

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUCI CARLOS DE ANDRADE

**FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CEINFs
DE CAMPO GRANDE-MS: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

LUCI CARLOS DE ANDRADE

**FORMAÇÃO DO (A) PROFESSOR (A) DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CEINFs
DE CAMPO GRANDE-MS: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Lucrécia
Stringhetta Mello.

**CAMPO GRANDE/MS
2014**

LUCI CARLOS DE ANDRADE

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Lucrécia Stringheta Mello

Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga

Profa. Dra. Jucimara Rojas

Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno

Profa. Dra. Rosana Carla G. Gomes Cintra

Campo Grande, ____ de _____ de 2014.



*Dedico esse trabalho a esta menina
tão pequenina
que quer ser cantora.
Não conhece nem dó nem ré
mas quer tocar um instrumento qualquer.*

*Não conhece nem mi nem fá
Mas canta no microfone para cá e para lá*

*Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.*

*Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.*

*Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.*

*Esta menina
tão pequenina
quer ser cantora.*

*Mas depois esquece todos os cantos...
e também quer dormir como as outras
crianças... essa menina é um encanto...*

*É a Ana Clara.
(MEIRELES, 2009)*

AGRADECIMENTOS

O meu desejo sincero é aqui agradecer a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização destes estudos, em que o apoio e o incentivo foram fundamentais para que ao longo do percurso se tornasse uma realidade.

Inicio os agradecimentos por aqueles que sempre primaram pela minha educação, com exemplos de força, persistência e dignidade. Embora hoje presentes, porém alheios ao significado dessa conquista devido à fragilidade da idade, expresso o meu carinho aos meus pais Sr. Antonio e Sra. Elsa. Obrigada, sem vocês nada de mim existiria!

Meu profundo agradecimento aos meus filhos, pela presença viva de amor incondicional e sem limites, que fizeram brotar incessantemente as certezas e verdades, o desejo e a busca nos passos intencionais dessa empreitada. Obrigada, Fernando e Thiago. Sem esse amor eu nada seria!

A doce presença dos meus netos, imagem real da alegria contagiante que abriga a inocência e a ternura de seres sensíveis e puros, esperança e sol do amanhã. Obrigada, Ana Clara e Felipe, pelo sentido de continuidade... amor extremo!!!

A minha orientadora Professora Doutora Lucrécia Stringetta Mello, lição de equilíbrio e objetividade revelados em toda a trajetória da pesquisa. Pelo bom senso e pelas sábias e experientes palavras, expressadas nas sugestões e nas infindáveis orientações. Obrigada pela parceria em um processo aparentemente interminável, de idas e vindas, de mudanças e repetições. Obrigada, professora, pelo exemplo, postura e atitudes que muito me engrandecem!

Agradeço às Professoras Membros da Banca de Avaliação, Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, Profa. Dra. Jucimara Rojas, Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno, Profa. Dra. Rosana Carla G. Gomes Cintra, pela disponibilização em acrescentar seus conhecimentos ao meu trabalho, enriquecendo com significativas contribuições.

Estendo os meus agradecimentos à equipe da secretaria do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na pessoa de Horácio e Liliane, pela generosidade na cooperação, organização e dedicação ao conduzir os alunos com carinho e atenção.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela viabilização deste trabalho, na colaboração do apoio financeiro.

Por fim, aos meus companheiros de turma, em especial, Luís Eduardo Moraes Sinésio, pelos momentos de trocas e cooperação mútua, na complexidade de um caminhar denso e desafiador. E por saber que a sua amizade sincera é um abrigo seguro. Obrigada, meu amigo!

Hoje sei que quando exploramos o máximo de nós mesmos, damos um passo à frente na conquista do impossível. O esforço foi intenso, o percurso foi longo...mas não caminhei só. Tive inspiração, fui alimentada pela fé e pela coragem. Infinitamente obrigada Senhor!!!

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(BARROS, 2010, p. 187)*

RESUMO

O estudo contempla a temática da formação inicial e continuada de professores de educação infantil. Parte-se do pressuposto de que a identidade acompanha e constitui par e passo com o processo formativo daquele que atua na educação infantil e da própria história da educação destinada à infância. A infância recebe o olhar especial a partir das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, estabelecendo objetivos e formação própria para os profissionais e educadores das crianças. Nas últimas décadas, vem se realizando, no contexto da educação básica, a educação em Centros de Educação Infantil (CEINFs - de 0 a 3 e 4 e 5 anos) assim como a formação específica para essa faixa etária. Para investigar “como” a compleição da identidade do professor da educação infantil vem se constituindo, definiu-se o contexto de Campo Grande, MS, em exercício em creches (zero até três anos). Retoma-se a historicidade da infância com os objetivos específicos desse nível e as exigências formativas para delinear o perfil desejado do professor de infância. A pesquisa, de cunho qualitativo (CHIZZOTTI, 2010), pressupõe a imersão da pesquisadora no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema e a partilha de prática, experiências e percepções que os sujeitos possuem da vivência como docentes de educação infantil. Os dados coletados, por meio de observação e entrevista com seis professoras dos CEINFs, foram tabulados e analisados sob o enfoque da análise de conteúdo conforme Bardin (2004) e Franco (1986). A pesquisa revela três categorias: realização profissional/fragilidades na docência – ao mesmo tempo em que se dizem satisfeitas, as professoras também apresentam insegurança no trabalho com criança de zero a três anos e buscam a definição do próprio papel de professora; experiências formativas e na docência da educação infantil – revelam lacunas teóricas para sustentar a prática pedagógica vivenciada; ações e experiências na profissão – as ações e experiências sinalizam processos formativos em exercício insuficientes e apontam ainda falta de recursos materiais e a necessidade da valorização profissional.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação. Professor. Identidade.

ABSTRACT

The study addresses the issue of initial and continuing education of early childhood teachers. Breaks the assumption that the identity accompanies and is keeping pace with the educational process that engaged in early childhood education and the very history of education aimed at children. The child receives the special look from the Brazilian educational reforms of the 1990s, establishing goals and own training for professionals and educators of children. In recent decades, has been performing education on Child Education Centers (CEINFs - 0-3 and 4, and 5 years), in the context of basic education as well as specific training for this age group. To investigate "how" to build the identity of the teacher of early childhood education has been constituted, set up the context of Campo Grande, MS in Exercise in day care (zero to three years). Take up the historicity of childhood with the specific objectives of this level and training requirements to outline the desired profile of teacher childhood. The research, a qualitative one (CHIZZOTTI, 2010), requires the immersion of the researcher in the past and in the present circumstances that constrain the problem and sharing practical experiences and perceptions that individuals have the experience as a preschool teacher. The data collected through observation and interviews with six teachers of CEINFs were tabulated and analyzed with a focus on content analysis according to Bardin (2004) and Franco (1986). The research reveals three categories: professional achievement / weaknesses in teaching - while they say they are satisfied, the teachers also have insecurity in working with children from birth to three years and seek to define the role of teacher himself; training and teaching experience in early childhood education - reveals theoretical gaps to sustain experienced teaching practice; actions and experiences in the profession - the actions and experiences indicate the formation processes of insufficient exercise and also indicate a lack of material resources and the need for professional development.

Keywords: Early childhood education. Training. Teacher. Identity.

LISTA DE SIGLAS

ASD	-	Auxiliar de Serviços Gerais
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF	-	Centro de Educação Infantil
CEMO	-	Centro de Estudos Monográficos
CLT	-	Consolidação das Leis do Trabalho
COEDI	-	Coordenação de Educação Infantil
COEPRE	-	Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
DNCr	-	Departamento Nacional da Criança
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
FASUL	-	Fundo de Assistência de Mato Grosso do Sul
LBA	-	Legião Brasileira de Assistência
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação
OMEP	-	Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
PROAPE	-	Programa de Atendimento ao Pré-Escolar
PROEPRE	-	Programa de Educação Pré-Escolar
PSEC	-	Plano Setorial de Educação e Cultura
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REME	-	Rede Municipal de Ensino
SAS	-	Secretaria Municipal de Políticas e Ações Sociais e Cidadania
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNAES	-	Centro Universitário Anhanguera de Campo Grande
UNIDERP	-	Universidade Anhanguera-UNIDERP

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS.....	11
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: A HISTÓRIA, UMA POLÍTICA E OS PROFESSORES.....	21
1.1 PENSAR A INFÂNCIA NOS ENTREMEIOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA COMO PROFESSORA.....	22
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS HISTÓRICOS.....	25
1.2.1 História da educação infantil no Brasil.....	29
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES...	32
CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE.....	41
2.1 PRODUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: SENTIDOS DA FORMAÇÃO.....	41
2.2 IDENTIDADE E PÓS-MODERNIDADE: DESAFIOS.....	44
2.3 PROFISSÃO PROFESSOR: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	48
2.4 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E AUTONOMIA..	53
2.4.1 Identidade do professor na educação infantil: fragilidades, contradições e indefinições.....	60
CAPÍTULO 3 - PESQUISA: CONTEXTOS E PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS.....	68
3.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	69
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	74
3.2.1 CEINFs e os entornos.....	74
3.3 DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS: ANÁLISES E CATEGORIAS.....	77
CAPÍTULO 4 - PROFESSORAS DA CRECHE ATUANTES NOS CEINFs DE CAMPO GRANDE: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO	80
4.1 PESQUISA: ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	80
4.2 PROCESSO IDENTITÁRIO DAS PROFESSORAS DOS CEINFs.....	81
4.2.1 Realização profissional/fragilidades na docência.....	82
4.2.2 Experiências formativas e na docência da educação infantil.....	90
4.2.3 Ações e experiências na profissão.....	104
PALAVRAS FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS.....	134
APÊNDICE.....	142

PALAVRAS INICIAIS

*Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas.
E me encantei. Sou hoje um caçador de achadinhos da infância.
Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal
vestígios dos meninos que fomos.*
(BARROS, 2010, p.187).

