pedagógica do Município de Florianópolis do ano de 1988 e 1996) para verificar quais as concepções subjacentes na utilização dessa ferramenta da ação docente.

4 A OBSERVAÇÃO E O REGISTRO PEDAGÓGICO: CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES PRESENTES NA LITERATURA E NOS DOCUMENTOS

De uma forma geral, nos documentos oficiais de orientação pedagógica e na literatura nacional e internacional, no campo da educação infantil, o registro pedagógico é considerada

uma atividade de grande valor para os professores, seja como apoio à reflexão sobre a prática pedagógica, seja como auxiliar importante na elaboração do planejamento e replanejamento pedagógico e nas ações coletivas da instituição, tais como a elaboração e avaliação do Projeto Político Pedagógico. No entanto, a compreensão de seus conteúdos (o que registrar), seus objetivos (para que), suas formas (como) e utilização variam de acordo com as diferentes concepções de educação infantil e os projetos pedagógicos delas decorrentes. Assim, veremos, por exemplo, que uma educação infantil centrada nas fases do desenvolvimento infantil resultará num registro pedagógico que tem como conteúdo os aspectos do desenvolvimento de cada criança, em forma de escalas ou quadros de controle, e terá em vista a programação de estímulo aos aspectos que se encontram aquém do padrão esperado; já numa educação centrada nos conteúdos curriculares o registro conterá apenas o que foi ensinado e aprendido, etc.

Nessa perspectiva, pretendo neste capítulo trazer alguns conceitos sobre o registro pedagógico presentes na literatura da educação infantil, principalmente nos manuais que serviram de referência à atuação docente no período de 1980, época de grande expansão da educação pré-escolar no sistema público, e na qual surgiram os documentos oficiais que ainda hoje são a referência da área, entre eles, em âmbito nacional, o RCNEI e o RFP/1999, além das Propostas Pedagógicas do Município de Florianópolis dos anos de 1988 e 1996¹⁰⁹.

A intenção aqui não é realizar uma extensa análise dos diferentes conceitos de registro, mas identificar aqueles que permitem compreender como a prática do registro vem sendo incorporada pelas professoras da educação infantil do município de Florianópolis.

4.1 O registro pedagógico na literatura

A primeira referência sobre registro encontrada no levantamento bibliográfico realizado foi a obra de Fostes e Headley (1967), denominada *Jardim de Infância*. Segundo Kramer (1987), nessa época, nos Estados Unidos e na Europa, a educação pré-escolar baseava-se na abordagem da privação cultural. Na publicação citada, o registro aparece como um *recurso vantajoso* do professor, pois serve para documentar informações sobre as condições sociais, econômicas e culturais da família e sobre o desenvolvimento físico e

¹⁰⁹ Na proposta curricular municipal publicada para o período de 1997 a 2004 não aparece a função do registro pedagógico.

intelectual das crianças. Baseado na psicologia do desenvolvimento, o registro é importante para:

- 1) ajudar os professores a compreenderem a criança;
- 2) ajudar os pais a compreenderem a criança;
- 3) demonstrar a evidência do crescimento e do desenvolvimento;
- 4) descobrir e satisfazer às necessidades especiais;
- 5) descobrir as dificuldades da personalidade e do comportamento;
- 6) determinar a classificação do aluno na escola;
- 7) fornecer uma base para registros confidenciais para especialistas e clínicas;
- 8) fornecer dados para registros de outras escolas;
- 9) servir como guias para o planejamento dos currículos;
- 10) fornecer informações úteis aos professores;
- 11) fornecer dados para pesquisa (FOSTES; HEADLEY, 1967, p. 505)

De acordo com os autores, o registro constitui um modo de compreender a criança, elaborar o planejamento dos currículos e fornecer dados para a pesquisa. Outro destaque é dado nessa produção ao registro cumulativo, que tem como objetivo “resumir os acontecimentos importantes da vida pré-escolar da criança”, tanto no aspecto individual como coletivo, e “preencher as lacunas entre o jardim de infância e a primeira série” (FOSTES; HEADLEY, 1967, p.506).

Nos anos 80, como resultado da luta dos movimentos sociais pela implantação das creches e pré-escolas, a educação infantil foi reconhecida como direito pela legislação. Até então, a educação das crianças pequenas vinha claramente fundamentando-se nas contribuições da psicologia do desenvolvimento. Nessa perspectiva é que Rizzo (1986) e Assis (1979), entre outros, propõem metodologias para a educação pré-escolar centradas no desenvolvimento infantil, nas quais as atividades planejadas teriam como princípios os interesses das crianças e os níveis de desenvolvimento infantil. Pelas orientações, o registro é também indicado nos momentos de rodinha, em que a professora anota na frente das crianças o que elas dizem e a forma como falam, reunindo no *bloco* informações que servirão para o planejamento cooperativo¹¹⁰ e a avaliação cooperativa¹¹¹.

Nicolau (1988, p.290) refere-se à observação como “o melhor instrumento para orientar, acompanhar e avaliar o desempenho infantil”, assim, o relatório do desenvolvimento da criança é ponto de partida para as conversas com as famílias. No diário de atividades são documentados as aulas e os comentários “informais, mas muito ricos, do tipo ‘esta atividade

¹¹⁰ O planejamento cooperativo é realizado com as crianças nos momentos de rodinha. Segundo a autora, a rodinha é “Conhecida como ‘rodinha científica’, ‘rodinha de ciências’, ‘rodinha de novidades’, ‘atividades de conjunto’ ou apenas ‘rodinha’, ela é o recurso mais empregado, pois dela muitas vezes partem as ‘Cadeias de Estímulos Integrados’ e através dela continuam ou nela se encerram os assuntos desenvolvidos, nos momentos de avaliação final”.(RIZZO, 1986, p. 191)

¹¹¹ A avaliação cooperativa é feita também com as crianças e serve para avaliar as atividades para a continuidade do trabalho. (RIZZO, 1986, p. 196)

foi excelente, esta não deu muito certo, acho que pela disposição física das crianças; esta não deu tempo de desenvolver, nesta fiz modificações”.(NICOLAU, 1988, p.156)

No final da década de 80, Kramer (1989) refere-se ao registro como uma das estratégias para a avaliação, envolvendo nesse processo as crianças, professores e toda a equipe pedagógica. Uma das orientações para a observação e o registro, de acordo com a autora:

Diariamente, cada professor observa três a cinco crianças, fazendo anotações nos “relatórios de avaliação” individuais, de forma que avaliar se torne de fato um processo construído, não se prendendo somente aos momentos da entrega de cópia desses relatórios aos pais. Cada relatório é preenchido pela professora da turma e discutido com a supervisora (KRAMER, 1989, p.97).

Além de o registro ser considerado um modo de o professor sistematizar as observações sobre as crianças, ele também deve auxiliar na elaboração do planejamento semestral, semanal e diário¹¹². “Um cuidado a se tomar é o de registrar as mudanças ou inovações no caderno de planos, que vai, assim, se constituindo em um arquivo progressivo e cumulativo da vida da turma, instrumento fundamental para os planejamentos subsequentes” (KRAMER, 1989, p.92).

A década de 90 parece instaurar uma nova função para o registro pedagógico, como podemos observar na obra de Warschauer (1993), em que ela relata suas experiências sobre a *roda*¹¹³ e o registro nas atividades com alunos da 4ª série do 1º grau, numa escola particular de São Paulo. O registro acompanhou sua experiência como professora, em que ela realizava dois tipos de registro: o individual e o coletivo. Para ela, o registro individual é elaborado pelo professor com o objetivo de subsidiar as reflexões da prática pedagógica e o coletivo construído com os alunos. A autora considera que:

O registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos. Este “ter presente” o já acontecido é de especial importância na transformação do agir, pois oferece o conhecimento de situações arquivadas na memória, capacitando o sujeito a uma resposta mais profunda, mais integradora e mais amadurecida, porque menos ingênua e mais experiente, de quem já aprendeu com a experiência. Refletir sobre o passado (e sobre o presente) é avaliar nas próprias ações, o que auxilia na construção do novo. E o novo é a indicação do futuro. É o planejamento (1993, p.62).

¹¹² De acordo com a autora, no planejamento diário há a participação das crianças.

¹¹³ A autora refere-se à roda como a disposição das crianças em forma circular durante os encontros. .

Warschauer inspirou-se em Madalena Freire, autora do livro *A paixão de conhecer o mundo* (1983). Nesse livro, Freire sistematiza suas experiências como professora na educação infantil nos anos de 1978 a 1981 por meio dos registros do cotidiano realizado por ela e pelas crianças.

Nessa direção, Ostetto, et al (1998) apresentam, no livro *Deixando Marcas*, o resultado da pesquisa realizada no Núcleo de Desenvolvimento Infantil¹¹⁴, onde o registro é tratado como instrumento metodológico para a reflexão do educador. Utilizando conceitos de registro de Freire (1995) Magalhães et al. (1995) e Warschauer (1995), consideram que registrar, na educação infantil,

[...] é fazer e contar as tantas e tantas histórias protagonizadas por educadores e grupos de crianças no cotidiano educativo; histórias construídas com matéria real do dia-a-dia esse rico universo de criação, encharcado de linguagem, de significados e sentidos – que são reveladas a partir da escrita-reflexão do educador (OSTETTO et al. 1998, p. 11-12).

No Projeto de Educação Professor da Pré-Escola, produzido no ano de 1990 por um convênio entre Fundação Roberto Marinho e o Ministério da Educação, constatamos também algumas indicações sobre a observação e o registro pedagógico. Esse projeto é composto de dois volumes impressos e 20 programas de TV, destinado aos professores da pré-escola. No volume 2, são oferecidas algumas propostas para o trabalho na educação infantil, pautadas na epistemologia genética de Jean Piaget e na Teoria Sócio-Histórica de Vigotski, sendo que “a teoria sócio-histórica descreve de que maneira desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação encontram-se integradas”, e a epistemologia genética “formula uma teoria do desenvolvimento cognitivo, descrevendo as características do pensamento das crianças em cada estágio de seu desenvolvimento”.(BRASIL, 1990, v. 2, p.157)

Nesse projeto, a observação e o registro são considerados instrumentos para as práticas reflexivas do professor, e são coletados do dia-a-dia, ou seja, dos fatos escolares. É evidenciada nele a importância de o professor direcionar o olhar para sua elaboração, de fazer uma escolha, “pois, no dia-a-dia acontecem vários aspectos observáveis ocorrendo simultaneamente em sala de aula”. Ainda nesse volume é sugerido que os registros e as observações sejam sistemáticos. Num primeiro momento, deve ser anotado tudo o que o professor conseguir lembrar, pois, com a experiência e a prática, ele conseguirá fazer uma

¹¹⁴ O Núcleo de Desenvolvimento Infantil é uma instituição de educação infantil ligada ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

triagem do que é importante anotar e do que é desnecessário. Esses registros devem também relatar o processo vivido pelo grupo:

É sempre importante que o professor registre algumas situações enquanto elas estão acontecendo, o mais fielmente possível. Diálogos entre as crianças, por exemplo, devem ser reproduzidos na íntegra, sem adulterações da linguagem própria das crianças. O diário precisa conter tanto elementos de cada criança como do processo pedagógico vivido pelo grupo como um todo. Deve-se sempre evitar rotular as crianças, privilegiando a descrição dos processos que estão ocorrendo com elas em detrimento de avaliações de sua competência. (BRASIL, 1990, v. 2, p.147)

Abramowicz e Wajkop (1995) referem-se ao diário e aos relatórios como instrumentos de trabalho do professor de educação infantil; para elas, esses materiais irão permitir o registro do trabalho, bem como contribuir para a elaboração do planejamento e acompanhamento das crianças: “O registro escrito diariamente ajuda a organização e a reflexão constante do trabalho” (ABRAMOWICZ; WAJKOP, 1995, p. 22) e serve também para o registro individual e do grupo, no qual o relatório individual “é um relato-síntese do processo de crescimento da criança, das características apresentadas, de suas conquistas e dificuldades [...]e o relatório do grupo é uma síntese do trabalho coletivo realizado” (ABRAMOWICZ; WAJKOP, 1995, p. 23).

Nos Cadernos da Escola da Vila (1995)¹¹⁵ encontramos relatos de experiências vividas pelas professoras da Escola da Vila que foram registradas nos relatórios de atividades das professoras e fazem parte da metodologia de trabalho dessa instituição. Esses relatórios foram construídos a partir do diário de classe, ou seja, do documento reflexivo do professor:

O diário é um documento reflexivo do professor, assim designado por ser, em analogia com os diários de bordo ou os diários de adolescentes, uma produção pessoal, individual, apoiada no relato do dia-a-dia. No entanto, a analogia pára por aí, pois enquanto os diários socialmente conhecidos se limitam a uma descrição de fatos organizados de forma cronológica, o diário do professor vai muito além disso: constitui-se em lugar de reflexões sistemáticas, constantes; um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo e dos avanços do professor (MAGALHÃES; et al. 1995, p. 5).

O diário e o relatório de atividades são considerados instrumentos individuais do professor. No entanto, por serem escritos, permitem a reflexão acerca do trabalho pedagógico com outros professores e orientadores, contribuindo dessa forma para a formação do professor.

¹¹⁵ Esses cadernos são publicações das metodologias de trabalho escolar da Escola da Vila (São Paulo).

Recentemente, a veiculação das experiências italianas para a educação infantil no Brasil parece ter exercido influência nos debates, nas pesquisas e nas práticas pedagógicas dos professores brasileiros. Com um *panorama teórico inovador*, o tema registro é por eles considerado como parte da documentação pedagógica, organizada pelos professores, coordenadores e crianças. Para Gandini e Goldhaber (2002, p. 151),

[...] a documentação pedagógica não é considerada aqui como uma mera coleta de dados realizada de maneira distante, objetiva e descompromissada. Pelo contrário, ela é vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal.