Imbui-me de lembranças, imagens, emoções, sensações e vestígios do que fui como professora da infância para expor os resultados de uma pesquisa no formato de tese, sentimentos que preencheram os espaços vivenciados durante todo o processo de investigação, desde o projeto.

A caminhada histórica deu-se pelos espaços da educação infantil, no contato direto com uma diversidade de crianças nas andanças pelo ensino Pré-Escolar, a iniciar-se na década de 1990, e do processo formativo nessa mesma área, coincidentemente o período das reformas na educação brasileira, entre elas, as mudanças para a educação infantil.

Ao findar a fase de professora na área da educação infantil, e agora atuando nos cursos de formação de professores, foram se constituindo novas configurações profissionais e, em consequência, novas intenções que necessariamente se desenvolveram como campo fértil para investigação, com a finalidade de rever a formação das professoras da primeira infância, ou professoras que atuam com crianças entre zero e três anos, no contexto da construção de suas identidades profissionais.

Formação essa “que traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição do mundo do trabalho (conhecimento profissional)” (BATISTA, 2001, p. 135). A formação assim pensada não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas a um processo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres, em seus aspectos sociais, políticos e culturais, pela vida afora na comunhão com as pessoas e as coisas.

Formação – “ato, efeito ou modo de formar” (FERREIRA, 1993, p. 258) ou conforme Donato (2001, p. 138), “Formación: acción de formar. Del latín formare: (verbo transitivo) – dar forma; (verbo intransitivo) colocarse en formación; (verbo pronominal) irse desarrollando una persona”, são indicações do que significa o termo formação, que se processa mediante intenções e finalidades no interior das instituições formativas.

Observa-se que as expressões educação, civilização e cultura se entrelaçam quando se pensa em formação de professor¹, pois nelas estão imbricados a intenção, os valores, os símbolos que remetem tanto a seres singulares e únicos, como ao coletivo, ou às comunidades e grupos que elaboram e reelaboram seus códigos de vida social, os quais orientam as ações humanas no mundo e, naturalmente, são transformados por essas ações, criando suas identidades. “Formação implica, assim, reconhecimento das trajetórias próprias de homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriabilidade das propostas de formação de determinada sociedade” (BATISTA, 2001, p. 136).

“Evidentemente el concepto de formación es complejo y detrás de cada definición subyace una perspectiva distinta de la dinámica social y de la personalidad” (DONATO, 2001, p. 140). As distinções se fazem evidentes quando se referem ao professor da educação infantil, especialmente no caso das professoras, alvo desta pesquisa, por comporem a categoria de profissionais que trabalham com a criança pequena, nas chamadas creches. O contexto social e profissional dessas professoras é diferenciado na medida em que os objetivos e anseios para a educação da criança nessa faixa etária são distintos das demais. A formação dessas profissionais cristaliza-se nesse cenário, o que implica entrelaçamentos na formação pessoal de cada uma.

Os estudos voltados para a formação do professor de educação infantil ganham importância a partir da reforma educacional no Brasil dos anos de 1990 quando as políticas educacionais para esse nível da educação básica definem critérios para sua consecução. Ao focalizar a infância em um cenário nacional, marcada por grandes desafios e apelos, necessidades e avanços, observa-se a carência de profissionais engajados e comprometidos com os novos ideais e posturas para atender a criança de hoje, especialmente a da faixa etária entre zero e três anos, que exige diferentes olhares, competências e habilidades do profissional que a atende.

Vivemos um período histórico para a educação de crianças pequenas no Brasil que tem como desafio fazer valer as conquistas legais das últimas décadas, entre elas, a profissionalização de educadores (professores) para atuar em creches e pré-escolas e a consequente qualidade dessa profissionalização em um contexto progressivo de ampliação da oferta de vagas no âmbito da educação básica no Brasil. (GOMES, 2010, p.42).

¹O termo “professor” é utilizado no presente estudo sem o compromisso com a questão de gênero e o “professora” quando se referir especificamente às profissionais, sujeitos da pesquisa, ou quando necessitar de gênero feminino.

Nessa linha de pensamento, infere-se que pesquisar e debater sobre a formação das professoras da educação infantil, como sujeitos a serem investigados, e a criança, como centro de interesse e como imagem representativa para esta pesquisadora, pressupõe-se a investida em estudos e pesquisas como forma de alavancar avanços para essa área da educação de forma a implementar nas políticas educacionais novas estratégias de ensino que colaborem com a concretização da qualidade na educação infantil.

O tema do presente estudo torna-se importante quando a intenção é compreender como os profissionais que atuam nessa faixa etária constroem sua identidade no cenário atual de conquistas para a infância. A intenção é “nos aproximar dessas identidades, que apresentam singularidades se comparadas às identidades de professores/educadores de outros níveis e modalidades educacionais, visando entender seus pontos de vista, seus itinerários formativos, suas formas de inserção, socialização e atuação profissional” (GOMES, 2010, p. 42).

O encantamento e a comunhão com a criança implicam novos olhares para as práticas que sejam abrangentes das especificidades dessa faixa etária e que contemplem os interesses e necessidades do pequeno ser. Para isso, são necessários profissionais cada vez mais capacitados para desenvolver um trabalho pautado na competência, de modo a alcançar a excelência na educação infantil. Assim se vai meio dementado à procura dos achadouros de tudo o que fala se de uma infância. A criança. Seus professores, seus espaços de exploração.

Buscaram-se em referenciais historicamente construídos, elementos para análise e fundamentação da pesquisa em questão. Segue a investigação *in loco*, ou seja, nos espaços dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) – o encontro literal com os professores da infância da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME). As professoras escolhidas são as que atuam com as crianças na mais tenra idade. Inúmeras criancinhas, nas suas peraltices, meninos tagarelas, meninas sapecas, umas quase bonecas... Todas as crianças pequeninas, vulneráveis, sensíveis e perceptivas.

A criança aqui é a metáfora representativa do cenário do professor da educação infantil, é um sujeito social e histórico, inserida nas ações e interações nos espaços das instituições educativas. A criança sujeito, indivíduo, único, com valor em si mesmo (BRASIL, 2010). Sabe-se que sua natureza é inocente, e sua alma é de uma brancura incomum, na qual serão desenhadas as experiências, as vivências, compondo o quadro da sua história. Aí se percebe a responsabilidade daquele que fará desabrochar suas potencialidades, aguçar sua curiosidade e cristalizar seu conhecimento e encantamento sobre e pela vida. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI),

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

Tem-se a clareza de que as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais, é o que enfatiza o RCNEI (BRASIL, 1998b). O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente, e o espaço escolar precisa oferecer condições adequadas para receber a criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) complementam que a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

No ambiente escolar, a criança precisa sentir-se segura e acolhida, interagindo nesse novo espaço para ampliar as suas relações sociais e afetivas. Na exploração do espaço e no contexto das descobertas é que irá estabelecer vínculos com as outras crianças e adultos ali presentes, em cada passo dado, em cada experiência vivida. Um processo que permitirá a construção de uma imagem positiva sobre si mesma e sobre os outros, aprendendo a respeitar a diversidade e valorizar sua riqueza. Pensar sobre a responsabilidade e formação do professor para atuar com a criança significa refletir sobre a questão que Rojas (2009, p. 57) alerta:

Um trabalho de qualidade para a criança pequena exige ambiente aconchegante, seguro, estimulante, desafiador, criativo, alegre e divertido, nos quais elevem sua autoestima, valorizando e ampliando as leituras de mundo, aguçando a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, criar, imaginar, expressar; nos quais jogos, brincadeiras, artes, expressão corporal, músicas e histórias contadas, imaginadas, dramatizadas e lidas, estejam presentes.

Nesse contexto, observa-se a necessidade de investimentos no campo da educação da criança, no que se refere ao preparo desse professor. A questão que se coloca como fundamental no bojo desses investimentos é a formação dos professores, especialmente dos

profissionais pertencentes às instituições de educação infantil, formação essa que supostamente produz uma identidade própria.

A palavra identidade é de origem latina, “formado a partir do adjetivo ‘idem’ (com significado de ‘o mesmo’) e do sufixo -dade (indicador de um estado ou qualidade). A etimologia desta palavra conduz à sua aplicação como qualificadora daquilo que é idêntico ou o mesmo, sendo, portanto, identificadora de algo que permanece” (CEIA, 2010, p. 1). A identidade é um processo que se inicia assim que o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhe parecem significativas, adquirindo sua identidade subjetiva, ou seja, “a identidade se mantém, modifica e remodela-se em uma dialética entre o ‘eu/outros’” (MOGONE, 2001, p.16).

A identidade é formada por atributos específicos do indivíduo, ou pessoais, e por atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias. Uma identidade que se dá na sua trajetória de formação e na revelação de sua prática, na fazedura diária. Diante do cenário muitas vezes inóspito da educação infantil, não convém ficar parado, quieto, em meio às coisas miúdas. É preciso armar-se de coragem e ousadia, e buscar nos entreveros do cotidiano das creches, a identidade das professoras, na dinâmica do seu fazer direcionado aos pequenos. (BARROS, 2010). É a encantação com as coisas que impulsiona as pessoas a cavar histórias e verdades.