Para Dalhberg et al. (2003, p. 194) a documentação pedagógica:

[...] como conteúdo, é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. Tal material pode ser produzido de muitas maneiras e assumir muitas formas – por exemplo, observações manuscritas do que é dito e feito, registros em áudio e vídeo, fotografias, gráficos de computador, o próprio trabalho das crianças, incluindo, por exemplo, arte realizada no atelier com o atelierista. Este material torna o trabalho pedagógico concreto e visível (ou audível) e, como tal, é um ingrediente importante para o processo da documentação pedagógica.

Portanto, a documentação pedagógica deve *ser* “interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças” (DALHBERG et al. 2003, p.194). Mas, para que os registros escritos, fotográficos e fílmicos sejam considerados ferramentas essenciais para conhecer as crianças,

[...] é necessário que registremos o que vemos e ouvimos, elaborando registros significativos das nossas observações. Podemos fazer anotações rápidas que posteriormente reescreveremos de maneira extensa, gravar em fitas cassete as vozes e as palavras das crianças ao interagirem entre si e conosco. Também podemos tirar fotografias e slides, ou até mesmo gravar fitas de vídeo que mostrem as crianças e os professores em atividade. O próprio trabalho das crianças e as fotografias desse trabalho devem ser considerados essenciais (GANDINI; GOLDHABER, 2002, p. 152)

De acordo com Mello (2005, p. 5), a documentação pedagógica é o registro da prática do professor que orienta a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica, possibilitando a construção de conhecimentos sobre ela. Portanto a produção desta documentação deve ser uma estratégia de formação permanente do educador, possibilitando “cada vez mais uma relação consciente com a prática e com a teoria, uma vez que permite que o educador tome nas mãos seu processo de fazer e aprender com o fazer”. Para a autora, esse documento,

[...] não é o registro para a burocracia da escola, não é a observação das crianças com o objetivo de avaliar seu desenvolvimento, mas tem como objetivo o estabelecimento de uma relação cada vez mais consciente do educador com sua própria prática e com a teoria que orienta sua prática. Por isso, mais que tudo, a documentação envolve o processo de formação permanente do educador...eu diria de auto-formação do educador. Como conhecimento, auto-conhecimento, como avaliação, como instrumento de investigação, como elemento de democratização das relações na escola (MELLO, 2005, p.1).

Podemos observar que na década de 1980 a observação e o registro pedagógico eram utilizados para a avaliação da criança, ou seja, para indicar especificidades em relação ao seu crescimento, desenvolvimento, comportamento, dificuldades, etc. Entretanto, no final dessa década, a avaliação passou a ser considerada como processo; assim, o registro, além de ter como objetivo registrar o desenvolvimento infantil, tem também a função de colaborar com o planejamento do professor.

A partir da década de 1990, a observação e o registro pedagógico começaram a ganhar outros significados. O enfoque na criança como *sujeito de direitos* atribuiu ao registro um caráter de meio para o conhecimento das crianças, e esse documento passou a subsidiar as reflexões e as intervenções dos professores e dos demais profissionais envolvidos na educação infantil. Nesse diálogo coletivo, que envolve diferentes olhares, é possível questionar a prática, planejar e replanejar o cotidiano e conhecer as crianças, ou seja, seus modos de ser e agir em espaços coletivos.

Entretanto, a concepção de registro presente nos documentos para a formação dos professores na década de 1990 é baseada na reflexão da prática a partir das idéias de Schön. Com o enfoque no professor reflexivo, o registro sobre a prática cotidiana correu o risco de não avançar em termos teóricos, uma vez que as reflexões sobre esse material, ao que tudo indica, não estabelecia um diálogo com o conhecimento teórico, movimento necessário à conscientização da prática pedagógica.

4.2 O registro pedagógico nos documentos

Na Rede Municipal de Florianópolis, em 1987, durante a gestão do Prefeito Edison Andrino de Oliveira, a equipe central da Divisão Pré-Escolar iniciou a construção de uma Proposta Pedagógica para a Educação Pré-Escolar do Município. Em 1988, o Programa de Educação Pré-Escolar foi concluído, com textos teóricos e propostas de planejamento para cada nível de ensino do pré-escolar, a saber, berçário, maternal I e II, primeiro, segundo e terceiro período.

Essa proposta fundamentava-se no processo de construção do conhecimento segundo Jean Piaget, em que o desenvolvimento infantil é o eixo central da organização do trabalho com as crianças. No documento são levantadas algumas sugestões para a observação e o registro pedagógico. A observação é considerada “o melhor instrumento para orientar, acompanhar e avaliar o desempenho infantil” (FLORIANÓPOLIS, 1988, p. 4). E o registro pedagógico é o relatório das atividades diárias que

[...] deve registrar de forma sintética e analítica os principais movimentos vivenciados pelas crianças, caracterizando-se como um instrumento de auto-avaliação, do processo pedagógico e acompanhamento do desenvolvimento infantil. Deve conter de uma maneira clara, objetiva e simples as principais experiências acontecidas num determinado dia com a turma, descrevendo os fatos mais significativos e que merecem um maior exame e atenção (FLORIANÓPOLIS, 1989, p.52).

Na proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação, na administração do Prefeito Sérgio Grando (1996), a criança é considerada “[...] um sujeito ativo em seu processo de apropriação do conhecimento, que depende do adulto e necessita ampliar seus conhecimentos e suas experiências para atingir graus cada vez maiores de autonomia que lhe permitam apropriar-se do universo cultural da humanidade” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p.17-18). Essa proposta curricular tem como intenção garantir o direito da criança à educação e como pressupostos teóricos foram utilizados o Documento do MEC intitulado *Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995) e a perspectiva histórico-cultural e dialética de Vigotski e Wallon.

De acordo com os estudos de Wiggers¹¹⁶ (2000, p.128), a prática de registro aparece nesse documento, “como um rico instrumento a ser usado no cotidiano com a criança de 0 a 6 anos, dadas as múltiplas possibilidades que ele oferece” . Desse modo, segundo a autora, é um instrumento que serve para refletir sobre o trabalho pedagógico, bem como para identificar e traçar rumos futuros.

A partir desse entendimento é oferecido aos professores um modelo de roteiro para observação e elaboração do registro; entretanto, o documento esclarece que os modelos “existem para serem recriados”(FLORIANÓPOLIS, 1996, p.30). Assim, a observação e o registro orientam o planejamento e o replanejamento do trabalho pedagógico.

¹¹⁶ A autora analisa os conceitos de educação infantil presentes nos documentos-síntese do projeto educacional-pedagógico da Rede de Ensino Municipal de Florianópolis dos anos de 1993 a 1996.

É pressuposto um avanço no trabalho coletivo quando existe a presença do coordenador pedagógico e do diretor, pois, segundo o documento, “neste processo a presença de uma outra pessoa, com um outro olhar para ajudar a avançar nessa escrita, é fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 1996, p.31).

Na LDB/1996, Seção II – da Educação Infantil, Art. 31, o registro é considerado um instrumento para a avaliação: “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”.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), nos volumes 1, 2 e 3, o registro aparece vinculado à observação e à avaliação formativa. Assim, a observação e o registro são instrumentos que contribuem para *apoiar* a prática pedagógica e para acompanhar o desenvolvimento das crianças. De acordo com o documento:

Por meio deles o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagem das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Esta observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo que revelam suas particularidades (BRASIL, 1998, v. 1, p. 58-59).

Nos Referenciais para a Formação dos Professores (1999), o registro é abordado na parte V, que se refere ao desenvolvimento profissional permanente e à progressão de carreira. Nele o registro é considerado:

[...] um trabalho pessoal que pode ser sistematizado e transformado em relatórios para socialização e avaliação pela equipe de professores e direção da escola. Com isso, antes de mais nada, o professor pode fazer sua auto-avaliação. Um trabalho dessa natureza contribui diretamente para o desenvolvimento profissional, pois analisar em profundidade o próprio percurso faz perceber seus avanços e limites, promove a tomada de consciência da própria produção, favorecendo a autonomia e a formulação de projetos pessoais de trabalho e desenvolvimento (BRASIL, 1999, p. 148-149).

Nesse documento a finalidade do registro é o conhecimento do processo de desenvolvimento profissional e a avaliação da atuação profissional dos professores e coordenadores.

Ao que tudo indica, ao realizar o registro pedagógico, o professor constrói conhecimentos sobre sua prática, tornando-se autor das suas experiências. Essa atitude de revisitar o cotidiano e relatar o processo vivido é um exercício que possibilita a mudança da atuação docente.

Buscou-se, a partir do exposto, compreender as diferentes abordagens sobre essa ferramenta docente e suas contribuições para a prática pedagógica dos professores. No capítulo seguinte, com base no conceito de práxis (VAZQUEZ, 1968; PINTO, 1985), analisaremos os registros do processo de formação do CIPROCEI, para identificar qual o papel dessa ferramenta docente na formação das professoras da educação infantil.

5 SENTIDOS DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO: O PAPEL DA OBSERVAÇÃO E DO REGISTRO PEDAGÓGICO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo busco, a partir da análise das entrevistas com as professoras e dos documentos que registraram o processo de formação do subprojeto CIPROCEI¹¹⁷, conhecer qual/quais o/os sentido/sentidos da formação em serviço e da prática da observação e registro pedagógico e em que medida essas ações pedagógicas interferem no trabalho desenvolvido pelos professores nas instituições de educação infantil.

¹¹⁷ Todos dados disponíveis sobre os registros e entrevistas transcritos nestas pesquisas serão colocados em notas explicativas no rodapé.

Esta análise representou um intenso exercício de ver, rever e estabelecer conexões entre as palavras, frases e idéias. Passo a passo, a identificação das recorrências presentes nas entrevistas e nos registros do processo de formação permitiram dar visibilidade a um conteúdo/discurso comum sobre questões levantadas inicialmente nesta investigação que exigem uma compreensão dos processos formativos da profissão docente, ou seja, da formação inicial, continuada e em serviço, dimensões que constituem o contexto dos sujeitos em estudo.

5.1 A formação em serviço na universidade – do ponto de vista inicial à construção coletiva

As pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância sobre a formação dos/das professores/as em serviço vêm indicando que esses profissionais necessitam “de um espaço de troca, de interlocução com seus pares na busca de um trabalho que avance em relação a uma proposta educacional-pedagógica de qualidade” (CERISARA; ROCHA; SILVA, 2002, p.218).

Assim, baseada na trajetória de pesquisa do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância, é que a formação do subprojeto CIPROCEI foi se constituindo e se consolidando, num espaço de tomada de consciência dos professores e pesquisadores sobre os determinantes que constituem os processos de formação inicial e em serviço de professoras de educação infantil.

As seguintes constatações evidenciadas pelas pesquisas do NUPEIN subsidiaram o percurso metodológico do subprojeto CIPROCEI:

- que há necessidade de “investigar e refletir sobre os objetivos, conteúdos, práticas, enfim, sobre as possibilidades da formação em educação infantil nas universidades” (RIVERO, 2001 p 169);
- que “para assegurar a valorização, nas creches e pré-escolas, da brincadeira e das múltiplas linguagens, as dimensões criativas, afetiva e cognitiva –que respeitem a diversidade de gênero, raça e cultura-, aliadas a condições adequadas de trabalho, têm que ser asseguradas na formação dos professores, quer seja inicial ou continuada” (FERNANDES, 2000 p.104);
- que há necessidade de os “cursos de formação procurarem articular as práticas e os saberes dos professores/as com os conteúdos teóricos”(CAMPOS, 2002 p.122);

- que a “observação e o registro do dia-a-dia das crianças na creche devem constituir-se em ferramentas importantes do trabalho da professora”(DEMARTINI, 2003 p.157, pois “é por meio desses que o trabalho docente ganha visibilidade, torna-se concreto, pode ser discutido, elaborado e avaliado”(TRISTÃO, 2004 p.187).

O processo colaborativo entre a universidade e o Núcleo de Educação Infantil Carianos aproximou essas duas instituições, que tinham objetivos em comum, ou seja, construir conhecimentos sobre as ações pedagógicas, bem como compreender os universos infantis em contextos de educação coletiva de forma a orientar a prática educativa. A base desse processo de formação foi apoiada pela observação e o registro pedagógico destas práticas, realizado pelas professoras do NEI e pesquisadoras da UFSC. Com base nesses documentos, tomou-se, pois, a linguagem escrita para estabelecer interlocução com a teoria e com os saberes dos diferentes profissionais envolvidos na investigação, de forma a atribuir sentidos às ações pedagógicas e ao próprio processo de formação coletiva.

5.1.1 As trajetórias das profissionais e a inserção no projeto

A inserção da professora Sylvania e das auxiliares de sala Andreisa e Valma na educação infantil deu-se por diferentes caminhos, ainda que todas tenham indicado o fato de gostar de crianças pequenas como o motivo principal de terem escolhido a profissão de professoras e auxiliares de sala. Passados alguns anos da formação inicial dessas profissionais e ao longo de seu trabalho direto com as crianças, suas próprias impressões, concepções e histórias acerca da especificidade do trabalho na educação infantil e das suas identidades foram sendo redefinidas e construídas e, em alguma medida, foram também sendo tecidas nos processos de formação em serviço.

Alguns estudos têm analisado os fatores determinantes da escolha dos/das professores/as pela carreira do magistério. Tristão (2004, p.106), baseada nas reflexões de Ongari e Molina (2003)¹¹⁸, também, considera a experiência das professoras da educação infantil como uma *dupla presença*, pois, segundo ela, “a experiência que a maternidade gera na mulher não pode ser descartada na profissão da professora de crianças pequenas em nome de uma profissionalização que descarta todo o patrimônio de experiências pessoais”. Segundo

¹¹⁸ ONGARI, B. MOLINA, P. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: 2003.

a autora, essa *dupla experiência* da maternidade e da professora não pode ser esquecida no exercício da profissão.

Valle (2003, p.175), ao analisar a escolha do magistério pelos professores/as de 1ª a 4ª série do estado de Santa Catarina, identificou diferentes expectativas que haviam tido ante essa carreira: pessoais, profissionais e de fatores conjunturais. No entanto, as expectativas pessoais, entre elas “o amor pela profissão (amor pelo trabalho escolar), a doação e a vocação, o amor pelas crianças” foram os motivos que mais levaram os profissionais a escolher a profissão de professores/as.

As trajetórias singulares e ao mesmo tempo coletivas dessas profissionais encontraram-se no ano de 2003 e 2004, no subprojeto CIPROCEI, a partir do interesse comum em discutir a teoria e a prática e em dialogar com pesquisadores da área da educação e infância. Podemos inferir que, de acordo com Valle, (2003) as expectativas pessoais foram definidoras da escolha do magistério por essas mulheres, no entanto, o desejo de participar da formação em serviço do subprojeto CIPROCEI parece evidenciar algumas expectativas profissionais que surgiram do/no exercício da profissão.

Porém, mesmo havendo interesse por parte das auxiliares de sala e das professoras em dialogar com um grupo de pesquisadores na universidade, havia uma certa insegurança quanto a seus próprios saberes, pois acreditavam que o conhecimento dos pesquisadores era maior que o delas, que atuavam diretamente com as crianças, como nos revela Andrelisa:

[...] quando começamos a participar do CIPROCEI eu e a Sylvania fomos meio com medo porque...Nossa!!! Universidade, o pessoal todo formado, nós vamos chegar lá e aí... foi bem engraçado quando voltamos ehh!,...mas elas não sabem tudo, ah!!! não era aquilo (...) foi legal também porque foi construído junto este caminho. Eles enquanto pensadores desta pesquisa e nós enquanto membros que estávamos ali juntos. Quer dizer, aqueles que menos sabem, vamos dizer assim, nos achávamos que menos sabíamos e que eles mais sabiam e nós chegamos ali e nos colocamos todos no mesmo patamar, ninguém sabia nada e todo mundo sabia tudo¹¹⁹.

Esse depoimento parece expressar uma percepção do distanciamento entre o local da produção do conhecimento e o local da experiência prática, reafirmando a existência de um mito em relação aos profissionais da academia, como se eles fossem detentores de todos os saberes do cotidiano, no caso, da educação infantil. Essa visão hierárquica, que aparece em todos os setores da sociedade, é mantida pelas próprias instituições educativas, em particular pelos professores, que, ingenuamente, deixam de valorizar seus conhecimentos, ou seja,

¹¹⁹ Entrevista realizada em 30/11/2005 com a professora Andrelisa.

desqualificam seus saberes, como se a eles coubesse apenas a simples função de executar as tarefas.

Com base no pensamento de Vazquez (1968, p. 209-210), podemos dizer que, para transformar ações pedagógicas “não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm que materializar-se para que a transformação ideal penetre no próprio fato” . No entanto, segundo ele, a oposição entre teoria e prática se revela: “[...] enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas”.

Nesse sentido, Contreras (2002, p. 61-62), ao discutir o conceito de profissionalismo, faz uma relação com a posse do conhecimento científico. Assim “a linguagem e a prática científica se apresentam como um campo discursivo restritivo e seletivo (LARSON, 1989), e a linguagem profissional acaba assimilando as formas e rituais do científico”. Dessa forma, os acadêmicos e pesquisadores adquirem o *status de profissional no ensino*, e os professores tornam-se *consumidores* e não criadores.

Esse processo pode ser elucidado a partir do que Álvaro Vieira Pinto (1985, p.363) considerou ao tratar da consciência como processo; segundo ele, “o processo do conhecimento forma, de fato, uma seqüência sempre crescente de idéias, que se vão juntando umas às outras, desenhando subjetivamente um quadro representativo da realidade, cada vez mais rico e perfeito”. Entretanto, a transformação da realidade só é possível quando esse quadro representativo é utilizado “como instrumento para a aquisição de nova idéia” (PINTO, 1985, p.363).

Porém, neste caso em estudo, a visão de que os professores são apenas consumidores foi sendo desconstruída à medida que o processo de formação avançava, com base na idéia de que o conhecimento é uma construção coletiva e que o espaço da formação é o lugar das trocas de saberes, daqueles acumulados pelos pesquisadores e daqueles acumulados pelas professoras.

5.2 Da experiência de formação em serviço à necessidade do conhecimento teórico

Segundo Vazquez (1968, p.199) a experimentação não é privativa da ciência. No entanto, segundo ele “em outros campos¹²⁰ a experimentação contribui para o desenvolvimento da práxis correspondente, mas de maneira direta e imediata: enquanto seus resultados se aplicam na esfera prática adequada”.

Assim, com base nessa concepção de experiência, buscaram-se as recorrências presentes nos depoimentos, ora individuais, ora em grupos, para identificar e compreender de que modo esse processo de formação em serviço contribuiu para o desenvolvimento da práxis correspondente, considerando que as entrevistas foram realizadas onze meses após o processo de formação desenvolvido pelo subprojeto CIPROCEI.

Por intermédio da análise dos documentos e entrevistas das auxiliares de sala, professora e formadora, procurou-se identificar quais os significados atribuídos à formação em serviço. Assim, lendo e relendo os diferentes textos produzidos no decorrer e ao final do processo de formação das professoras, percebemos algumas evidências recorrentes, que indicaram algumas categorias para a análise que envolve a relação teoria e prática.

Analisando o conteúdo do subprojeto CIPROCEI, constatou-se que a prática de observação e registro pedagógico tinham como propósito subsidiar o planejamento e replanejamento das ações junto às crianças. Entretanto, os demais desdobramentos da metodologia seriam delineados no decorrer do processo de formação, ou seja, os modos como essas práticas se construiriam em ferramentas para ação docente foram se delineando no compartilhamento dos diferentes saberes do grupo.

Nesse sentido, foi possível perceber que a reflexão coletiva sobre os textos produzidos pelas professoras¹²¹, como base empírica, foram exigindo diálogo com o conhecimento teórico e rearticulação da teoria e da prática. Com a reflexão sobre as ações compartilhadas entre as professoras da instituição, as pesquisadoras e a teoria, buscava-se transformar as práticas pedagógicas futuras. Ao que tudo indica, as ações presentes na formação iam ao encontro dos objetivos do CIPROCEI, quais sejam, “promover práticas de planejamento do trabalho pedagógico a partir da observação, registro e reflexão das vivências das crianças em creches e pré-escolas”, como podemos observar no registro da formação do CIPROCEI/NEI Carianos:

¹²⁰ Vazquez (1968) se refere ao campo artístico, educativo, econômico ou social (p.199).

¹²¹ Ao me referir ao termo professoras no plural estarei incluindo a professora Silvania e as auxiliares de sala Andreilisa e Valma.

Na semana passada o Thiago desenhou uma floresta, hoje ele desenhou novamente a floresta e apareceu mais uma vez o furacão Catarina¹²² do João Vitor. As crianças estão trazendo os mesmos elementos para o desenho e pintura. Alguns elementos estão aparecendo com uma certa regularidade. Se elas tivessem outros elementos elas fariam diferentes? Será que não está faltando ampliarmos estes conhecimentos para as crianças? Temos que discutir mais estas questões para tentarmos respondê-las. Talvez o planejamento das atividades seja um caminho para buscarmos algumas respostas para as questões levantadas. Já estamos conseguindo perceber os elementos culturais que as crianças estão trazendo ao desenhar. Portanto, o que fazer a partir destes elementos, talvez, seja o próximo encaminhamento. O que faremos com a floresta e com o furacão Catarina?¹²³

Após várias leituras e releituras dos documentos e entrevistas, podemos afirmar que esse processo de reflexão compartilhada entre os diferentes sujeitos rompeu com o modelo tecnicista mecânico de formação, de modo que, no diálogo entre os saberes da experiência e os saberes da teoria, transformou-se em redefinição da prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, o observador interno tem como grande contribuição, o conhecimento do grupo, a história do grupo, tem o cotidiano na mão, sabe os porquês de algumas ações e reações das crianças, conhece alguns elementos do contexto da vida das crianças. Essa familiaridade com elas permite ajudar a complementar o que o observador externo pergunta, estranha. O saber, então não está somente no observador externo nem no conhecimento dos observadores internos, que estão vivendo o cotidiano nas instituições, mas na somatória do conhecimento que o observador externo pode trazer com o conhecimento que as professoras tem do grupo de crianças. Nesse sentido, acreditamos que pode haver um salto na compreensão do cotidiano das relações entre elas, propiciando um aprofundamento do conhecimento das crianças. Caberá ao formador captar as diferentes contribuições advindas dos observadores e articulá-las buscando novos elementos para construção da prática pedagógica a partir da análise de registros sobre/das crianças. (RELATÓRIO ANUAL DO CIPROCEI, 2003, p. 5)

Nesse sentido, Ghedin (2002, p. 135) afirma que

[...] os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática.

¹²² Em março de 2004 a mídia veiculava informações sobre o furacão batizado de *Catarina*, que se formou a cerca de 440 km da costa sul do Brasil e se deslocou lentamente em direção ao continente e ao sul do Estado de Santa Catarina, atingindo algumas cidades, entre elas Araranguá, Arroio do Silva, Balneário Gaivotas, Balneário Rincão, Sangão, Cocal do Sul, Criciúma, Içara, Jaguaruna, Laguna, Maracajá, Orleans, Passos de Torres, São João do Sul, Sombrio, Forquilha, Morro Grande, Nova Veneza, Siderópolis e Urussanga. (FOLHAONLINE 27/03/2004. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folhacotidiano/ult95u92017.shtml> Acesso em: 03 de março de 2006)

¹²³ Registro da formação em 22/06/2004

Entre os procedimentos metodológicos da formação, o conhecimento teórico foi utilizado para subsidiar as reflexões coletivas, como destaca a formadora:

[...] tínhamos alguns princípios também estabelecidos, de apostar na capacidade do outro, do respeito à opinião de todos os presentes, [...] onde todo mundo aprende, onde o texto é importante, mas ele tem que vir para poder nos ajudar a pensar as reflexões já colocadas, e foi esse movimento que se fez [...] ¹²⁴.

Pelo trecho transcrito acima, é possível perceber que, além do respeito pelos diferentes saberes, a teoria esteve presente no processo de formação para elucidar as incertezas sobre a prática, relatadas nos registros das OI e OE. Sobre esse aspecto, Sacristán (1999, p. 125) considera que “o texto pode ter a capacidade de iluminar o leitor, mas este deve colocar em jogo sua própria luz como leitor que evoca as idéias do texto para enriquecer-se com seu sentido”. Nessa relação do leitor com o texto aparece o diálogo, que possibilita a ressignificação da realidade, decorrente da troca entre a voz expressa pelo texto e a voz expressa pelo leitor. Dessa forma, o diálogo entre o texto e as práticas pedagógicas possibilita a reelaboração de significados, o que, na formação em serviço, parece ser um indicativo para a mudança das ações pedagógicas dos professores.

Nessa relação, a teoria é mediada pela linguagem escrita, de modo que a interação verbal das professoras e pesquisadoras com o texto, que revela a expressão de significados do outro, foi ressignificando o conhecimento. Nos depoimentos abaixo percebemos o diálogo texto/teoria e os professores e pesquisadores,

[...] Porque [a professora] ela começa a se perguntar muito e as perguntas são muito pertinentes, ela começa a ter dúvidas [...] Nós íamos estudando, discutindo, brigando com os autores. Dizíamos, mas onde é que está isto aqui? Inclusive quando nós estudamos sobre os desenhos, vimos que não cabiam os dados apresentados, a observação dos desenhos das crianças, ou seja, alguns autores apresentavam os desenhos de uma forma tão linear e tão em etapas [...] esta possibilidade de discutir o registro, de ler, nós lemos bastante, não estou dizendo em quantidade. Nós priorizamos alguns textos que foram fundamentais, foram textos que iam abrindo as questões, então as questões vinham daí. As questões da Silvanía eram provocadas não só pela observação, mas também pela leitura e reflexão ¹²⁵.

As professoras atribuem também importância ao conhecimento teórico, entretanto parece haver uma valorização para teoria, de modo que a teoria e a prática são compreendidas como processos distintos. Essa visão dicotômica aparece expressa no seguinte enunciado:

¹²⁴ Entrevista com Sonia em 5/12/2005.

¹²⁵ Entrevista com Sonia 5/12/ 2005.

[...] eu vejo até meio difícil [...] tentar ligar a prática com a *teoria*, mas na medida do possível eu tentei [...] estou trazendo até hoje as coisas que eu aprendi para o meu trabalho, hoje ele ainda é reflexo, ele é fruto desta experiência que eu tive, dos textos que eu li, das coisas que eu aprendi, eu tento colocar em prática. Mas não é uma tarefa muito fácil não, tu ligar esta *prática* com a *teoria*, tu tentar trazer, até porque são muitas *teorias* e cada um diz uma *teoria* para ti e até tu colocar tudo isso conciliar tudo, mas [...] deveria ser uma prática colocar esta teoria no teu trabalho, é uma coisa que eu tento¹²⁶ (Grifos meus).

Por outro lado, a auxiliar de sala, ao concluir que “deveria ser uma prática colocar a teoria na prática”, parece expressar pelo saber da experiência o problema central da relação envolvida na produção do conhecimento, bem como o significado do conhecimento teórico na perspectiva indicada por Vazquez (1967, p.209), ou seja, que “enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico, não se passa dela à práxis e, por conseguinte, esta de certa forma é negada”. O conhecimento teórico aparece como possibilidade de compreender a realidade, de refletir sobre ela com o objetivo de transformá-la.

Contudo, o fato de que a professora, ao reconhecer que atualmente, após sua participação na formação do CIPROCEI, venha utilizando na sua prática pedagógica o conhecimento teórico/prático construído no CIPROCEI, ainda que de forma incipiente, levamos a considerar a importância de as instituições de educação infantil privilegiarem espaços de formação em serviço que possibilitem a confrontação de saberes e a articulação teoria e prática de forma indissociável, tendo como fonte a prática pedagógica.