Para conhecer a identidade das profissionais que trabalham nas creches e compreender o seu processo identitário que se constrói no cotidiano pessoal e nas interações que se desenvolvem nos espaços de trabalho, “cavaram-se vestígios” por meio de uma investigação com um grupo representativo das professoras dos CEINFs. Foram seis professoras entrevistadas, e os espaços explorados pelo olhar pesquisador, em meio às coisas miúdas, mas significativas da infância, foram: Centro de Educação Infantil Ipiranga, Centro de Educação Infantil Professor Edison da Silva, Centro de Educação Infantil São José, Centro de Educação Infantil Santa Terezinha, Centro de Educação Infantil Tupinambás e Centro de Educação Infantil Vó Fina, sendo três da região central e três nos arredores localizados em bairros.

Ao investigar as identidades é preciso compreender a forma como Nóvoa (1995a) entende essa questão. O autor busca mesclar – processo identitário como algo em contínuo desenvolvimento, como algo em constante processo e não como acontecimentos lineares e finitos. A identidade aqui tem o sentido de um movimento dinâmico, imprevisível, no qual existem entroncamentos e calmarias. Segundo Ciampa (1998 apud MOGONE, 2001, p. 19),

[...] identidade se caracteriza como um processo de mudança e alteridade, onde os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais, podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas não são, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada.

O presente estudo propôs compreender e analisar as retas e curvas, as fragilidades ou a solidez, as contradições ou a uniformidade das identidades dessas professoras, foco de todo o processo de pesquisa, na busca pelo desabrochamento de suas vidas profissionais ao longo de suas trajetórias, incluindo principalmente a formação. Isto porque, conforme considera Guioti (2001, p. 50, grifo do autor), “a identidade não ‘nasce’ pronta e acabada. Ela é construída passo a passo, configurando-se num projeto individual de trabalho e de vida que nunca pode ser dissociado de um projeto maior, o do grupo”.

Para a elucidação dessa questão, empreendeu-se um projeto de busca, amparado pelo referencial teórico e pela investigação realizada com as professoras, procurando nas linhas e entrelinhas dos seus discursos, os indícios dos seus anseios, angústias e concepções. Enfim, de todos os elementos que circundam e que contribuem com a construção da identidade dessas professoras nos seus percursos de vida e de trabalho profissional dedicado à criança pequena.

Para tanto, com o intuito de mostrar a identidade das profissionais que atuam como docentes nos referidos CEINFs, esmiuçando os elementos que constituem a figura das professoras, optou-se por ancorar o presente estudo na análise de conteúdo. Essa metodologia serve de sustentação ao caminho interpretativo dos pares teóricos e dos depoimentos e registros coletados no percurso da investigação, com base nos seguintes objetivos:

- a) objetivo geral: pesquisar, organizar e sistematizar teoricamente a questão da identidade profissional do professor no sentido de compreender o processo de construção da identidade docente, com base na trajetória de formação profissional.
- b) objetivos específicos:
 - investigar o processo de formação das professoras da creche nos CEINFs, os fatores que influenciam de forma positiva ou negativa na construção da sua identidade, mediante uma realidade cada vez mais conflitiva no campo das instituições formadoras, especialmente na área da educação infantil;
 - discutir as ações das professoras no contexto da educação infantil, especialmente no que se refere ao trabalho na creche, analisando a peculiaridade desse trabalho na perspectiva da formação das professoras, para extrair as características identitárias nesse cenário de atuação;

- identificar, por meio da pesquisa de campo, possíveis traços e processos identitários das profissionais das creches constituídos em suas trajetórias de vida e de trabalho.

A pesquisa sobre a formação docente na perspectiva da construção da identidade das professoras que trabalham nos CEINFs, especialmente com crianças entre zero e três anos, possibilita fomentar e alavancar as políticas públicas da educação da criança, colaborando com os objetivos da educação infantil local. Por considerar que um dos maiores desafios nesse campo é principalmente a educação da criança pequena, porque, segundo Campos (2014, p. 4),

as crianças pequenas constituem o segmento etário mais frágil e indefeso com relação a condições adversas de cuidado e educação. No caso da faixa mais próxima do nascimento, são crianças que ainda não falam e não se locomovem sozinhas, e que nem sempre conseguem manifestar seu descontentamento aos responsáveis.

A pesquisa busca fortalecer os debates educacionais sobre a formação docente, especialmente a do professor que atua nessa faixa etária, para poder contribuir com a qualidade na educação infantil ao trazer novos dados para as discussões no interior das instituições formadoras. Com isso, amplia-se o repertório de conhecimento dos acadêmicos em Pedagogia, contribuindo com sua capacidade reflexiva e crítica, no sentido de direcionar seus interesses e buscas durante o processo de formação inicial e continuada.

Principalmente quando se afirma que a formação se processa via experimentação, inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e também por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas ano após ano, na dialogicidade consigo mesmo (TARDIF, 2002). Essas inquietações têm ampliado os debates e discussões entre pesquisadores e estudiosos interessados em aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Algumas questões pertinentes são tratadas nos estudos que compreendem as condições em que se dá a formação do professor da infância e a construção de sua identidade profissional no contexto da prática no dia a dia. Investigou-se a identidade formativa, ou seja, a identidade profissional das professoras que atuam na educação infantil no contexto de vida profissional e individual delas, desvinculado do peso caracterizado pelos sistemas educacionais. Para isso, pesquisou-se o processo de formação dos professores da educação infantil, cujos elementos ofereceram condições de estudos e análises da prática exercida no cotidiano educativo, e que colaboram de modo decisivo na construção da sua identidade profissional.

Em meio a essas afirmações, surgiram ainda outras inquietações e questionamentos sobre a construção da identidade desse professor quando se pensa de que forma ocorre a questão das categorias de trabalho dentro do fator tempo e se a constituição dessa identidade atende aos objetivos da educação infantil hoje. Assim reuniram-se indagações que no momento atual se fazem relevantes, quando se toma como base a educação e o desenvolvimento da criança na contemporaneidade e que carecem de respostas. Para tanto, interessa conhecer a formação das professoras que trabalham na educação infantil, nos CEINFs, com a chamada primeira infância. Com crianças ainda grãos de preciosidade, ainda no colo, nos berçários, no gatinhar e balbuciar dos espaços infantis.

Essa empreitada é um estudo que apresenta, como tese, a ideia de que o profissional que atua na educação infantil, supostamente, está à mercê do reducionismo, das lógicas, da sequenciação e linearidade do sistema, que envolve gradativamente todo o professorado, impedindo, ao longo da carreira, o direito profissional de autoria. Isto porque, na visão de Veiga e Viana (2010), ao discutir as possibilidades inovadoras no campo da formação de professores, estas afirmam que os professores realizam sua formação em um contexto de educação superior caracterizado pela perda da sua identidade social, muitas vezes transformada em uma instância administrativa, burocratizada e operacional. Assim, os profissionais “atuam obedecendo a um conjunto de regras e normas emanadas do poder público” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 17).

Essas autoras insinuem que essa formação, viabilizada pela universidade, resulta em frágeis profissionais sociais, que facilmente sucumbem à rede de autoridades, tornando os profissionais da educação uma peça a mais na engrenagem do sistema, “atravessados” pelas duras imposições do cotidiano legal, das diretrizes e determinações, subordinados a ações de dominação. Mediante tal afirmação, seguem-se as indagações referentes à trajetória de vida e de trabalho e o delineamento da formação profissional nos dias atuais. Questões ainda obscuras para esta pesquisadora quando se refere à construção da carreira docente dessas profissionais na atualidade e se as informações e os conhecimentos postos atualmente nos cursos de formação inicial e continuada contribuem para uma trajetória de sucesso do educador. Nesse contexto, é que se processa a construção identitária do professor de educação infantil na feitura do seu trabalho, que será apresentada no decorrer deste estudo.

A investigação trata do desenvolvimento profissional, ou seja, da produção da carreira docente, para demonstrar de que forma foi delineada a formação do professor, sua identidade profissional, refletida nas ações pedagógicas realizadas nos espaços educativos da educação infantil. Esse interesse foi gradualmente pensado ao longo dos anos de estudos, o

que resultou em uma empreitada, como já dito, com a finalidade de buscar subsídios para fundamentar ideias, objetivos e compromissos que se têm com o ato de pesquisar e com a referida área, em que esta pesquisadora está literalmente mergulhada como docente nos cursos de formação.

Ao considerar as exigências reais e atuais no campo da educação infantil, convém observar a organização e a efetivação da prática docente dessas professoras, para mostrar a forma como têm sido conduzidos os fazeres e perceber as relações interdisciplinares no contexto do trabalho direcionado à criança, por considerar a interdisciplinaridade uma forma de ver e sentir o mundo. De estar no mundo. Um mundo constituído de “alegria, afeto, aconchego, de trocas, próprios de uma relação primal, que não pode pedir demissão; sua ausência poderia criar um mundo sem colorido, sem brinquedo, sem lúdico, sem criança, sem felicidade” (FAZENDA, 1994, p. 45). Um mundo pensado com um sentido de continuidade.