Cabe ressaltar que a auxiliar de sala, durante o processo de formação do subprojeto CIPROCEI, cursava paralelamente o curso de Pedagogia a distância oferecido pela Secretaria Municipal de Educação. Esse dado nos remete a questionar o modo como os cursos de Pedagogia, neste caso, o de Pedagogia a distância, estariam fundamentando essa relação teoria e prática na formação dos professores. De acordo com Kishimoto (2002) uma das dificuldades dos cursos de formação profissional é a distância dessa formação com a realidade, neste caso, das instituições de educação infantil. Segundo a autora, é “dispensado pouco tempo para a condução da prática pedagógica” (KISHIMOTO, 2002, p.109). No entanto, esse pouco tempo dispensado nos cursos de formação dos professores, em especial no curso de Pedagogia, parece contribuir para o distanciamento entre teoria e prática expresso no cotidiano das instituições de educação infantil.

O reconhecimento da necessidade da teoria aparece também na fala da auxiliar de sala Valma:

¹²⁶ Entrevista com Andreliisa 30/11/2005.

[...] às vezes a ausência [...] de saber a teoria [...] de ter mais estudo para conhecer aquilo que a gente está vendo e fazendo [...], se eu entendesse algumas coisas naquela época e quando eu tivesse registrando... talvez ah! Isso aí aquela autora...eu vou registrar por que é para o processo de evolução do desenvolvimento da criança, mas eu não sabia nada disso então¹²⁷.

Nota-se aqui, mais uma vez, como as freqüentes mudanças das propostas municipais para a educação infantil, baseadas nas diretrizes nacionais e/ou nas pesquisas da área e provocadas principalmente pela mudança de gestão do governo municipal, rapidamente tornam *velho* o que ainda parecia *novo*, fragmenta e esvazia de sentido o conhecimento acumulado. Valle (2003), ao examinar a grade dos últimos cursos de formação continuada freqüentados pelos professores do Estado de Santa Catarina, observou que eles parecem evidenciar a “dimensão política da competência profissional”, pois, segundo a autora,

[...] pudemos observar duas tendências relativas à formação contínua: uma visava dar seguimento à política de formação da Secretaria do Estado de Santa Catarina iniciada nos anos 90, analisada anteriormente; outra testemunha a obstinação da rede municipal não somente em constituir seu próprio corpo docente, mas também em implantar sua própria sistemática de socialização profissional, que nem sempre coincide com aquela desenvolvida pela Secretaria da educação do estado”. (VALLE, 2003, p. 220).

Outro estudo revela o *efeito multiplicador*¹²⁸ – Mezacasa (2003, p. 57). Ela analisa a formação continuada oferecida pelo MEC: “O programa profissional Continuado/ parâmetros em Ação-Educação Infantil (PDPC-PA/EI), que tinha como objetivo orientar o estudo do RCNEI”. O desdobramento dessa política de formação continuada foi a constituição de um grupo de profissionais, denominado Grupo Nacional de Formadores, que visava *posteriormente* a formação dos professores. As dificuldades conceituais presentes nos discursos dos professores pesquisados parecem expressar a difusão das temáticas desses programas, que aconteceram de forma “fragmentada e resumida” (MEZACASA, 2003, p.130).

Fernandes (2000), ao analisar a formação em serviço dos professores da Rede Municipal de Florianópolis na gestão da Frente Popular, esclarece que o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) proposto pela Secretaria Municipal de Educação tinha como objetivo atingir as metas do Programa de Ação desse governo¹²⁹. Assim, as ações que fizeram

¹²⁷ Entrevista com Valma 13/10/2005

¹²⁸ Termo utilizado por Kramer (1989, p.194) para se referir aos pacotes de treinamento cujo objetivo é “introduzir certas inovações educacionais”.

¹²⁹ “Neste período, 1993-1996, o governo da cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina, estava a cargo da Frente popular, composta por nove partidos (PPS, PT, PSDB, Pcdob, PV, PSB, MSR e PDT). Este

parte desse movimento (MRC) foram: “grupos de estudos; as consultorias; os grupos de formação; os seminários; os ciclos de debates e palestras; publicações; os projetos das escolas; as reuniões pedagógicas; as oficinas e o trabalho por micro-regiões” (FERNANDES, 2000, p. 27).

Essas pesquisas parecem validar o esvaziamento teórico referido na fala da professora. Por outro lado, Kramer (1989) critica os treinamentos aligeirados que repassam aos professores, as novas propostas, sem que eles nem tenham compreendido as teorias que estavam expressas em suas práticas. Ao que tudo indica, a ausência de uma fundamentação teórica, consistente e consciente, faz com que os professores busquem incorporar os novos discursos expressos nas novas propostas sem qualquer oportunidade de um envolvimento mais enraizado na sua trajetória, que lhe permita construir um conhecimento crítico e questionador. Nesse sentido, levanto a seguinte questão: – Como tornar os professores conscientes do seu fazer pedagógico para que possam analisar, questionar ou apropriar-se das propostas pedagógicas para a educação infantil?

A trajetória de formação da auxiliar de sala, que não possui formação inicial específica na área da educação infantil, leva-nos a indagar em que medida essa ausência de formação contribui para as dificuldades de compreensão das suas próprias ações enquanto educadora na educação infantil. Por outro lado, Silva (2002, p. 209) ressalta que a não-formação e a baixa escolaridade, em alguns casos, “não são sinônimos de prática irrefletida. Ao contrário, há, em algumas situações, uma reflexividade instaurada por um compromisso que extrapola a dimensão profissional”. Nesse sentido, o desejo da auxiliar de sala de participar da formação do subprojeto CIPROCEI para refletir suas ações pedagógicas parece indicar um compromisso com a educação das crianças que vem educando/ensinando como professora¹³⁰ na educação infantil.

Micarello (2005), ao analisar os discursos das profissionais da educação infantil da Secretaria de Educação no Estado do Rio de Janeiro¹³¹, identifica também, a dicotomia entre

governo, em seu Programa de Ação, comprometeu-se a lutar pelos direitos básicos do cidadão à saúde, ao trabalho, à educação, à cultura e ao lazer. As prioridades referentes À educação colocadas neste Programa de Ação foram: 1) nenhuma criança fora da escola; 2) construção de uma nova qualidade de ensino; 3) democratizar a educação e 4) financiamento da educação.” (FERNANDES, 2000, p. 24)

¹³⁰ Utilizei o termo professora por considerar que a atuação da professora Valma junto às crianças tem a mesma dimensão das professoras regentes, pois, na grande maioria das instituições da Rede Municipal de Florianópolis, a diferenciação entre as auxiliares de sala e as professoras dá-se somente pelo tipo de contratação das profissionais: plano de cargos e salários, carga horária, salário e funções.

¹³¹ Essas análises fazem parte da pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil do Rio de Janeiro*, vinculada ao Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)

teoria e prática. No entanto, a pesquisadora chama a atenção para a formação dos formadores:

– Como os formadores dos profissionais da educação infantil vêm pensando a relação entre teoria e prática nos processos de formação? – No diálogo com as entrevistadas e com alguns autores que discutem a relação teoria e prática, a pesquisadora faz as seguintes reflexões:

Se considerarmos que existe um caminho previamente estabelecido a ser trilhado pelo profissional, é de se esperar que a teoria o aponte. Entretanto, se partimos do pressuposto de que o caminho é uma construção coletiva dos sujeitos envolvidos na prática educativa, a teoria assume outra dimensão. O movimento de apropriação não se dirige à teoria, mas à própria prática, pois é refletindo sobre os desafios enfrentados na prática que o profissional reconstrói a teoria e apropria-se de seu fazer, tornando-se livre para agir conscientemente.” (MICARELLO, 2005, p. 148)

No entanto, a reflexão sobre a ação no espaço da formação em serviço subsidiada pela teoria, como revelam os registros da formação, parece evidenciar uma concepção de reflexividade em direção à perspectiva de Vazquez (1968), ou seja, à *práxis*¹³², que, segundo ele, “é a categoria central da filosofia, que se concebe ela mesma não como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação”(VAZQUEZ, 1968, p.5). Assim, as diferentes evidências encontradas nas entrevistas e documentos parecem indicar a transformação das ações pedagógicas e não somente a sua interpretação.

5.2.1 A teoria como tomada de consciência da ação

Na maioria das propostas de formação continuada dos professores, a relação teoria e prática ainda é um desafio para os formadores, bem como para as instituições formadoras. Considerada como direito do professor, a formação continuada, segundo Valle (2003, p. 217) não foi [é] “somente visada pelas esferas administrativas, como também por numerosas críticas e reivindicações das esferas representativas”. Os profissionais da educação, os pesquisadores e a literatura da área da formação vêm indicando a necessidade de serem construídas propostas de formação que possibilitem a problematização das práticas pedagógicas dos professores, para que eles possam “transformar ou potencializarem as suas ações” (SILVA, 2002, p. 209).

Kramer (1989, p. 197), ao se referir à política de formação em serviço dos professores, reforça a necessidade de essa modalidade da formação conter, em suas propostas, garantias e condições para que a teoria e prática fortaleçam os professores, de modo que a teoria não

¹³² Segundo Vazquez (1968, p. 3-4) o termo *práxis* era empregado pelos gregos da antiguidade para se referir à “ação propriamente dita, ou seja, à prática”. No entanto, o conceito de *práxis* utilizado por Vazquez não se refere ao conceito empregado na linguagem comum e literária.

“seja vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade mediada por ela”.

A proposta de formação do CIPROCEI foi construída a partir das necessidades dos professores e da análise crítica, tanto da experiência como da teoria. Nos documentos, esse caráter de reflexão da prática com vista à conscientização das professoras aparece no registro da reunião geral em 07/05/2004:

[...] a opção que tem sido feita no NEI Carianos de trabalhar com as professoras para que sua prática vá se tornando *consciente* na direção do que indica Vasquez. Esse trabalho parece ser pequenininho, mas tem possibilitado a ela (professora) ter mais *consciência* sobre o seu trabalho apesar das mudanças serem quase imperceptíveis (Grifos meus).

No registro acima evidenciamos a categoria *consciência* fundamentada na filosofia da práxis de Vazquez (1968, p.10), pois, segundo o autor “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos – uma teoria da práxis”. Portanto, “uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (VAZQUEZ, 1968, p.207).

Parece que o processo de formação desenvolvido pelo CIPROCEI tinha como intenção problematizar a prática, fazer uma reflexão crítica sobre ela, dialogar com a teoria e questioná-la, numa perspectiva de conscientização tanto dos professores como dos pesquisadores.

Como veremos a seguir, nos registros das reuniões gerais, nos registros das professoras e nos documentos pessoais no ano de 2003 – ano em que se iniciou o subprojeto CIPROCEI –, são evidenciadas algumas inquietações das profissionais relativas à *atividade de desenhar*, uma das proposições presentes nos seus planejamentos. Como vemos, a formação desenvolveu-se a partir dessa necessidade apontada pelas professoras.

O que se verifica é que, nos primeiros encontros de formação, o conhecimento dos planejamentos das professoras foi uma forma de aproximação das suas práticas pedagógicas. Nessas conversas, o olhar e a escuta atenta foram indicando e subsidiando os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como as diferentes intervenções no/do processo de formação em serviço.

No registro da reunião geral do dia 15/09/2003 aparecem as questões que subsidiaram a formação na instituição e que emergiram da necessidade das professoras em conhecer as crianças a partir dos desenhos. Segundo as observações das professoras, as crianças grupo V¹³³ gostavam de desenhar e passavam muito tempo nessa atividade:

As professoras do NEI Carianos apontaram a necessidade de conhecer as crianças a partir dos desenhos. Assim, algumas perguntas serviram de suporte para as observações e registros: - Que elementos culturais estão presentes nos desenhos? - Que desenhos as crianças criam? - Que relações são estabelecidas durante as criações das crianças? - Que tipos de instrumentos o ambiente oferece para a experimentação e para a simbolização das crianças?

Assim, tendo em vista o pouco conhecimento sobre o tema, tornou-se necessário buscar na literatura algum material que subsidiasse as discussões e estudos sobre o desenho. A formadora fez um levantamento da produção e selecionou o material para o estudo¹³⁴, considerando que o desenho na educação infantil parece ter muitas finalidades.

De acordo com Ferreira (2003, p. 103), duas *posições* dos professores frente às produções das crianças merecem ser discutidas: uma delas se refere à solicitação para que a criança desenhe *para a elaboração de um trabalho*, o que geralmente acontece nas datas comemorativas¹³⁵, e outra para que as crianças desenhem *livremente* “com o objetivo de ocupar um determinado espaço e tempo entre uma atividade e outra, consideradas de maior importância”. Portanto, o desenho é utilizado tanto para representar uma história, um passeio, um sentimento quanto para propor uma atividade que preencha os espaços *vazios*, na hora em que as crianças chegam na instituição e aguardam a chegada das outras crianças, e/ou quando esperam o horário de ir para casa, e/ou entre uma atividade e outra. Acrescente-se que o lugar

¹³³ Juliano, Tília, Maria Eduarda, Laura, Alan, Lucas. João Vitor, Anderson, Alan, Tiago, Julia, Paula e Luiza.

¹³⁴ Literaturas trabalhadas ao longo do ano:

CUNHA, S. R. V., Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. (org.) **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

GOBBI, M.; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel (org.) **Ata e desata**: partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravil, 2002.

LEITE, M. I. Desenho infantil: questões práticas e polêmicas. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. **Infância e produção cultural**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

OLIVEIRA, A. M. R. A arte e a diversidade cultural nos contextos de educação infantil. In: ANDRADE, M. S.et al. (orgs.) **Anais...** II Congresso Nacional de Reorganização Curricular. Blumenau, SC: Prefeitura Municipal: Edifurb, 2002. p.39-46.

¹³⁵ De acordo com Ostetto (2000 p.181) em *Planejamento baseado em datas comemorativas*, as atividades para as crianças são organizadas “considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista dos adultos”, entre elas: Carnaval, Páscoa, Dia das mães, Dia do trabalho, etc.

do desenho na creche e na pré-escola pode revelar a concepção artística e estética das linguagens expressivas do ser humano e das próprias professoras.