“É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 2003, p.16). A consciência e a abertura ao interdisciplinar podem sustentar ações didáticas diante de desafios que se apresentam na rotina educativa com a criança e podem dar ao professor uma base consistente que possibilite ressignificar constantemente o seu fazer, sua prática educativa, de modo que atenda as necessidades e os apelos da infância de hoje. O fazer pedagógico nessa perspectiva interliga o todo e as partes, em um movimento gerado pela intencionalidade, que transcende espaços e tempos. A interdisciplinaridade possibilita a ressignificação do fazer e do aprender, em tempos que não são meramente cronológicos, e ultrapassa uma prática assentada somente em técnicas de ensino.

Consideradas as especificidades do trabalho na educação infantil, a prática das professoras nos CEINFs sedimenta todo o percurso da docência, contribuindo com a construção da sua autonomia e, portanto, de sua identidade, fato este que os cursos de formação deveriam destacar levando o acadêmico à autocrítica por meio da reflexão. Essa prática nos espaços das instituições precisa estar alicerçada em um contexto interdisciplinar, e

isso implica que a didática assegure, com base na estruturação curricular numa perspectiva interdisciplinar, a apresentação de situações de aprendizagem que façam sentido para os alunos, apoiadas sobre preocupações e situações da vida da criança, sobre suas interrogações, suas concepções, suas práticas cotidianas e espontâneas. (LENOIR, 1998, p. 63).

Essa questão está alinhavada com o objeto da pesquisa, quando se percebe a formação atual como um processo de adestramento que leva o professor a uma prática acrítica

e alienada. Ao professor falta a visibilidade da própria prática, pela ausência da reflexão diária, da criticidade e da autonomia. Verificar tal realidade leva a querer conhecer, nas características pessoais e profissionais das professoras dos CEINFs, as contradições e/ou confirmações das fragilidades na formação. No que diz respeito especificamente a essas professoras, é preciso saber se existe a reflexão, a visão crítica e interdisciplinar especialmente relacionada às atividades do cuidar e educar desenvolvidas no fazer docente no interior das instituições. São elementos que colaboram de forma significativa para a modelagem de sua identidade.

Com a intenção de responder aos questionamentos e atender aos objetivos propostos na pesquisa, buscou-se estruturar o trabalho de modo a dar sequência e complementariedade às ideias, iniciando o Capítulo I com a história profissional da pesquisadora, uma base introdutiva sobre a formação e as experiências na educação infantil. Apresenta descrições de fatos e dados sobre o referido campo da educação, nos aspectos históricos e políticos, e as discussões sobre a educação infantil na atualidade. Procuraram-se trazer importantes marcos referentes a essa etapa de ensino, no sentido de observar os avanços e/ou retrocessos quando se reportam à educação da criança.

O Capítulo II traz o referencial teórico que abrange assuntos tratados atualmente, relacionados à profissão professor, com ênfase à construção da sua identidade e aos elementos que influenciam a modelação da carreira, no contexto da Pós-Modernidade, mediante os desafios da profissão hoje. São evidenciadas também as configurações que norteiam a docência na perspectiva da autonomia profissional, além de descrever produções nacionais relacionadas ao tema, apontando as lacunas na formação do professor da infância.

As proposições metodológicas da pesquisa são descritas no Capítulo III, bem como a abordagem e os caminhos da investigação, em que são explicitados os sujeitos, o contexto, as condições em que se deu a pesquisa, e o processo de análise com base nas respostas das professoras investigadas.

Complementam-se, no Capítulo IV, com o teor interpretativo resultante da pesquisa, ou o desabrochamento do fenômeno, em que se espelham e cristalizam os discursos, as respostas dos sujeitos articuladas com o pensamento dos autores consultados. Nesse capítulo, as categorias elencadas e destacadas apresentam-se mediante as análises e interpretações da análise de conteúdo. As observações e os depoimentos dos sujeitos tomam corpo, consolidam e validam os achados, em resposta aos objetivos da pesquisa. As palavras finais fazem o fechamento do trabalho, com as considerações sobre a pesquisa em todo o seu percurso investigativo.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: A HISTÓRIA, UMA POLÍTICA E OS PROFESSORES

*Cresci brincando no chão, entre formigas.
De uma infância livre e sem comparamentos.
Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão.*
(BARROS, 2008, p.11)

Falar a partir da criança, para quem comunga com a história da infância, com seu mundo, acompanhando seu desenvolvimento na interação com sua educação, torna-se o ponto de partida para refletir o seu entorno, logo, um ponto de comunhão. E a “gente fala a partir da criança” quando esse “ser criança” está arraigado nas práticas e inscrito nas histórias pessoais e profissionais, nas histórias de vida de professores que atuam com elas. E quando “a gente fala a partir da criança”, vêm assombramentos, ideias e pensamentos que levam aos “deslimites”² das reflexões. Admira-se pelo que já se avolumou na história da infância.

Mas sempre existe algo por fazer para uma educação melhor para as crianças. Então, se faz comunhão das coisas, uma aqui, outra ali, e a visão circundante dessas coisas enxerga e visualiza as necessidades da infância hoje. Dentre elas, foram escolhidos para este estudo, os profissionais que convivem com a criança diretamente, de forma cotidiana. No mundo da criança atual, rumo à segunda década do século XXI, há apelos e agravamentos próprios da atualidade que sussurram aos ouvidos em forma de balbucios, de cantilenas e conversas melódicas em que estão presentes as brincadeiras, a fantasia e um mundo imaginário cada vez mais atraente para a criança.

É o mundo contemporâneo colorido, sedutor e midiático que reclama por novas atitudes e posturas profissionais diante de um cenário complexo e desafiador. Tal realidade traz questionamentos sobre o perfil do professor que desenvolve e realiza um trabalho educativo com a criança. Volta-se o olhar para os professores que atuam com crianças, para suas histórias de vida, suas trajetórias profissionais e construção de sua carreira no magistério.

O momento atual apresenta inúmeros desafios no cenário educacional, evidenciados na complexidade da vida humana, mediante os problemas e as relações sociais, as novas estruturas familiares, o cotidiano midiático e as exigências do mercado de trabalho. Conforme Perez Gomez (2001, p. 14), “parece que o indivíduo das sociedades do fim do século XX

²Palavra usada por Manoel de Barros nos seus poemas que significa sem limites, que não tem fim, sentido de continuidade, infinitude.

ampliou de maneira assombrosa seus horizontes, seus recursos e suas expectativas culturais à custa, inevitavelmente, de perder sua segurança”.

A formação do professor faz parte desse cenário complexo, assunto amplamente debatido nos últimos anos, por se tratar de questões relacionadas à infância, vista como uma fase sensível e de cuidados específicos por parte dos educadores. A docência, nesse caso, apresenta caminhos e atalhos que se entrecruzam no compromisso e na comunhão com as questões sobre a infância.

A infância sempre foi o ponto de partida das reflexões sobre a educação infantil na trajetória desta autora, especialmente quando na docência em pré-escolas e creches no início da carreira no magistério. A própria experiência profissional instigou o interesse pela presente temática, revelando-se nas descrições a seguir e se tornaram uma espécie de alicerce construído e sedimentado ao longo do tempo, de tal modo que o próprio caminhar se tornou achadouro da infância na busca de avanços para a educação infantil.

1.1 PENSAR A INFÂNCIA NOS ENTREMEIOS DA TRAJETÓRIA DE VIDA COMO PROFESSORA

Conforme foi dito, os desafios e a complexidade na educação da criança pequena revelam a todo o momento a necessidade de um aprofundamento nas questões que vêm sendo debatidas no cenário das políticas nacionais com ênfase à qualidade no ensino infantil. O interesse pela área de atuação e, conseqüentemente, pela proposta de investigação na referida temática tem sido observado durante o percurso profissional desta pesquisadora. Tal percurso, processado na cidade de Campo Grande, MS, foi reflexo dos momentos vividos na educação infantil.

Pode-se dizer que a imersão literal nos conhecimentos didáticos da docência ocorreu no curso do Magistério (de quatro anos) cujo ingresso foi em 1992 na Escola Estadual Vespasiano Martins, na referida cidade. A conclusão do curso, em 1995, reafirmou o propósito de atuar na educação infantil. As experiências nos estágios da pré-escola também possibilitaram reflexões que puderam amadurecer ao longo de toda a trajetória profissional. Depreende-se que a educação da criança pequena requer investimento na formação, no sentido de que o professor realmente tenha preparo e compromisso na sua atuação, ao cuidar e educar a criança.

A atuação nos estágios revelou uma boa experiência e, em 1996, a autora iniciou a atividade na Pré-Escola como professora convocada da Rede Municipal de Ensino de Campo

Grande, MS. Tal jornada exigia, ao longo do percurso, a busca pelos saberes necessários para aprimorar a prática educativa e, assim, em 1997, ingressou no curso de Pedagogia com habilitação para a Pré-Escola na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Ao término do curso, em 2000, sentia-se com certa bagagem de conhecimentos acrescentada às experiências que a vivência acadêmica proporcionou. Os propósitos sempre insistiam para o mesmo rumo, de maneira a aprimorar a prática pedagógica, um “convite” intuitivo para ampliar a compreensão sobre a criança por acreditar que educar é muito mais que transmitir conhecimentos.

Em 2003, ao dar continuidade às práticas na Educação Pré-Escolar, inicia-se a atuação como professora concursada na REME, na Escola Flora Guimarães Rosa, em Campo Grande, MS. Em 2002, no Programa de Pós-Graduação como aluna especial do Mestrado em Educação/UFMS, na disciplina Interdisciplinaridade, Currículo e Pesquisa - Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente. Em 2003, é selecionada, e com a apresentação do anteprojeto ao referido Programa, começa o curso de Mestrado.