A esse respeito Cunha (2001, p. 10) afirma:

As instituições de educação infantil deveriam ser o espaço inicial e deflagrador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação), do movimento, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico. No que diz respeito às linguagens expressivas, estes são fatores fundamentais para que elas se desenvolvam plenamente.

– Qual o conhecimento dos professores sobre as diferentes linguagens expressivas para que eles deflagrem na educação infantil o lugar de contato e de desenvolvimento dessas diferentes linguagens? – O que conhecemos sobre as produções das crianças? – Como a formação em serviço tem contemplado o trabalho com as diferentes linguagens expressivas?

Assim, nesse processo, que também objetivava conhecer as crianças a partir dos desenhos, os diferentes textos produzidos pelas observações e registros das OI. e OE foram mediados pelo diálogo com a teoria e pelos diferentes saberes das professoras e pesquisadoras. Podemos considerar, pelo depoimento da professora, que nesse processo houve uma tomada de consciência da ação:

O que eu tenho que posso estar oferecendo para as crianças se tenho limitações? Eu lembro que faço umas perguntas assim: Como é que eu vou ampliar o repertório das técnicas das pinturas se eu não conheço sobre isso? Se eu nem conheço sobre artes? Que conhecimento que eu tenho? Como eu vou ampliar isto? Que técnicas novas, que materiais novos, tintas que misturas? Só sei que só sabemos lidar com o papel [...], com a canetinha é aquela mesmice de sempre e que as crianças vêm desde o maternal utilizando aquele material [...]elas ficam 5 a 6 anos aqui dentro e sempre usam a canetinha, o lápis de cor é este o material que temos.¹³⁶

Diante do exposto, trazemos a concepção de Pinto (1968, p. 363) sobre a consciência:

A consciência não se reduz apenas à compreensão da presença e da ação do mundo como condição para realidade do ser do homem; tem de ser entendida igualmente como a força permanentemente criadora dessa mesma compreensão, por efeito da acumulação dos resultados do saber da conquista. Por isso, não é legítimo definir a consciência pelo lado da mera disposição à percepção do real e dos conteúdos interiores a ela própria, o que seria reduzi-la a um papel passivo, mas é preciso entendê-la como um processo, aquele pelo qual o homem no mesmo ato em que adquire uma idéia adquire a capacidade de usá-la como instrumento para aquisição de nova idéia.

¹³⁶ Entrevista com Silvania em 13/10/2005.

Portanto, a professora trouxe para o coletivo as inquietações que emergiram diante do seu processo de formação, e sua indicação foi de que o espaço da sala fosse planejado com materiais diferentes. Assim, o olhar dos adultos seria direcionado para as crianças, de modo que se observassem as reações e as criações delas frente à nova lógica de organização do espaço. Com base nessas reflexões coletivas, observou-se que:

[...] percebemos que as crianças, ao desenharem, trazem recortes das histórias infantis, dos super-heróis, dos fenômenos da natureza e de situações do cotidiano. À medida que elas vão desenhando, vão significando suas criações pela linguagem oral.

[...] *observamos o quanto as crianças conhecem sobre as cores*, e que, ao misturar a cor branca com a cor vermelha dá o rosa. Fica evidente no registro da O.E. quando aparece a fala de Laura perguntando a Duda como se faz a cor Rosa. Duda como já conhece algumas cores primárias e secundárias, faz a mediação desde conhecimento para Laura.

[...] Nas produções das crianças tem aparecido o que *elas conhecem, imaginam e tentam compreender sobre a realidade*. Elas desenharam paisagens, árvores, flores, castelos, mar, nuvens, figuras humanas, casas, castelos, chuva, montanhas, super-heróis. Portanto, elas desenharam sobre o que conhecem, sobre o que sabem e não o que elas vêem¹³⁷ (Grifos meus).

Dessa maneira, ao se tornar consciente da prática pedagógica para redimensionar as ações, no simples ato de olhar as crianças frente às proposições dos adultos, estabelece-se um processo de conhecer a prática não como utilitária, mas como transformadora da realidade. Esse processo requer um intenso trabalho de reflexão teórico-prática que só é possível numa proposta de formação que tenha como princípio a transformação consciente do professor e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica e social. A formação inicial e continuada parece ser um caminho para a práxis educacional. E “o professor como agente da práxis (de uma práxis transformadora) precisa, pois, de sólida formação teórica (pedagógica), da Pedagogia dialeticamente considerada” (PIMENTA, 1997, p.106).

5.2.2 Da troca de saberes à reflexão compartilhada

Nos registros da formação e nas entrevistas das professoras e da formadora foi possível constatar a importância da parceria entre as pesquisadoras e professoras e entre as próprias professoras nas diversas situações do cotidiano da instituição. A parceria evidenciada nas vozes das professoras, formadora e nos documentos referem-se às trocas entre os diferentes sujeitos, seja de experiências, seja de conhecimentos e respeito aos diferentes

¹³⁷ Registro da Formação em 15/06/2004.

saberes e enfatizam sobretudo a construção coletiva. Essa parceria aparece como um dos princípios metodológicos da formação, como podemos observar no relatório do subprojeto CIIPROCEI de 2003:

Do ponto de vista metodológico, é importante ressaltar que este tipo de pesquisa é bastante flexível uma vez que vai se construindo à medida em que o processo vai se desenrolando e pretende romper com as dicotomias entre teoria e prática e entre professor e pesquisador. Em razão disso pode-se dizer que durante o ano de 2003 muitas foram as decisões tomadas e revistas no transcorrer do processo em função da construção de um clima de parceria e cooperação entre todos os envolvidos no processo (RELATÓRIO ANUAL DO CIPROCEI, 2003, p. 3).

Sobre a parceria entre a universidade/pesquisadores e a instituição/professoras, a formadora salienta que,

[...] o fato das professoras saírem do espaço do NEI e vir pra universidade, elas às vezes têm a fantasia de que na universidade se sabe tudo, e elas se dão conta de que as pessoas que estavam na universidade não tinham o conhecimento que elas tinham do cotidiano. Isso é bárbaro pra elas darem valor ao conhecimento delas e saber que tinha algumas coisas que elas sabiam e assim como quem estava na universidade também, sabia coisas, mas não sabia aquilo que elas sabiam e que era essa *troca* o fundamental¹³⁸ (Grifo meu).

Esse princípio da parceria é também elucidado pela professora Andreilisa:

[...] foi legal também porque foi *construído junto* este caminho. Eles enquanto pensadores desta pesquisa e nós enquanto membros que estávamos ali *juntos*. Quer dizer aqueles que menos sabem, vamos dizer assim, nós achávamos que menos sabíamos e que eles mais sabiam e nós chegamos ali e nos colocamos todos no mesmo patamar, ninguém sabia nada e todo mundo sabia tudo¹³⁹ (Grifos meus).

Giovani (1998), em seus estudos sobre o papel da universidade e as parcerias com as escolas de 1º e 2º grau, aponta algumas possibilidades dessas parcerias, tanto para pesquisadores como para professores. De acordo com a autora,

O maior valor das parcerias colaborativas, entretanto, quer sejam efetivadas sob a forma de projetos de pesquisa, quer se efetivem sob a forma de ações de intervenção, reside na vivência de um processo ou metodologia que “contagia ânimos”, leva à tomada de consciência, promove a busca de conhecimentos e desencadeia a ação transformadora. Em outras palavras: responde à busca de autonomia do professor, por meio de cooperação e apoio mútuos, em contraposição à estrutura escolar hierárquica e autoritária em que se acham mergulhados a grande maioria de nossos professores. (GIOVANI, 1998, p. 7).

¹³⁸ Entrevista com a Sonia em 5/12/ 2005.

¹³⁹ Entrevista com Andreilisa em 30/11/2005.

Nos diferentes discursos foram constatadas as necessidades do trabalho coletivo. Ao que tudo indica, a presença do outro favorece a reflexão, pois pressupõe a mediação entre diferentes sujeitos, conhecimentos e saberes, contribuindo, assim, para a tomada de consciência da ação. Essa necessidade do diálogo com o outro vai ao encontro da lógica dialética, à qual se refere Pinto (1985). Segundo ele, “a apreensão dialética da realidade de si e do mundo necessita ser exposta, explicitada, por meio de raciocínios que manifestem e transmitam tal compreensão, não apenas no estado de conceitos do espírito, mas ainda no de termos verbais organizados em linguagens, comunicáveis de um indivíduo a outro” (PINTO, 1985, p. 191).

Além da necessidade de parceria no processo de formação das professoras, ela aparece como inevitável na relação entre as professoras que compartilham o cuidado e a educação das crianças nas instituições de educação infantil, como explicita a professora:

[...] sendo em duas, enquanto uma está desenvolvendo a atividade, a outra pode estar registrando. Depois a questão da troca de tu registrar e a outra pessoa pode estar te ajudando, estar trocando contigo e de repente trazer elementos que tu não conseguiste observar e que a outra pessoa observou e vai contribuir com aquele registro. Então eu acho muito importante a questão da parceria...¹⁴⁰

O destaque dado pela professora à necessidade de outro profissional para compartilhar o trabalho com as crianças, seja para observar e registrar, seja para encaminhar as atividades e refletir sobre o trabalho pedagógico, leva-nos a buscar indicadores sobre como foram construídos os sentidos e os significados dessa parceria para além desse processo de formação.

No Município de Florianópolis, os profissionais que atuam diretamente com as crianças são contratados por regimes de trabalho diferenciados: temos os/as professores/as que fazem parte do Quadro do Magistério¹⁴¹, e os/as auxiliares de sala, que fazem parte do Quadro Civil¹⁴². Diante dessa situação, muitas das atribuições dos auxiliares de sala nas instituições de educação infantil irão depender do sentido que esse profissional dá ao seu papel de educador/a, e/ou do sentido que a instituição atribui ao papel e/ou à função desse profissional.

¹⁴⁰ Entrevista com Andrelisa em 30/11/2005.

¹⁴¹ No Quadro do Magistério, o regime de trabalho é de 40 horas semanais, entretanto os planejamentos, os registros e as reflexões são elaborados fora dessas horas de trabalho, uma vez que nos seus contratos são previstos 30% do vencimento para essas atividades.

¹⁴² No Quadro Civil, o regime de trabalho é de 30 horas semanais, mas esses profissionais não têm um percentual a mais para as atividades de planejamento, tendo em vista que essa atividade não está contemplada nas suas funções.

A parceria das auxiliares de sala com as professoras, com as quais dividem os cuidados e a educação das crianças, também pode ser estabelecida pelas professoras regentes. As professoras podem considerar a auxiliar de sala como o outro com quem compartilha as ações pedagógicas e/ou simplesmente como aquele que auxilia nas tarefas pedagógicas¹⁴³. Charlot (2005, p. 77), ao se referir às situações de ensino, define que o “outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc; é também um outro ser humano (ou vários)”; assim, segundo ele “a educação supõe uma relação com o outro, já que não há educação sem algo externo àquele que educa”.

No entanto, essa parceria entre a professora Silvania e a auxiliar de sala Andreisa reforça a idéia e a necessidade de que o trabalho compartilhado aconteça na divisão dos cuidados e da educação das crianças, nas trocas sobre os encaminhamentos do trabalho pedagógico e, sobretudo, sobre as reflexões individuais e coletivas. Entretanto, neste caso específico, tanto a instituição em que trabalham a auxiliar de sala e a professora, como as próprias professoras, estabelecem uma relação com a auxiliar de sala considerando-a como o *outro*, ou seja, aquele com quem se compartilha o cuidado e a educação das crianças, desconsiderando a hierarquização estabelecida pela forma diferenciada de contratação dessas profissionais.

No depoimento da professora Andreisa aparece a constatação da necessidade de todos os profissionais – professoras, professoras auxiliares e auxiliares de sala – participarem da formação, pois, de um universo de 15 profissionais da instituição, somente 3 participaram do subprojeto CIPROCEI. A não-participação dos demais dificultou as trocas de saberes e o próprio diálogo entre as profissionais, pois diversas vezes foi notório o descontentamento de alguns profissionais por não terem sido incluídos, muitos deles verbalizados, outros demonstrados por reações não solidárias. Assim, diante dessa dificuldade, uma das alternativas encontradas pela formadora e coordenadora pedagógica do NEI Carianos foi possibilitar o acesso das demais profissionais ao referencial teórico estudado na formação, bem como a parte dos procedimentos metodológicos do subprojeto: a observação, o registro pedagógico das professoras, as questões e hipóteses levantadas e algumas reflexões realizadas durante a formação.

Essas medidas amenizaram as relações afetivas, pois os fatos haviam gerado desencontros e confrontos na instituição, reforçando o que a literatura sobre formação

¹⁴³ Essas questões já foram evidenciadas na pesquisa de Cerisara (1996).

continuada dos professores vem indicando sobre as conseqüências da responsabilização individual dos professores sobre sua própria formação, dentre elas, a falta de solidariedade (FREITAS, 2002). Entretanto, vale ressaltar que o subprojeto CIPROCEI, como uma pesquisa-intervenção, que teve por objetivo contribuir para a melhoria das propostas de formação em serviço dos professores da educação infantil, aponta evidências de que a formação em serviço é um processo que exige reflexão coletiva e sistemática de todos os profissionais da instituição.