A aprovação na seleção significou um grande passo, principalmente por considerar a importância de dar continuidade à formação, uma oportunidade de desenvolver o aspecto profissional e estreitar o compromisso com a educação da criança. Nessa fase, o aprofundamento de estudos proporcionou grande estímulo para novas investidas, favorecendo a continuidade na formação. Foi um momento revelador, de plena satisfação e realização para a simples professora da educação infantil. Nova conquista e mais um avanço no percurso pessoal e profissional

Com esse propósito, reafirmou-se a temática do projeto de pesquisa, ou seja, investigar o desenho da criança com o título: “O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades”, também na linha de pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente. Com o objetivo principal de não só resgatar como também de evidenciar o desenho infantil como estratégia na concretização do dispositivo pedagógico para o professor de educação infantil. Recuperando, assim, as constatações feitas por educadores, que desde os primórdios da história revelaram a importância de uma educação que pudesse favorecer o desenvolvimento das manifestações infantis, da livre expressão com benefícios para a aprendizagem e para a formação integral da criança.

Na contínua trajetória profissional, mesclam-se as experiências que somam as aprendizagens, e o olhar cada vez mais atento para as insignificâncias nos achadouros férteis da educação. Em 2003, após o ingresso no Curso de Mestrado, acontece a integração na equipe de professores no então Centro Universitário de Campo Grande (UNAES), como

orientadora de monografias dos cursos de Pós-Graduação na área da Educação. Além das orientações, havia participação nas bancas de avaliação das monografias, até o início de 2008. Foram grandes contribuições e acréscimos à vida profissional, agregando conhecimento com as produções científicas dos acadêmicos.

No início de 2006, inicia-se a atuação como docente na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), atual Universidade Anhanguera-UNIDERP, no Curso de Pedagogia, do polo de Rio Verde de Mato Grosso. A exigência do conhecimento fez-se presente a todo o instante e mostrou-se também evidente quando, em janeiro de 2007, passa a atuar como professora na UNAES, no Curso de Pedagogia e como coordenadora do Centro de Estudos Monográficos (CEMO), dos cursos de pós-graduação, atividades correlacionadas e de certa forma complementares.

O chamamento para outras atividades ocorrem em agosto do mesmo ano ao atuar no Curso de Tecnologia em Gestão Pública e na Coordenação do Curso de Psicopedagogia, concluído em janeiro de 2008. Novos moldes, novos conteúdos, diferentes atividades, um novo contexto de trabalho. O Curso de Tecnologia em Gestão Pública trouxe grande aprendizado e proporcionou uma oportunidade de trabalhar a questão da pesquisa, na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O destemperamento e a complexidade da docência reuniram inquietações que reclamavam por mais conhecimento, quando surgiu a oportunidade como aluna especial no Curso de Doutorado na UFMS, no início de 2008, de iniciar as atividades no referido curso, na Disciplina: Temáticas Contemporâneas Educacionais, Educação, Psicologia e Prática Docente I. Nesse contexto de estudos, nasce o interesse em pesquisar sobre a formação de professores por ser uma temática relacionada às atividades de atuação nos cursos de formação, espaço de atuação. Pesquisar especificamente sobre a formação do professor da educação infantil significava cavar perfis e personagens, atores e autores na fazedura da prática.

Inserida no Programa de Doutorado como aluna regular em 2011, o projeto toma corpo e os propósitos na pesquisa vislumbram um caminho investigativo a revelar novos elementos no que se refere à identidade do professor da infância, que se julga ser construída no processo formativo, na efetivação da docência, em um contexto de desafios reais do mundo contemporâneo. Na profundidade das relações e na individualidade do ser.

Tal trajetória de formação e de atuação profissional, especificamente relacionada à educação infantil, resultou em significativas indagações ao longo do percurso e das escavações. Inúmeras que hoje se fazem presentes quando a visão do cenário educacional,

especialmente na educação da criança pequena, mostra lacunas e entraves que, de certo modo, carecem de investigação.

As indagações a respeito das professoras dos CEINFs são frutos de um percurso alimentado inicialmente por uma prática efetivada também nos espaços da educação infantil, e que atualmente vem sendo regado pelas observações e por estudos que se processam na carreira docente como professora no curso de Pedagogia. Isso leva a crer que, no bojo desses entraves e lacunas, estão cristalizados os percalços e as significâncias da formação docente. A formação do professor, de um modo geral, e os cursos de Pedagogia, em particular, estão passando por reformulações bastante significativas. Um exemplo é o ensino a distância e o aligeiramento³ na formação docente que têm colaborado com a banalização e precarização do trabalho docente (NÓVOA, 1995b).

As revelações da formação e trajetória da pesquisadora fazem, neste momento, a ponte para trazer à tona os elementos que circundam a educação infantil e sua história ao longo dos anos. Buscam revelar os entraves, os avanços e retrocessos, as marcas genuinamente reveladas da infância: primeiro, de modo geral, e segundo, da trajetória da educação infantil no Brasil, para oferecer elementos que, de certa forma, servirão de base para a compreensão e análise do trabalho. Ligando pontos importantes e supostamente desimportantes, para evidenciar nas entrelinhas, as intenções e finalidades dos estudos. Por meio dos pares teóricos, das discussões, das ideias e das afirmações, as elaborações serão a sustentação de toda a investigação, revelando gradualmente a identidade do professor da infância.

A história da educação infantil, como palavras pescadas do passado, carregam possibilidades de futuro (BARROS, 2002). Abrange a questão da profissionalização nessa área, pois mostra os esforços no sentido de valorizar o professor que trabalha com a criança e amplia as reflexões sobre a forma como esta é hoje atendida. São palavras e registros cavados nos escritos sobre o passado e que permitem a compreensão do presente.

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: REGISTROS HISTÓRICOS

Os registros na história da educação infantil desnudam qualquer visão equivocada e mencionam pontos importantes que auxiliam nas reflexões e análises, de modo que dão ideia de completude ao que se busca nesses estudos. As marcas da educação infantil deixadas na história compreendem um contexto de infância descaracterizado do que é ser criança hoje.

³Termo usado por Nóvoa (1995b), que considera os cursos de formação de professores incipientes e superficiais.

Sabe-se que a educação infantil surge no contexto da sociedade que passa a se organizar a partir do século XVI. Essa nova configuração social tem a necessidade de uma educação mais adequada e ajustada às evoluções ocorridas, e a burguesia que estava em grande expansão exigia melhorias na educação, conforme se observa em Bujes (2001, p. 14):

O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura (da Bíblia, principalmente).

A sociedade passou por uma revolução por volta do século XVIII, tanto no pensamento como no modo de produção, a burguesia começou a dominar o comércio, e o iluminismo a representar o movimento intelectual da época, simultâneo a essas transformações. Esse movimento evidencia a necessidade de uma nova concepção da educação. Com a Revolução Industrial, ocorre a necessidade do trabalho materno, em que as mães começaram a sair para o mercado de trabalho. Nesse sentido, surgem as creches responsáveis pelo cuidado às crianças pequenas, enquanto as mães estavam ausentes. A escola nesse contexto tem destacada sua importância, pois modifica o pensamento e sua relação com a criança (BUJES, 2001).

Registros da história revelam a negação à infância, ao menos como importância em si mesma. Veja-se a visão platônica da infância, em que era meramente vista com intencionalidades políticas. A infância era, para Platão, um problema filosófico relevante na medida em que ela tinha que ser educada de maneira específica para possibilitar que a pólis se aproximasse o mais possível da normalidade (KOHAN, 2003).

Nesse sentido, Kohan (2003) traduz o pensamento de Platão sobre a infância, embora não existisse ainda uma palavra que significasse essa etapa da vida humana. A infância assim era considerada: a) possibilidade quase total, e, enquanto tal, ausência de uma marca específica; b) a infância como inferioridade, perante o homem adulto; c) a infância é a marca do não importante, o acessório, o supérfluo, o desprezado; d) a infância como material de sonhos políticos.

Essas são marcas sobre a infância deixadas pelo pensamento filosófico, ou história das ideias filosóficas sobre a infância, que a situavam entre a educação e a política. Antigas marcas da infância, e que, portanto, eram distantes das reais necessidades e dos interesses da infância. Isso evidencia a visão de Platão, o filósofo da educação, nos estudos de Kohan (2003) e no de Ariès (1981), historiador da modernidade.

Conforme já citado, essas mesmas marcas foram observadas nos estudos de Ariès (1981), que revelam não existir um sentimento de infância até os séculos XII e XIII, período em que a criança era desconsiderada na sua condição de criança. Eram insignificantes para sua família e suas particularidades eram ignoradas. Era caracterizada pela não infância nos períodos pré-modernos. “Era um sentimento de indiferença com relação a uma infância demasiado frágil” (ARIÈS, 1981, p. 57). Segundo esse autor, a descoberta do sentimento pela infância ocorreu no século XVII, quando os retratos de crianças (observação do autor) se tornaram mais numerosos e comuns, evidenciando a evolução dos temas da primeira. Somente nesse período da história surgem as preocupações com o futuro dos pequenos e estes passam a ocupar um lugar central na família.

A mudança sobre essa concepção só ocorre com a utilização de trajes que diferenciavam as crianças dos adultos, quando, segundo Ariès (1981), surge a primeira manifestação do sentimento da infância, a paparicação, pois a criança era considerada uma distração para os adultos. Registros literários de cenas de infância, para o autor, correspondem às descobertas “da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena” (ARIÈS, 1981, p. 68).

A ideia de infância faz-se ao longo dos anos quando passa a ser então concebida como categoria construída histórica e socialmente no interior da dinâmica das relações sociais. Após a diferenciação do adulto para criança, alguns psicólogos começam a estudar a infância e suas peculiaridades, e hoje há variados conceitos sobre ela. Para Kramer (1987), a criança é a oposição do adulto estabelecida pela falta de maturidade e de adequada interação social, por estar ainda em formação. A criança possui características próprias e exerce papel ativo, de ator social, constituindo-se um ser na construção de sua história.

Todas as sociedades no caminhar da história e a maior parte das famílias lidaram amplamente com a infância e a criança. Muitas características são padronizadas, independente de tempo ou lugar. Sempre e em toda a parte, as crianças precisam receber a preparação para o estágio adulto e, para isso, precisa do adulto. Sempre e em toda a parte, por causa do longo período de fragilidades, precisam de alimentação e cuidados físicos (STEARNS, 2006).

Todo esse longo caminho traz a criança para o contexto do século XXI, com renovado desabrochamento do conceito de infância, que sinaliza novas necessidades, novos modos de aprender, novas buscas e novos conflitos, cujos desafios se mostram circunstanciais no processo de construção do conhecimento vivenciado hoje pela criança. Esse contexto atual dá a visibilidade de que a história das crianças e da infância vem fascinando muitos historiadores, pesquisadores e estudiosos contemporâneos, e esse campo, cada vez mais,

ganha terreno. Busca-se reunir um sólido conhecimento sobre a condição infantil no passado e sobre as mudanças na natureza da infância nos dias atuais.

O fenômeno da globalização tem acelerado e revelado as interações entre as principais sociedades, que têm impactos também na infância, incorporando mudanças dentro dos padrões mais amplos da experiência moderna. A história mundial estimula a enxergar o quadro mais amplo em que a criança está inserida. Tudo o que se refere à infância, como “os papéis das crianças e função, disciplina, diferenças de gênero, saúde, material cultural, relações com a estrutura familiar, e mesmo alguns aspectos da vida emocional, estão abertos à pesquisa”, especialmente na visão de Stearns (2006, p. 14).

Pode-se dizer que a mudança recorrente na infância não é monopólio da modernidade. A infância mudou bastante. Mudanças posteriores na organização social e nas crenças religiosas trouxeram alterações mais modestas, embora significativas. As mudanças são fundamentais e resultados de escavamentos em termos históricos, embora muito recentes, mesmo em sociedades que foram pioneiras nas primeiras versões da infância moderna. A beleza da história da infância, por toda a sua complexidade e todas as discussões que suscita, viabiliza o conhecimento sobre essa experiência humana (SARMENTO, 2003; STEARNS, 2006).

A infância hoje está marcada pela criança como um ser sócio-histórico-cultural, que vive em uma sociedade produzindo cultura, sempre em um tempo histórico, tendo a oportunidade de refletir sobre o seu passado, viver o presente e projetar o futuro (SOUZA, 2011). Essas mudanças e transformações indicam uma nova infância, ou uma reinstitucionalização da infância, que exige práticas educativas condizentes com os reais apelos da criança, cada vez mais independente, autônoma e crítica. Sarmiento (2003, p. 33) complementa tais afirmações:

Os tempos contemporâneos incluem, nas diferentes mudanças sociais que os caracterizam, a reinstitucionalização da infância. As ideias e representações sociais sobre as crianças, bem como suas condições de existência, estão a sofrer transformações significativas, em homologia com as mudanças que ocorrem na estruturação do espaço-tempo das vidas quotidianas, na estrutura familiar, na escola, nos mass-media, e no espaço público. Contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais.

A educação da criança pequena anteriormente era delegada às famílias e ao grupo social, e era na relação com esse grupo que ela adquiria seus conhecimentos. Atualmente, a educação infantil brasileira, moldada ou caracterizada por novas configurações, busca

complementar a família, para assegurar o desenvolvimento integral da criança. De acordo com Rosemberg (2007, p. 2), “esta sociedade, esta nova família, esta nova mãe, esta nova mulher, este novo filho, esta nova criança precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar”. Os registros e a história mostram que a educação da criança teve significativos avanços que se processaram ao longo de uma trajetória histórica.

1.2.1 História da educação infantil no Brasil

A história é breve. Buscou-se contar o que realmente faz sentido saber neste estudo, de modo a evidenciar pontos importantes para o desvendamento daquilo que se refere aos espaços de cuidado e educação da criança, contexto de trabalho dos professores. Na história aparece de forma notória o surgimento da creche, como lugar para o acolhimento e cuidado da criança desamparada e também para que as mães pudessem trabalhar. Depois, observa-se a palavra pré-escola, que surge e alcança conquistas gradualmente até a ter presença marcada na Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1998a). Ao cavar vestígios desse passado, encontram-se alguns pontos que merecem destaque.

Pode-se observar que a educação infantil no Brasil, embora tenha características próprias, vem acompanhando a história de outros países do mundo. Até do século XIX não existia no País o atendimento a crianças de 0 a 6 anos em instituições como creches, muito menos na perspectiva da educação. Em primeiro lugar, vem como assistencialismo, para atender a criança em amparo a mães que passam a trabalhar nas fábricas. Isto significa que a instituição creche surge decorrente do processo de industrialização e da ascensão das mulheres ao mercado de trabalho, conseqüentemente, aumentando a demanda pela criação de instituições de atendimento à infância.

Essas creches populares não tinham fins pedagógicos, na verdade não foram criadas para atender às necessidades da criança, mas sim para atender às do mercado de trabalho, que havia aceitado a mão de obra feminina.

Nas primeiras décadas do século XX, surgem as instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. Havia a recomendação, por meio do Congresso, que se criassem as creches junto às indústrias, no sentido de oferecer assistência à infância, em amparo às mães trabalhadoras (KUHLMANN JR, 2003). A expansão ao atendimento para crianças de 0 a 6 anos foi lenta.

As instituições de Educação Infantil, criadas entre as décadas de 1930 a 1950, caracterizavam-se como medidas paliativas, uma vez que, em sua grande maioria, estavam sob a responsabilidade de organizações filantrópicas, que tinham como preocupação maior o cuidado com a alimentação, a higiene e a segurança das crianças. (ESPÍNDOLA, 2006, p. 90).

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), cujo objetivo era voltado para a saúde da criança, ainda desconsiderando o processo educativo. A finalidade era atender as crianças que não podiam contar com o cuidado da família. Outro marco importante para a educação infantil foi a aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), regulamentando a vida funcional do empregado e “exigindo a criação de creches sob a responsabilidade das empresas privadas” (ESPÍNDOLA, 2006, p. 90), o que não se efetivou na prática.

Com o movimento dos escolanovistas, na década de 1960, surgem conquistas referentes a esse nível de ensino, encadeadas pela preocupação de natureza pedagógica com as crianças. Tais reformistas conseguem expandir os jardins de infância e colaboram para a criação dos parques infantis. Em 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro) que incluiu os maternais, jardins de infância e pré-escola no sistema de ensino (BRASIL, 1961).

O atendimento ao pré-escolar no Brasil tem a sua trajetória definida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cujo dispositivo anuncia: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam adequadamente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Com o objetivo de ampliar as condições do ensino pré-escolar no País, no mesmo ano de sua criação (1975), a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE) realiza o primeiro diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil. Nesse período, a educação pré-escolar conta também com o apoio da Organização Mundial do Ensino Pré-Escolar (OMEP), fundada em 1948, de caráter privado e de atuação reduzida, com o objetivo de atender crianças de todas as classes sociais, de zero a sete anos (KRAMER, 1995).

No final da década de 1970 e início de 1980, observou-se grande insatisfação sobre a situação da educação infantil no Brasil, evidenciando pontos de contradições e ambiguidades. Para sanar tais deficiências, o governo lançou, em 1981, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (PROAPE). No entanto, sem a garantia de recursos destinados ao seu desenvolvimento. Buscava-se o desenvolvimento global e harmônico da criança (ESPÍNDOLA, 2006).

Período marcado pela proposta de apenas compensar as carências infantis, preconiza-se um trabalho voluntário, de preferência feminino, treinado para servir de facilitador ou auxiliar, no atendimento às crianças com menos de sete anos. Inicia-se a discussão sobre uma nova função social para a pré-escola. Também surgem as preocupações com os recursos humanos. O referido Programa do Ministério da Educação e Cultura pretende outra concepção de pré-escola e atendimento:

A educação pré-escolar é agora considerada como a primeira fase da educação, pois estabelece a base de todo processo educativo, que consiste em a pessoa fazer-se progressiva e permanentemente, conquistando-se a si mesma, integrando-se ao grupo social, delineando o seu presente e criando o seu futuro. (BRASIL 1982, p. 9).

A pré-escola começou a obter recursos financeiros para treinamento de professores, construção de prédios ou salas anexos ao 1º grau e distribuição de material didático somente a partir do II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC). Com a exigência da demanda e dos programas emergenciais, cresce, nos anos de 1980, o número de vagas em creches e pré-escolas.

Segundo a Revista Educação (BRASIL, 1984), de 1981 a 1984, a pré-escola no Brasil cresceu mais do que nos anos anteriores. Com a expansão do ensino pré-escolar, as atenções se voltam para a questão da qualidade da educação pré-escolar. Pois se começa a questionar o trabalho voluntário, passando a exigir uma formação mais adequada para o profissional que atua com esse nível de ensino.