A necessidade da formação coletiva, já sentida no decorrer da formação, foi resgatada por Andreisa ao final da formação:

[...] mas eu vejo que este tipo de formação deveria abranger toda a unidade [...] quando é coletivo as pessoas também conseguem ter este novo olhar, conseguem estar trocando contigo. E quando ela é coletiva até mesmo dentro da unidade existe uma troca até maior [...] e de repente este novo olhar que tu vai ter este novo foco ele não vai ser somente numa turma, somente em dois profissionais, mais ele vai estar em toda unidade, isto vai fazer com que no trabalho a pessoa cresça e que o trabalho fique também mais rico, acho que a produção seria bem melhor e bem maior também.¹⁴⁴

Um olhar *externo* ou de um *outro*, particularmente da coordenadora pedagógica, também são objeto da reflexão da professora Silvania, sentindo a conveniência de haver alguém que articule a reflexão sobre a ação pedagógica,

[...] um dia que eu estava registrando eu disse assim: meu Deus, eu estou registrando este tempo todo aqui. Eu li o registro e eu e a Ana discutimos, mais foi superficial e acabou naquilo; quando tu tem alguém na supervisão ou outra pessoa mesmo na pesquisa, ela te abre os olhos, te mostra outras coisas, tu não fica ali, porque às vezes aquilo ali pra ti está bom, ou tu avança pouco e tem pontos que acabamos não enxergando, e o outro tem um outro olhar, outros conhecimentos, outras idéias que às vezes ajuda a aflorar o trabalho, e é isso que aconteceu quando nós tínhamos a formação.¹⁴⁵

Esses depoimentos só confirmam que a formação em serviço é o lugar de compartilhar idéias, ouvir a voz do outro e a sua própria voz, ou seja, é um processo de troca que deveria fazer parte da ação cotidiana de todos os professores/as.

Entretanto, Ghedin (2002, p. 140) considera que as diferenças entre os sujeitos e as experiências destes sujeitos são elementos que se refletem na experiência docente; no entanto, segundo o autor, elas podem ser superadas e/ou reconhecidas por meio da reflexão crítica:

¹⁴⁴ Entrevista com Andreisa em 30/11/2005.

¹⁴⁵ Entrevista com Silvania 13/10/2005.

As diferentes posições sociais dos sujeitos e suas distintas experiências de vida criam diferenças que se refletem nas emoções, nas interpretações, nas aspirações, nos medos, nas ilusões. As contradições que vivem os professores são também produto do encontro com estas diferenças irreduzíveis, e às vezes mutuamente incompreensíveis, das distintas perspectivas e interesses que convivem no meio escolar, e do desejo entre a pretensão de unificar as perspectivas e interesses, ou da renúncia, isto é, a eliminação e o rechaço da diferença ou da sua aceitação. O desenvolvimento de uma reflexão crítica poderia estar não tanto interessado na sua superação das diferenças como em seu reconhecimento.

Portanto, a partir desses depoimentos e dos documentos da formação, podemos considerar que a formação em serviço do subprojeto CIPROCEI foi construindo sentidos e significados entre os sujeitos e suas experiências mediante a *ação partilhada* entre professoras e pesquisadoras. Há evidências de que a experiência de formação foi ressignificando o papel do coordenador pedagógico na instituição.

5.2.3 Ressignificando o papel do coordenador pedagógico: articulador/mediador da teoria/prática

A inserção do coordenador pedagógico nas creches e NEIs da Rede Municipal de Florianópolis é muito recente.¹⁴⁶ A esse profissional cabia a função de articular o trabalho da Divisão de Ensino com as unidades de educação infantil e a comunidade, e essa função era desempenhada pelas professoras que exerciam suas atividades na educação infantil.

Na gestão do prefeito Sergio Grando, aparece explícita nos documentos, entre eles o Planejamento Estratégico da Secretaria Municipal de Educação, a necessidade desse profissional para coordenar o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil. De modo que, em 1995, a Divisão de Educação Pré-Escolar criou um projeto piloto, no qual estabeleceu alguns critérios para a seleção dos profissionais: “ter experiência de três anos na educação infantil, formação em Pedagogia Pré-Escolar e elaborar um projeto de trabalho” (OESTREICH; ALVES, 2002). Entretanto, ainda nesse ano, por falta de recursos o projeto foi interrompido¹⁴⁷.

¹⁴⁶ No período de 1986 a 1988, na gestão do prefeito Edson Andrino de Oliveira, o trabalho pedagógico era coordenado pelo Supervisor Multidisciplinar (Esses dados foram obtidos na monografia de Oestreich; Alves (2002).

¹⁴⁷ O projeto foi reestruturado com base nos questionários enviados às instituições e, em 1996 os coordenadores/professores foram inseridos novamente em algumas creches e NEIs. Como esse cargo não estava previsto no Estatuto do Magistério, em 1997 o projeto foi interrompido e no final desse mesmo ano, foi constituída uma comissão com vistas a realizar alguns estudos que consolidassem a presença do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil.

De acordo com as informações obtidas por Oestreich e Alves (2002), esses estudos privilegiaram os supervisores educacionais, tendo em vista que era um cargo previsto no Estatuto do Magistério. Assim, em 1998, foram abertas dez vagas para supervisores educacionais na educação infantil, cinco delas nas creches e cinco nos NEIs. Em 1999, pela Resolução 003/99 do Conselho Municipal de Educação, foram legitimados os critérios para a ocupação desse cargo nas instituições de educação infantil do município de Florianópolis. Em 2002, a Resolução nº 1, em seu § 2º, reafirma que: “O Centro de Educação Infantil que atender acima de 100 crianças deverá ter profissional responsável pela supervisão e coordenação pedagógica, com formação em pedagogia, preferencialmente em supervisão escolar.”

Desde 1986 manifestam-se muitas expectativas sobre esse especialista em assuntos educacionais, sobretudo em relação aos *problemas* do cotidiano: planejamento, teoria, prática, etc. O depoimento que se segue ilustra algumas delas, bem como as mudanças ocorridas com a atuação desse profissional na instituição:

Teve muita mudança, o primeiro ponto foi se reunir para estudar, mesmo que seja de uma hora, tu estavas lá discutindo, seja o texto do fulano de tal, seja a tua prática, o teu trabalho com as crianças, este foi o primeiro ponto positivo, o grupo de estudos. Acho que o material que este orientador, supervisor pode estar te mostrando, te indicando, olha no teu projeto [...] pode escrever tal coisa, ele traz este novo material que o professor no dia-a-dia acaba não tendo tempo de estar pesquisando e de estar procurando e esta pessoa, este orientador ele vem pra isso, parece que ele vem com uma mala cheia e abre a mala e tem tal coisa, tal coisa, e eu vejo muito positivo esta pessoa na instituição. Eu acho que infelizmente não são todas que têm, mas que deveriam ter, é essencial, assim como o professor na sala para a criança é essencial, assim como o diretor, acho que o supervisor para este trabalho pedagógico, para esse crescimento desse profissional ele é muito importante.¹⁴⁸

Esse depoimento, que compõe parte da entrevista com a professora Andrelisa, surge em relação à ausência do coordenador pedagógico e da formação do/no CIPROCEI. De modo que sua experiência com o coordenador pedagógico e com a formação do CIPROCEI, deu sentidos e significados a esse profissional e à própria formação em serviço. De fato, o professor, com sua jornada de trabalho, não tem tempo e muitas vezes nem condições materiais para pesquisar material para estudos e ter acesso às pesquisas da área da educação, para que ele compreenda e reflita sobre sua prática. A necessidade de um coordenador pode ser evidenciada nos enunciados da professora Sylvania e da formadora Sonia:

¹⁴⁸ Entrevista com Andrelisa em 30/11/2005.

O que eu acho mais difícil e eu sinto até vontade e acredito que todo mundo tenha de querer, mas tem que ter alguém pra chamar, pra coordenar, se não nos envolvemos com a rotina da sala e fica por isso.¹⁴⁹

Isso é incrível por mais que se saiba que tem que se fazer, tem que ter alguém que puxe, que estimule, organize, por mais que se diga que faltam condições, o professor da educação infantil tem este problema, ele tem a sua hora fechada. Vemos por experiências como estas e outras experiências que quando a unidade se organiza num projeto coletivo arranja esse espaço, já vivemos experiências que não eram o CIPROCEI de organização de espaço semanal de discussão e de estudo, mas é assim, tem que ter alguém que organize este momento, diga que é possível, não sei o que é isso que a nossa área tem, acho que a profissão de professor tende a se acomodar muito facilmente, sempre tem que ter alguém que chame.¹⁵⁰

Essa necessidade vai ao encontro dos estudos de caráter avaliativo realizados na Itália, que evidenciou “o papel do coordenador pedagógico como garantia da boa organização das creches” (BONDIOLI, 2004, p.117), de modo que a presença desse profissional nas instituições contribuiu com “a qualidade global do contexto educativo”. Assim, de acordo com esses estudos,

A presença do coordenador pedagógico, além da formulação de um projeto pedagógico constitui um dos critérios básicos do credenciamento, um critério para garantia de qualidade. É como dizer que ao coordenador pedagógico é requisitada uma tarefa não apenas organizacional, mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa dentro de programa educativo (BONDIOLI, 2004, p.136).

No Brasil, assim como na Itália, um trabalho de qualidade nas instituições de educação infantil requer todo um conjunto de fatores, entre eles a presença desse profissional.

As ações do coordenador pedagógico na instituição, de promover, na ação compartilhada, reflexões teórico-práticas com os profissionais da educação, que os levem a questionar as ações pedagógicas, a adquirir uma *nova* idéia no exercício da reflexão compartilhada e de utilizá-la em sua ação futura, vai ao encontro do que Pinto (1968) define como *consciência*.

Pode-se dizer que, na maioria dos depoimentos das professoras, é evidenciada a necessidade de estudos, de compartilhamento de idéias, de conhecimento da teoria e principalmente de condições materiais para que esses momentos de estudo e reflexão se efetivem nas instituições.

No decorrer da formação do subprojeto CIPROCEI, foram necessários muitos acordos entre as profissionais para que as professoras envolvidas no projeto pudessem participar da

¹⁴⁹ Entrevista com Silvania em 13/10/2005.

¹⁵⁰ Entrevista com a Sonia em 5/12/2005.

formação; entretanto, esse tempo de formação, que deveria ser garantido a elas, dependia, de certa forma, da solidariedade dos demais profissionais da instituição.

A professora Andreilisa, em fevereiro de 2005, transferiu-se para uma outra instituição de educação infantil, cujo quadro de profissionais não possui uma coordenadora pedagógica, e isso faz com que ela tenha uma percepção diferenciada, na sua vida profissional e pessoal, sobre o papel da formação em serviço na instituição e, sobretudo, sobre a importância do coordenador pedagógico no processo de formação em serviço. Assim, ela ressalta a necessidade de a formação em serviço ocorrer próprio *locus* de trabalho.

A instituição deveria ser um local para a formação, mas acho que tem a questão do tempo. A própria prefeitura e a secretaria não possibilitam... este local, este tempo porque quando eles nos chamam para fazer uma oficina e certos cursos eles não fazem este aprofundamento, mas ainda vejo que teria que ser na própria instituição estes momentos de aprofundamento ou marcar um horário durante o horário de trabalho, ou de repente montar grupos fora deste horário para o aprofundamento da teoria.¹⁵¹

Refletir sobre as ações pedagógicas é uma atividade que requer tempo, espaço e sistematização. Muitas propostas de formação continuada desconsideram a continuidade, até mesmo pelos próprios limites impostos pelas condições objetivas ou pelo tipo de referencial teórico que as fundamentam, algumas baseadas na mera transmissão de conhecimentos, na centralidade da prática e/ou da teoria.

No âmbito das políticas educativas que sustentam a formação dos professores, fundamentadas na incorporação de competências, deslocou-se para os próprios professores a responsabilidade pela sua formação. Nesse sentido, Freitas (2002, p.10) explica que essa “individualização e responsabilização do professor traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações [...] tendo como consequências a disputa e competitividade” entre os próprios professores.

No entanto, algumas pesquisas vêm indicando que a valorização da participação dos professores na formação continuada tem contribuído para dar voz a esses sujeitos. Fernandes (2000), ao investigar a formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis nos anos de 93-96, constatou que a continuidade, o convívio no grupo, a troca de experiências e o estudo da teoria possibilitaram aos professores o redimensionamento de sua prática.

¹⁵¹ Entrevista Andreilisa em 30/11/2005.

De forma geral, as poucas oportunidades de formação oferecidas aos professores das instituições de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis não atingem a todos os/as professores/as, necessitando muitas vezes fazer sorteio ou definir critérios para a participação em cursos, palestras e na própria formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Ainda vale ressaltar que as propostas de formação para os/as professores/as em exercício não têm sido sistemáticas, na sua grande maioria são encontros de 8, 10 e 20 horas, de cunho informativo.

Nesta direção, Fernandes (2000, p. 81) considera necessário que as propostas de formação continuada possibilitem o processo da práxis reflexiva:

[...] que os professores participantes confrontem o seu trabalho com outros trabalhos, que possam expor as suas incertezas, seus acertos, assim como ouvir as incertezas e acertos de seus colegas, que proporcionem tempo e espaço para a pesquisa e estudo, são condições fundamentais para o desenvolvimento da consciência da práxis.

No relato da professora Sylvania podemos também constatar a necessidade da formação, e também que, devido à ausência da coordenadora pedagógica, os momentos de formação em serviço não vem ocorrendo:

[...] hoje não tem grupo de estudo, não tem com quem partilhar o trabalho, na verdade fica muito assim nas salas [...] fica o registro pelo registro e até mesmo com as parceiras dentro das salas, tu não tem aquele momento onde alguém vai ficar com as crianças e nós vamos sentar pra discutir.¹⁵²

A necessidade da formação em serviço na instituição manifestada pelas professoras reforça a importância do papel do coordenador pedagógico; no entanto, a formação em serviço deverá estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da instituição, de modo que essa meta possa ser garantida e efetivada com o compromisso coletivo da instituição. Kramer (2003, p.71-72), ao se referir à dimensão política do Projeto Político Pedagógico, considera que,

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

¹⁵² Entrevista Sylvania em 13/10/2005.

Nesses depoimentos que almejam espaços de formação, destacamos também a menção à jornada de trabalho das professoras da Rede Municipal de Florianópolis, que, de certa forma, impedem algumas iniciativas pessoais e coletivas dos profissionais da educação:

De acordo com a Lei nº 2.517, que dá nova redação à Lei nº 1.811 de 14.09.81 do Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis, em seu Art. 37, fica instituída a jornada de 20 (vinte) horas/aula e/ou 40 (quarenta) horas/aula semanais de trabalho para os membros do Magistério Público Municipal.