Pode-se reconhecer que a educação infantil, como espaço de achadouros da infância, teve um significativo impulso nas últimas décadas, e de reais avanços. Isso se deve à consciência social da importância dos primeiros anos de vida e o reconhecimento da criança como sujeito com direitos. Mostra disso são os avanços no que se refere à legislação: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998a), que estabelece o acesso à educação pré-escolar como direito social, e a elaboração e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1991).

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. (KUHLMANN, 2003, p.469).

Percorrendo caminhos de estudos e discussões, a educação infantil segue e conquista espaço, na nova LDBB, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que define esse tipo de atendimento na Seção II da Educação Infantil: “Art. 30 – A infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; II – pré-escolares, para as crianças de 4 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 248).

Embora o País tenha avançado significativamente na legislação, no que diz respeito à educação infantil, é preciso lembrar que uma das principais bandeiras do movimento de luta por creches e dos profissionais dessas instituições foi a defesa do caráter educacional das creches. Na visão de Kuhlmann Jr. (2000, p. 7):

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas.

Vale lembrar que as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos no Brasil surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas, conforme já assinalado. No entanto, esse caráter assistencialista perdurou por quase um século, quando na Constituição de 1988, o segmento tornou-se um dever do Estado, fortalecendo, assim, seu caráter educativo.

A marca desse assistencialismo tem sido observada ainda hoje nas instituições de educação infantil. A própria pesquisa indica que as profissionais alertam para a questão do assistencialismo que ainda perdura nos espaços dos CEINFs, quando se refere aos pequenos. Associadas a isso, estão a formação muitas vezes deficitária e a indefinição da função do profissional, questão também histórica, que atua na educação de crianças, especialmente as de zero a três anos. Esses fatos refletem nas ações educativas com a criança, comprometendo a tão sonhada qualidade na educação para a infância.

1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesse sentido é que as políticas educacionais voltadas para a educação da criança têm em todo o percurso da história colaborado para mudar a visão da educação infantil de assistencialismo para uma concepção de infância centrada na integralidade do cuidar e do educar. Para promover uma educação que contemple a criança nos seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, considerando-as na sua totalidade (BRASIL, 1996).

A atualidade mostra que grandes transformações ocorreram no mundo, com a evolução do homem e de seu modo de viver, gerando necessidades urgentes e adequadas à nova sociedade e à educação da criança em uma visão integral. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil evidencia esse fato:

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

No Brasil, a educação infantil está definida na LDB (1996) no Art. 29, como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Sabe-se que o respeito pela infância foi conquistado e está garantido na Constituição Federal de 1988, que considera a criança como sujeito de direitos, reconhecendo-a como cidadã em desenvolvimento, conforme Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I Da Educação - Art. 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988), definindo pré-escola como atendimento educacional anterior à escolaridade elementar obrigatória. Creche e pré-escola devem ser distinguidas pela idade das crianças (creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 6 anos).

Desde 1990 têm acontecido avanços significativos com relação à educação da criança, por meio de debates, pesquisas e ações, com um olhar voltado para a melhoria do atendimento em creches e pré-escolas. A Coordenação de Educação Infantil (COEDI), em 1993, do Ministério da Educação (MEC) elaborou e apresentou um documento sintetizando as discussões realizadas na área por educadores e pesquisadores, resultando em uma proposta de política para a educação infantil. As intenções da Constituição de 1988 são reafirmadas nesse documento e são lançadas as novas e condizentes diretrizes para a educação infantil. Ele afirma, principalmente, a necessidade de construir a profissionalização das trabalhadoras que atuam na educação da criança.

A conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao mesmo tempo do

ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. (BRASIL, 1998b, p.11).

Conforme foi observado, os direitos da criança ganharam novas conquistas com a instituição do ECA pela Lei nº 8.069/1990, que, no Capítulo IV, prevê que a criança tem direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. De acordo com o ECA,

A criança e o Adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Direito de ser respeitado por seus educadores; III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1991, art. 53).

O Estatuto amplia as condições para o atendimento à criança e ao adolescente, garantindo-lhes direitos até então desconsiderados. Proporcionando atenção e cuidado, no caso da criança, assegurando a ela, oportunidades e facilidades para o seu desenvolvimento físico, mental, moral e social. Como ser em formação lhes é facultada o acesso à informação, cultura, lazer e esportes. “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.” (BRASIL, 1991, art. 58).

A proteção integral à criança se faz evidente nesse documento, que reforça alguns preceitos já determinados pela Constituição de 1988. Ou seja, além da proteção à criança e ao adolescente, destaca, como prioridades, a formulação de políticas públicas e a destinação de recursos no atendimento de serviços públicos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil reafirma esses direitos. Reúne orientações, socializa discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho técnico de professores e demais profissionais de educação infantil, considerando as mudanças e transformações da sociedade. Para Faria e Palhares (2003), o RCNEI é um documento que apresenta os tópicos fundamentais para a composição de um referencial para a educação da criança. Foi elaborado por especialistas de renome nacional e internacional no qual foram incorporadas propostas nacionais e de outros países e, ainda, oferece ideias que visam a contribuir para o surgimento de uma nova proposta para o cotidiano da educação infantil brasileira. Uma importante iniciativa do Ministério da Educação que fortalece as políticas para o campo da educação da criança.

A educação infantil, como alvo de debates nos últimos anos, revela inúmeros desafios a serem ainda enfrentados, especialmente por se tratar do atendimento à criança

pequena. Dentre eles, destacam-se: a revisão dos currículos, a reorganização dos espaços, o papel das atendentes, ou recreadoras, e a própria formação dos professores que atuam com a criança de zero a três anos. Essa realidade apresenta apelos e necessidades específicas da criança, o que requer uma educação com profissionais que respondam com competência aos desafios atuais. O documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil/2009” confirma tais avanços:

A Educação Infantil no Brasil registrou muitos avanços nos últimos vinte anos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 a definiram como primeira etapa da educação básica, antecedendo o ensino fundamental, de caráter obrigatório, e o ensino médio. Essa ampliação do direito à educação a todas as crianças pequenas, desde seu nascimento, representa uma conquista importante para a sociedade brasileira. (BRASIL, 2009b, p. 13).

Observa-se a expansão da educação infantil, principalmente com a inserção da mulher no mercado de trabalho e as mudanças pelas quais a sociedade vem passando, que marcam um novo momento para a infância. Após a LDB nº 9.394/1996, a educação infantil ganha novo significado e novas bases, sobretudo, nas questões legais. No entanto, é fato observado por Campos (2014, p. 5-6) que

A realidade educacional brasileira representa hoje um enorme desafio. Sem enfrentá-lo de forma responsável, o país terá dificuldades em superar suas inaceitáveis desigualdades sociais e consolidar sua democracia. A importância da Educação Infantil nesse contexto não pode mais ser ignorada. Porém, o que os anos recentes mostraram é que o cobertor continua pequeno para as necessidades educacionais como um todo e as reformas introduzidas muitas vezes levam a que esse mesmo cobertor seja puxado para lá e para cá, sempre deixando a descoberto partes importantes da educação.

As necessidades educacionais continuam, e são desafios que permanecem. No que se refere à educação infantil, é preciso reconhecer, conforme Rosemberg (2007), que a fase da infância é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais forem oferecidas. A criança precisa estar amparada no aspecto educacional e receber um atendimento de qualidade, complementando a educação oferecida pela família. Em se tratando da criança, cujas características se renovam na contemporaneidade, e que se traduzem por novos moldes, embora sem deixar de apresentar a importante e enigmática fase da infância.

Este é o contexto de trabalho dos professores que conjugam uma realidade de trabalho na educação infantil. Eles precisam estar alicerçados por uma sólida formação inicial e uma necessária formação continuada, cujo desenvolvimento profissional modela a própria prática pedagógica, revelando sua identidade de professor na primeira infância, construída por

competências, compromissos e habilidades para indissociavelmente educar e cuidar, e, assim, atender aos reais desafios na educação infantil e efetivar na prática a qualidade dessa educação.

Desse modo, busca-se cada vez mais que os sistemas educacionais garantam um atendimento de boa qualidade, especialmente na instituição de educação infantil. A definição de qualidade pressupõe alguns fatores que estão ligados aos “valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere” (BRASIL, 2009, p. 13). Especificamente no caso da educação infantil, a forma como a sociedade define os direitos da mulher e a responsabilidade coletiva pela educação das crianças pequenas também contam como fatores relevantes, como se observa na concepção de Faria e Palhares (2003, p. 107, grifos das autoras):

Embora a Educação Infantil seja parte integrante da educação básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada. Aliás, com relação à especificidade, a única diferença apontada pela lei entre a creche e a pré-escola diz respeito à faixa etária: “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de quatro a seis anos” (art. 30). A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria ser capaz de dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluno mesmo que tenha três meses de idade. O profissional que passa a ser privilegiado é aquele com um perfil de professor; o cotidiano das instituições é recodificado em conteúdos curriculares que devem observar diretrizes que enfatizam a “difusão de valores sociais, direitos e deveres da cidadania, respeito à ordem e ao bem comum [...] à orientação para o trabalho” (art. 27).