Para os professores/as da educação infantil e séries iniciais, são 40 horas ou 20 horas de trabalho com as crianças. Vale ressaltar que, no calendário anual das atividades da educação infantil, são previstos um dia para a reunião pedagógica mensal e três dias para formação descentralizada nas instituições; as demais atividades de formação acontecem paralelamente ao atendimento às crianças.

Essas condições de trabalho, que não são diferentes para a maioria dos professores, sejam eles do setor público ou privado, pode ser elucidado por Braveman (1980, p.124), quando ele se refere às condições desumanas do trabalhador:

A transformação da humanidade trabalhadora em uma “força de trabalho”, em “fator de produção”, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável. A condição é repugnante para as vítimas, seja qual for o seu salário, porque viola as condições humanas do trabalho; e uma vez que os trabalhadores não são destruídos como seres humanos, mas simplesmente utilizados de modos inumanos, suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam.

A jornada de 40 horas semanais viola *as condições humanas de trabalho*, sendo desumanizadora, característica do modo de produção capitalista. E na educação, a jornada de 40 horas semanais de trabalho diretamente com as crianças faz com que os professores utilizem o seu tempo de descanso e lazer para planejamento, estudos e formação.

As vozes aqui manifestadas revelam mais uma vez a relevância das trocas entre os profissionais, da parceria e, sobretudo, a necessidade do coordenador pedagógico como aquele que *puxa, estimula e organiza*, ou seja, aquele *outro* que articula, favorece e promove as condições para a formação em serviço, nas instituições de educação infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar uma experiência de formação em serviço com professoras de educação infantil, fruto de um projeto de pesquisa que tomou como base a observação e o registro pedagógico e como fontes de análise e de orientação a reformulação das práticas pedagógicas nesses contextos. Seus objetivos específicos foram estabelecidos – a identificação das diferentes concepções de registro pedagógico presentes na literatura e na prática das professoras; a análise do papel da observação e do registro pedagógico na orientação e reorientação das ações educativas e seus limites e possibilidades no processo de formação em serviço das professoras na educação infantil.

Desse processo de formação em serviço participaram três profissionais da educação infantil, entre elas, uma professora e duas auxiliares de sala do NEI Carianos, instituição de educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis. A formação foi realizada pelo NUPEIN, nos anos de 2003 e 2004, por meio do subprojeto CIPROCEI, investigação que

integra o Projeto Crianças: Educação e Cidadania Ativa, uma parceria entre as Universidades do Minho, Portugal, e a Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

Essa experiência utilizou como base do processo formativo a observação e o registro pedagógico das professoras e dos pesquisadores, para análise e estudo coletivo. Diante dessa metodologia, buscou-se identificar a concepção e o papel das referidas ferramentas da ação docente na (re)orientação das ações educativas e suas contribuições no processo de formação das professoras. Desse modo, as principais fontes de análise centraram-se nos registros das professoras, nos registros dos encontros de formação e nos depoimentos das professoras e da formadora sobre o processo de formação. As entrevistas foram realizadas um ano após o término da formação. Paralelamente, as informações obtidas levaram-nos a contextualizar o processo de formação do subprojeto CIPROCEI, e, de modo mais amplo, exigiram recuperar as bases da formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil no Brasil, indicadas tanto nos documentos legais e oficiais como na literatura nacional e que reorientaram o desenvolvimento da pesquisa.

As questões iniciais – Como deve ser o registro escrito? Como registrar e coordenar o trabalho com as crianças? De que forma os registros escritos, filmicos e fotográficos se complementam? Os registros podem contribuir para os planejamentos/projetos do cotidiano? O registro contribui na formação das professoras? –, que serviram para o delineamento deste estudo, sofreram mudanças à medida em que pude me debruçar sobre a análise e identificar algumas categorias e subcategorias. Nesse processo, a observação e o registro pedagógico foram sendo compreendidos no interior das categorias que emergiram das análises dos depoimentos das professoras. Assim, a relação teoria e prática e os limites e possibilidades do processo de formação em serviço articularam-se à observação e ao registro pedagógico, revelando os aspectos centrais da formação das professoras, como um processo de tomada de consciência das ações pedagógicas construído coletivamente, em parceria com as professoras e pesquisadoras, num encontro com o conhecimento teórico.

Nessa análise, também mereceu atenção o papel do coordenador pedagógico como o articulador/mediador da teoria e prática pedagógica, indicando a necessidade desse profissional e de seu papel para a consolidação de um espaço de compartilhamento da teoria/prática pedagógica nas instituições de educação infantil.

As profissionais entrevistadas levantaram a importância do coordenador pedagógico como articulador da teoria e prática, ou seja, aquele que organiza e sistematiza a formação em serviço no lócus do próprio trabalho. Em suma, a atuação desse profissional parece ser um

caminho para a reflexão da teoria/prática, pois ele faz parte do contexto educativo. Sendo assim, deve-se tornar um aprendiz e também um investigador, pois cabe a ele possibilitar e criar condições para que os professores problematizem suas práticas e tornem-se conscientes de suas ações pedagógicas.

Evidenciou-se na análise o lugar central dos registros escritos e, ainda que houvesse uma intenção inicial de apoiar as análises com os registros filmicos e fotográficos, não foi possível perceber nenhuma evidência dessas ferramentas nos depoimentos das professoras. A linguagem escrita destacou-se como principal mediadora das reflexões dos professores. Sem dúvida, ainda que não tenha sido aprofundado neste estudo, é de fundamental importância analisar de forma mais detida o modo como os professores se relacionam com a linguagem escrita como constituidora de sentidos e significados da ação docente.

Este estudo permitiu ainda, a partir do estudo bibliográfico, recuperar as bases orientadoras da formação dos professores de educação infantil no Brasil, principalmente a partir da LDB de 1996, de forma a confrontar as concepções formativas vigentes com as do projeto em estudo.

Ainda que seja visível um grande avanço na educação infantil e, sobretudo, na formação dos professores, tendo em vista a exigência mínima para atuação nesse nível de ensino e estabelecendo-se como um direito dos profissionais da educação a formação dos professores da educação infantil, como evidenciamos no decorrer deste estudo, têm se revelado objetivos e concepções (presentes nos documentos e nas políticas educacionais vigentes) cujas orientações baseiam-se nos princípios da competitividade e na construção de competências a fim de adequar os professores ao ideário neoliberal.

Ao almejar um profissional *competente e polivalente*, a concepção presente nos documentos que orientam a formação dos professores da educação infantil (RFP RCNEI), baseada nas idéias de Schön (1990), parece desconsiderar que o trabalho docente exige uma apropriação e uma reflexão da prática pedagógica. A ênfase nas competências práticas dissocia o trabalho docente de uma reflexão mais pontual sobre suas ações pedagógicas e, conseqüentemente, resulta num afastamento da teoria e prática.

No sentido indicado por Contreras (2002), este estudo permite reafirmar a necessidade de se romper com os modelos de formação vigentes, com destaque para a autonomia dos professores, que, segundo ele, “virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social” (CONTRERAS, 2002, p.275).

Os resultados do processo coletivo articulado a uma universidade e a um grupo de pesquisa permitem também reafirmar o que outros estudos já vêm indicando quanto ao papel das universidades na formação inicial e continuada dos professores. As pesquisas colaborativas entre as universidades, as instituições de educação infantil e escolas de ensino fundamental e médio constituem-se num campo de desenvolvimento para os futuros profissionais e para aqueles que se encontram em exercício profissional, sobretudo para os pesquisadores, pois aproximam diferentes saberes, rompendo com a dicotomia teoria/prática (Basso, 1998; Giovani, 1998; Mazzeu, 1998).

A análise da formação do subprojeto CIPROCEI permitiu perceber que a parceria colaborativa entre a universidade e as instituições de educação infantil são ações compartilhadas que contribuem para a transformação das ações pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria na qualidade do atendimento às crianças nas instituições de educação infantil, pois o encontro com o outro, entre diferentes saberes, e o diálogo com a teoria possibilitam aos professores articularem teoria e prática de forma indissociável. A fonte para esse diálogo deve ser a própria prática pedagógica, que contém em si uma teoria – que, para tornar-se práxis, precisa ser refletida e, a partir daí, transformada.

O estudo bibliográfico permitiu ainda identificar as origens da prática do registro, abordada na literatura para a educação infantil desde a década de 60, revelando diferentes orientações sobre essa ferramenta da atuação docente. Neste sentido, verificamos que só a partir da década de 90 a observação e o registro pedagógico passaram a ser documentos de reflexão das ações pedagógicas, com o escopo de (re)orientar os planos de ação junto às crianças. Diante do que propõe a literatura e das evidências deste estudo, a observação e o registro das diferentes ações e relações que envolvem o cotidiano de uma instituição de educação infantil devem ser guiados pelas inquietações e/ou questões que emergem das ações pedagógicas, sobretudo, objetivar a permanente atenção às manifestações infantis diante das proposições dos/das professores/as. Assim, o presente estudo permite concluir que esse recurso, quando refletido à luz da teoria e no compartilhamento com o outro, favorece a tomada de consciência da prática pedagógica e, conseqüentemente, o (re)planejamento de todas as ações que envolvem o cuidado e a educação das crianças pequenas nas instituições educativas.

Outrossim, este estudo nos leva a considerar a importância de as instituições de educação infantil privilegiarem ocasião para que os professores sistematizem suas observações e registros, de modo que, nos espaços de formação em serviço, esses olhares

possam ser partilhados com o outro e refletidos com a teoria. Portanto, as Secretarias de Educação devem conceder a seus profissionais tempo para estudo, planejamento, registros e formação, além de salários dignos, pois as condições objetivas em que esses profissionais são contratados têm acarretado um prejuízo da atividade docente, tendo em vista que essas atividades são realizadas fora das 40 horas semanais de trabalho. Vale ressaltar que a grande maioria dos docentes da educação infantil são mulheres e assumem, como tal, encargos relativos a uma segunda jornada de trabalho no âmbito doméstico.

A formação realizada nesses dois anos pelo subprojeto CIPROCEI foi um desafio para todos os envolvidos na pesquisa. A possibilidade de refletir sobre a teoria/prática coletivamente nos aponta que o trabalho pedagógico não deve ser solitário, mas sim um encontro entre diferentes modos de compreender, ver e sentir as ações pedagógicas que envolvem os profissionais responsáveis pela educação de meninos e meninas em instituições de educação infantil. O registro, como mediador entre a prática e a teoria, é imprescindível na reflexão sobre o trabalho pedagógico; entretanto, a realidade objetiva não pode ser desconsiderada. E já que a realização do registro pedagógico pelos professores não é compromisso individual, mas sim coletivo, precisa ser contemplado no Projeto Político Pedagógico de cada instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. **Creches atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.

ANDRÉ. M. Et al. (Org). Estado da Arte da formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 68, p. 301-309, dez.,1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-ANFOPE. Por uma política de formação dos profissionais da educação. Artigo. < <http://lite.fae.unicamp.br/>> Acesso em: 08 de set.2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO- Documento final do XII Encontro Nacional da ANFOPE 1996. Disponível em: < http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_finalviii.doc> Acesso em: 08 de set.2005.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 113, p. 167-184, jul., 2001a.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas: SP, n. 74, p. 251-283, abril 2001.

ARROYO, M. **O Significado da Infância**. In. Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BARBIERI, M. et al. Formação Continuada dos profissionais de Ensino: Algumas Considerações. **Cadernos Cedes** n° 36, p.19-36, 1995.

BARRETO, A. M. R F. Por que e para que uma política de formação dos profissionais de educação infantil? In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação profissional de educação infantil**. Brasília: 1994 p.11-15

_____. Educação infantil no Brasil: desafios colocados: **Caderno CEDES**, Campinas: Papyrus, n. 37, p. 7-18, 1995.

BARRETO, E. M. **O processo de construção curricular: um caminho para a formação continuada do professor**. Florianópolis, 1993. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, 1998. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

BONDIOLI, A. O Coordenador pedagógico. In:_____. (Org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução Fernanda L. Ortale; Ilse P. Moreira. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/1996**. Florianópolis, 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____.CFE Parecer n. 2018/74 aprova a Indicação n.45/74 e acrescenta recomendações. In: BRASIL, MEC/SE de 1° e 2° Graus/SER. Legislação e Normas da Educação Pré-escolar. Brasília, 1979, p.21-28.

_____. CNE/CP. Resolução N.1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em; < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 05de jun. de 2006.

_____.**Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N° 5692/1971. Brasília, 1971. Disponível em: <[http:// www.presidencia.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm).> Acesso em: 03 mar.2005.

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n° 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996

_____.**Lei N.10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Brasília, 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Outras Providencias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.> Acesso em: 08 de maio de 2006.

_____. MEC/SEF/COEDI. **Política de Educação Infantil** – proposta. Brasília, 1993.

_____. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, 1994

_____. MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior**. Brasília, maio de 2000.

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998, v.1. v.2, v.3

_____. MEC/SEF. **Referencial Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental** (documento preliminar). Brasília. Dezembro de 1997.

_____. MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, dezembro de 1999.

_____. Parecer CNE/CES 133/2001 de 30 de janeiro. Presta esclarecimentos quanto a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces133.pdf>.

_____. Parecer CNE/CES 009/2001 de 08 de maio. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

_____. MEC/FAE/RJ **Professor da Pré-Escola**. Fundação Roberto Marinho. Rio de Janeiro: FAE, 1991. 2v., 1990

BRAVEMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do Trabalho no século XX**. Tradução Nathanael C. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1980.

CAMPOS, M. et, al. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: FCC, 1993.

_____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: 1994^a p.32-42

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos; Modelos em debate. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: SP, n. 68, p. 126-143, dezembro 1999.

CAMPOS, R.. **Entre lutas e sonhos: a formação das professoras leigas da educação infantil**. Florianópolis, 2001 146 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação), Centro de Educação, UFSC.

CAMPOS, R. F. **A reforma da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. Florianópolis, 2002. 231 f.– Tese (Dourado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

CAMPOS, S; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: CORINTA, G. et al (Orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB. 1998.p.183-206.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____ (org). **Magistério: construção cotidiana**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.51-68

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil entre o feminino e o profissional**. São Paulo, 1996.186f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul/-dez, 1999a.

_____. A Produção Acadêmica na área da educação Infantil a partir da Análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da educação Infantil: Primeiras Aproximações. In: FARIA, A. L.G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas, SP: Autores Associados; UFSCar; UFSC, 1999b, p.19-49.

_____, et al . Educação Infantil: Uma trajetória de pesquisa e indicações para avaliação de contextos educativos. In: FORMOSINHO, J. O. e KISHIMOTO, T. M. (Orgs.) **Formação e Contexto: uma estratégia de Integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, nº 80, vol. 23, p. 329-348, 2002.

_____, et al. **Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil**. Texto mimeo. 2002

_____. Projeto de Investigação: **Culturas da infância: as produções simbólicas das crianças e dos professores de educação infantil**. UFSC/CED/NEE0A6. Florianópolis, 2002.

_____. Em busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações. In: SARMENTO, M. J.: _____ (Orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Edições ASA:Portugal 2004.p.35-54.

CÁSSIA, M. F. **Construção da identidade profissional: o papel dos cursos de formação de professores**. Porto alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Relação com o Saber Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLLARES, C. A. et al. Educação Continuada: A política da descontinuidade. In: Educação e Sociedade, **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 68, p. 203-212, dez., 1999

CONTIGO, C. H. **O Trabalho na formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**. Brasília, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à educação brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, V. **Globalização e Neoliberalismo: O que é isso professor?** Rio: Quartet, 2000.

CRUZ, S. H. V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio, 1996.

CUNHA, S. R. V. Pintando, Bordando, Rasgando, Desenhando e Melecando na Educação Infantil. In: CUNHA, S. R. V. (org.) **Cor, Som e Movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2001.

DAHLBERG, et al. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEMARTINI, P. **Professoras de crianças pequenininhas: um estudo sobre as especificidades dessa profissão**. Florianópolis, 2003 167f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

DUTOIT, R. A. **A formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional**. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor no Brasil**. XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2002. Goiânia. 1 cd-rom.

FARIA, A. L. G. **O espaço físico nas instituições de educação infantil**. Trabalho apresentado no III Seminário "Estabelecimento de critérios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil", promovido pelo MEC/SEF/DPE/COEDI, em Brasília, em 10/12/1997 (Texto mimeo)

_____. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica**. *Educ. Soc.* [online]. out. 2005, vol.26, no.92 [citado 01 maio de 2006], p.1013-1038. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pib=S0101-73302005000300014&lng=>.ISSN 0101-7330.

FERNANDES, F. **A reconstrução da realidade nas ciências sociais**. In: _____. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1991, p.76-108.

FERNANDES, S. **Grupos de formação: análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil**. Florianópolis, 2000 111f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

FERRARI, M. Um percurso de formação em Pistóia: avaliar para crescer em consciência. In: BECCHI, E.; BONDOLI, A. (Orgs) **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Tradução; Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FLORIANÓPOLIS, **Conselho Municipal de Educação**. Resolução 003/99. Publicada no D.O. –nº 16.244 de 03. set. 1999.

_____.C.M.E. Resolução nº 01/2002. Fixa as normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Florianópolis, Santa Catarina.

_____.**Lei Complementar CMF Nº063/2003**. Dispõe sobre o Estatuto dos servidores Públicos do Magistério de Florianópolis. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/sadm/com124.phd>>. Acesso em 08 de março de 2006.

_____.**Lei Nº2517**. Dá nova Redação à Lei 1811 de 14.09.81 Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis.

_____. (Município) Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Educação Pré-Escolar**, Florianópolis, 1988.

_____. **Traduzindo em Ações**: das diretrizes a uma proposta curricular. Educação Infantil. Florianópolis, 1996.

_____.SME/DAE. III FÓRUM. **Formação de Educadores Municipais na Pedagogia a Distância**. Florianópolis, 11 de nov. de 2004. (não publicado)

FOSTER E HEADLEY. **Jardim de Infância Princípios Gerais Direção de Atividades**. Tradução: Daisy R. Wyllie. Rio de Janeiro: 1967.

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

FRANCO, M. L. P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.

FREITAS, H. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. Soc.* [online]. dez. 1999, vol.20, no.68 [citado 01 Julho 2006],p.17-43. Disponível na Word Wide Web:<http://www.scielo.be/scielo.php?script=sci_arttext&pib=S0101-73301999000300002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

_____.**Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. *Educ. Soc.* [online]. set. 2002, vol.23, no.80 [citado 01 Julho 2006], p.136-167. Disponível na Word Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.phb?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200200800000&lng=pt&nrm=isoISSN 0101-7330.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. SILVA, T; GENTILI, P. (Orgs) Brasília:CNTE, 1999

GANDINI, L.; GODHABER, J. Duas reflexões sobre a Documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: A Abordagem Italiana Á Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002

GARIBOLDI, A. As modalidades do fazer educativo: a atividade negociada. IN: BECCHI, E; BONDIOLI, A. (Orgs) **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Tradução: Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

GARMS, G. M. Z. **(Re) construindo o trabalho docente na pré-escola: uma tentativa de intervenção**. Marília, 1998. Tese (Doutorado em Educação) UFRN

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In SILVA T.T. Escola S.A.: **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999, p. 9-49.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129- 150.

GIOVANI, L. M. **Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola**. Cad. CEDES[online]. Abr 1998 vol. 19, n.44 [citado 02 abril 2006], p.46-58. Disponível na World Wide Web <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pib=S0101-32621998000100005&lng=pt&nrm=iso>>.ISSN 0101-3262

GUARNIERI, M. R. **Identificando mudanças na atuação docente a partir da prática da elaboração de registro pelos professores**. In: 24 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação – ANPED. 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/tp.htm#gt8>. T0881588960777. Acesso em: 05 set. 2004.

KISHIMOTO, T. M Política de Formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n, 68, p. 61-79, 1999. Ed. Especial

_____. Encontros e desencontros dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p.107-116.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. IN: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994 P. 69-84.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. (Org) **Com a pré-escola nas mãos**. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 p. 117-132

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p.83-106.

KUENZER, A. **Ensino de 2º grau: O trabalho como principio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KUHLMANN. M. J. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L.G.; PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas, SP: Autores Associados; UFSCar; UFSC, 1999, p.51-65.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E.M.T., et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, p. 446 a 497

_____. A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do séc XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN. M. J. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, Y. U. F. L. Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: MACHADO, M. L. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 p. 189-196.

LIBÂNIO. J. C. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53- 79.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo, 2001.198 f.– Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.

LUIZ, S. M. B. **Formação docente e avaliação: dos processos formativos do exercício profissional**. Recife, 2000 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco.

MACHADO, M. L. Formação e valorização do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/DPE/COEDI. **II Simpósio Nacional de Educação Infantil**, 1998, Brasília. Anais, no prelo.

_____. **Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos**. São Paulo, 1998. 219 f.- Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Criança pequena, educação infantil e formação de profissionais. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 85-98, jul/dez. 1999.N.º Especial.

MAGALHÃES, L et al. (Orgs) **A historia de uma classe: alunas de 4 a 5 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, nº 36, p. 13-20, 1995.

MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. In: Cad. CEDES. [online]. Abr. 1998, VOL. 19, nº 44 [citado 02 maio 2006], p. 59-72. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso>>.ISSN 0101-3262.

MELLO. S. A. **Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão**. Palestra proferida no Encontro: Pensando a infância e a educação das crianças de 0 a 10 anos numa perspectiva integrada (Educasul) Florianópolis/agosto de 2005. Texto mimeo.

MEZACASA, A. K. H. **Formação Continuada: O programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil**. Florianópolis, 2003. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática? In: KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 140- 155

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.69-90

NAZÁRIO, R. A **“Boa Creche” do ponto de vista das professoras da educação infantil**. Florianópolis, 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

NICOLAU, M. L. M. **A Educação Pré-escolar Fundamentos e Didática**. Ed. Ática. São Paulo. 1988.

_____.As universidades nos projetos de formação continuada: impactos e resultados. In: MACHADO, M. L. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 p. 197-202.

NOGUEIRA. S. V. **O movimento de (Re) apropriação das vivências da infância na formação do educador**. São Paulo,1992. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DE 0 A 6 (Nee0a6). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Educação. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6>>. Acesso em: 15 abr.2005.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA INFÂNCIA-NUPEIN. Universidade Federal de Santa Catarina-Centro de Educação. Florianópolis. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6>>. Acesso em: 15 abr.2005.

OESTREICH, M.;ALVES, F. T. **O/A profissional de supervisão “Escolar” que atua na educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2002. Monografia (Pedagogia Supervisão educacional) Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

OLIVEIRA, Z. M. R. A universidade na formação dos profissionais de educação Infantil. In: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994, p. 64-68.

_____. A construção do currículo pelo professores da pré-escola: estratégias para programas de formação continuada. Brasil/ MEC/SEF/DPE/COEDI. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994, p. 112-113.

_____.(Org) **Educação Infantil: muitos Olhares**. São Paulo:Cortez, 1996

OLIVEIRA, M. V. **Formação Continuada: espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola**. Uberlândia, 2001. Tese (Doutorado em Educação).

OSTETTO, L. E. **Educação Infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000a.

_____.(Org) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando Experiências e estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000b.

_____.et al. **Deixando marcas: a prática do registro do cotidiano da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma Questão para o debate. In: FARIA, A. L.G.;PALHARES, M. S. (Orgs.) **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas, SP: Autores Associados; UFSCar;UFSC, 1999, p.5-16.

PENN, H. Primeira Infância: A visão do Banco Mundial. In: **Cadernos de Pesquisa** n° 115, p.7-24, março. 2002.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: CORINTA, G. et al (Orgs).**Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB. 1998.p.153-181.

PIMENTA, S. G. Aspectos gerais da formação de professores para a educação infantil nos programas de magistério – 2° grau. In: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994, p. 43-50.

_____.O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1997.

_____.Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17- 52.

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A. 1985.

PINTO, J. M. R.. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)**. *Educ. Soc.* [online]. set. 2002, vol.23, no.80 [citado 01 maio 2006], p.108-135. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pib=S0101-73302002008000008&lng=pt&nrm=iso.ISSN 0101-7330>

RELATÓRIO ANUAL DO CIPROCEI. Dez.2003. In: UFSC/PPGE/UMINHO. Relatório Anual do Projeto de Cooperação Internacional: Criança: Educação, Culturas e Cidadania Ativa. Dez.2003. Mimeo.

RICCHIERO, I. **Educação infantil: reflexões sobre formação e atuação docente**. Brasília, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) UNB

RIVERO, A. S. **Educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação de professores no curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2001. 200 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação), Centro de Educação, UFSC.

RIZZO, G. **Creche: organização, montagem e funcionamento**. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1984.

_____. **Educação Pré-Escolar**. 4ed. Ed. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1986.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Infância**. Florianópolis:NUP, 1999.

_____.A Pedagogia e a Educação Infantil. In: **Revista Brasileira de Educação** n° 16. ANPED, 2001.

_____.Crianças e Educação: caminhos da pesquisa. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (Orgs). **Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Portugal: ASA Editores, 2004. p 245-256.

ROSEMBERG, F. Formação do Profissional de educação infantil através de cursos supletivos. In: BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. **Por uma Política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994, p. 51-63.

_____.; CAMPOS, M. M. M. Projeto capacitação profissionalização do educador infantil. São Paulo : FCC, 1993, mimeo.

_____.Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n° 115, p.25-63, mar./2002.

SACRISTÁN. J. G. **Poderes instáveis em educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SARMENTO, M. J; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da criança, 1997.

_____.**Crianças: educação, culturas e cidadania activa**. Projecto de Pesquisa de Cooperação Internacional em educação entre a Universidade Federal de Santa Catarina –

Brasil (PPGE/CED-Linha de pesquisa: Educação e Infância/Nee0 a 6 anos) e a Universidade do Minho – Portugal (Instituto de Estudos da Criança), 2002 (mimeo).

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. (Orgs) **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003 p. 137-179

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: LDB trajetória limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores associados, 1997, 3ª Edição.

SCARPA, R. **Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: casa do psicólogo, 1998.

SCHEIBE, L.; DANIEL, L.S. Formação docente para a Educação Básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: _____; DAROS, M.D. (Orgs). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SHIROMA, E. et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª ed.

SILVA, I.O. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. . In: MACHADO, M. L. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 p. 203-211.

SILVA, J. F. **Políticas de formação para professores: aproximações e distanciamentos políticos e epistemológicos**. Recife, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, M. O. E. **A Análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. São Paulo, 1998. 286 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Paulo.

SOARES, S. L. F. A. C. **Formação continuada de educadores de educação infantil: um desafio para o cotidiano da escola**. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TERCIOTT, A. H. M. **Da orientação Oficial à Prática Efetiva: o percurso de ações e idéias sobre formação continuada da educação infantil**. Araras, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) UMP.

TRISTÃO, F. C. **Ser professoras de bebês: um estudo de caso em uma creche conveniada**. Florianópolis, 2004. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

VALA, S. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A.S.; PINTO, J.M. (Orgs), **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, Portugal: Edições Afrontamentos, 1986, p. 101-128.

VALLE, I. R. **A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VILARINHO, M. E. **Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997).** Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 2000

VOLPATO, C. F. **Subsídios Norteadores de uma Formação Continuada para educadores de creche.** Botucatu, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) UEJM

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro.** Rio de Janeiro:Paz e terra, 1993

WIGGERS, Verena. **A Educação Infantil no Projeto Educacional-Pedagógico Municipal.** Erechim: São Cristóvão, 200.