Perceber as especificidades da infância, as indecifráveis linguagens e configurações em um contexto mais amplo significa contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil como parte integrante da educação. Para isso, exigem-se conhecimentos, habilidades e instrumentos que devem extrapolar a dimensão pedagógica, na transcendência do saber fazer, para desenvolver capacidades da criança, seja ela da creche ou da pré-escola (BRASIL, 2001, p. 24). É preciso entender que dicotomizar e setorizar a educação de crianças pequenas não podem ser dissociados do contexto histórico, social e cultural de onde demanda e onde está inserida.

Ao tratar da especificidade da infância, pode-se afirmar que esta carece de um olhar e uma prática que contemple sua singularidade respondendo aos seus inerentes anseios. Nesse sentido é que se destaca o presente objeto de estudo, quando traz de forma evidente a necessidade da qualidade do trabalho direcionado a esse segmento de ensino, que deve estar sujeito à qualificação do educador que a ele se dedique. Isso inclui o seu conhecimento e observação sobre o seu espaço de atuação profissional, bem como o seu investimento no

estudo e na busca de fundamentação teórica sobre a infância, o cuidado, o ensino e a aprendizagem (KRAMER, 2005). Ao professor cabe a responsabilidade de demandar condições de não só perceber as singularidades da infância, como de atuar nesse contexto de forma que não haja um atendimento multifacetado.

Faria e Palhares (2003) enfatizam esse atendimento multifacetado, cuja incorporação das creches aos sistemas educacionais não proporciona a superação da concepção educacional assistencialista. Problemas como a falta de verbas têm ocasionado desconsertos e desacertos para a educação infantil. Apenas reflexões e anseios por mudanças, pressupondo a conscientização da importância da educação da criança, não viabilizam possibilidades de ações educativas mais concretas, adequadas e efetivas que contemplem uma educação integral voltada para as reais necessidades dos pequenos.

Para conquistar a tão almejada qualidade na educação infantil, supõe-se que seja desenvolvido um trabalho educativo conectado com a realidade na perspectiva da evolução humana e de mundo. As transformações científicas e tecnológicas impõem às pessoas novas aprendizagens. A reforma da educação básica, inscrita no Parecer CNE/CP 9/2001, evidencia esse momento:

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser. Ao longo dos anos 80 e da primeira metade dos 90, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas nos estados e municípios deram uma importante contribuição prática para essa revisão conceitual. (BRASIL, 2001a, p. 7).

A adequação do indivíduo a esse novo cenário exige uma educação altamente eficaz exercida por profissionais capacitados e comprometidos para lidar com os interesses e as reais necessidades da criança. É preciso, entretanto, refletir sobre essa revisão conceitual, no sentido de garantir o verdadeiro papel da educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica, considerando que não haja separação entre creche e pré-escola, a não ser na questão da faixa etária. As demandas atuais, no que se referem à infância, requerem novas interpretações que isentem definitivamente a ideia da creche com caráter médico-assistencial, observadas no passado.

Por essa razão, infere-se que a instituição de educação infantil como acesso ao processo de formação da criança precisa ser vista como uma instância preparada e organizada

em todos os aspectos para elevar os níveis educacionais direcionados à criança de hoje. Desse modo é que a questão sobre a formação dos professores se destaca como um dos temas atuais dos debates educacionais, ao considerar que o professor da educação infantil é tido como o profissional que está à frente das ações pedagógicas no cuidar e educar a criança. Essa profissão como carreira docente surge das reformas educacionais, especialmente com a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nossa realidade é ainda um tanto distante. Por um lado, temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor. (FARIA; PALHARES, 2003, p. 9, grifo das autoras).

Verifica-se na LDB/1996, art. 87: “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”. No inciso 4º, firma-se que “Até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

No entanto, todo o esforço vindo de longa data, observado nas políticas para a formação do professor, se contradiz com a recente alteração na LDB – vista como um retrocesso, conforme o Art. 62 (4 de abril de 2013):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

Essa nova configuração da LDB demonstra um passo atrás naquilo que sempre se buscou referente à formação da professora para atuar na educação infantil. No entanto, quando se fala em educação infantil, é interessante dizer que os esforços deverão ser sempre no sentido de buscar mais qualidade, preparo e profissionalização dos professores. Assim, é preciso pensar que o professor, para atuar na primeira infância, especialmente, deve ter no mínimo o curso superior em Pedagogia.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil reforçam a ideia da formação e as condições de trabalho docente como instrumento de apoio e investimento na qualidade desse nível de educação. Segundo os indicadores, a qualidade deve observar sete dimensões: “1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – **formação e condições de**

trabalho das professoras e demais profissionais); 7 - cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social” (BRASIL, 2009b, p. 54, grifo nosso). No centro de interesse da presente proposta de pesquisa está o item seis, pois se observa que

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade. Esse trabalho, que carrega consigo tanta responsabilidade precisa ser valorizado na instituição e na comunidade. As professoras e todos que trabalham na instituição de educação infantil devem assumir uma postura profissional, fazendo transparecer em suas atitudes a identidade de pessoas cientes da relevância social do trabalho que realizam. (BRASIL, 2009b, p. 54).

É preciso, entretanto, repensar de que forma têm sido conduzidas as questões presentes nos inúmeros debates que apontam principalmente as necessidades de investimento na formação do professor da creche e a necessidade de condições mínimas para a efetivação de um trabalho realmente educativo. “Um maior investimento em práticas relacionadas à primeira infância através de ações de extensão e estágios também deveria ser uma preocupação dos dirigentes universitários”. (BRASIL, 2010, p. 116).

Isso leva à reflexão sobre quais caminhos percorrer para a melhoria da qualidade e equalização do atendimento à criança pequena. Quando se leva em consideração a grande responsabilidade do professor que é capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, educar mediante as necessidades e os interesses específicos da criança, como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual, e ainda integrar as famílias com condições de participação dentro da instituição educativa.

A intenção neste capítulo foi trazer fatos relacionados à educação infantil como um caminho para compreender essa etapa de educação sob a visão de pesquisadores e estudiosos sobre a infância, apresentados ao longo do texto, além das elaborações documentais com destaque aos aspectos legais. Somou-se a essas discussões, a própria história profissional da pesquisadora, de modo a evidenciar as construções realizadas no rumo da educação da criança, no “refazimento” de uma trajetória guiada por intenções e metas especificamente voltadas às questões sobre a infância, tendo, como pano de fundo, a formação do professor e a construção de sua identidade profissional.

O capítulo seguinte, ancorado por uma base teórica, ao apresentar reflexões e discussões sobre os desafios na formação do professor que trabalha com a criança pequena,

articula elementos sobre a trajetória de formação docente, na perspectiva da construção da identidade profissional desse professor. Tais considerações teóricas buscam atender aos objetivos e finalidades da pesquisa, bem como servir de subsídios para realizar, descrever e elaborar as considerações e interpretações que se farão presentes na parte final dos estudos. Sem se esquecer de que as palavras denunciam, alertam, sinalizam e alimentam ideias, engendrando verdades e polindo desejos.

CAPÍTULO II

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS, FORMAÇÃO E PROFISSIONALIDADE⁴

*Só as palavras não foram castigadas com
A ordem natural das coisas.
As palavras continuam com seus deslimites.
(BARROS, 2000, p. 77)*

As palavras denunciam, descrevem, sinalizam, desvelam. As palavras arrancadas ou extraídas dos registros, dos escritos, viram outros registros, viram verdades, transformam os seus sentidos e transbordam de significados. As palavras continuam com seus deslimites... Neste capítulo, as palavras achadas ou escolhidas têm a função de estreitar a compreensão e o conhecimento sobre a construção da identidade e da carreira docente, no âmbito da vida do professor, contextualizando tais conhecimentos no campo da educação infantil, das professoras dos CEINFs. Focalizar o tema na visão de teóricos com o sentido de orientar e subsidiar os assuntos ligados à temática, tratados e propostos nesta pesquisa, considerando a importância da formação dessas professoras e os desafios da educação infantil, pois

[...] novos desafios se colocam para o atendimento a essa etapa da educação básica, de responsabilidade primeira dos municípios, considerando a ampliação do direito à educação da infância. Dentre esses, a definição de qual é o profissional que atuará na Educação Infantil e em que condições ele deverá trabalhar e como deve ser formado. (OLIVEIRA, D., 2013, p. 8).

Palavras foram selecionadas para que se pudessem evidenciar teoricamente a identidade dessas profissionais, as intencionalidades e a essência do ser que se prepara para a docência, nos percursos da formação, bem como as concepções e convicções do que é ser professor, construídas ou constituídas pelas subjetividades de cada um, em meio às transformações e mudanças que ocorrem no seu processo formativo.

2.1 PRODUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE: SENTIDOS DA FORMAÇÃO

Pressupõe-se que o professor seja uma pessoa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, na interação com os outros e consigo mesmo. Uma pessoa comprometida, e que constrói sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social –, que lhe proporciona certezas

⁴Profissionalidade no sentido de resgatar as posturas e atitudes autônomas, bem como as convicções e os objetivos do profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência na atualidade (CONTRERAS, 2002).

e incertezas a partir das quais compreende e interpreta as novas situações que a afetam e constroem, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história, na construção de sua identidade. Essa identidade implica um ser com marcas próprias, ou seja, revela subjetividades no ser e no fazer pessoal e profissional (NÓVOA, 1995a).

Na visão de Morin (1996), entende-se por subjetividade a relação essencial do sujeito, consigo mesmo, em contraposição à objetividade. Trata-se da propriedade constitutiva do fenômeno psíquico do sujeito autoconsciente e pensante. A dimensão subjetiva da carreira remete ao fato de que os indivíduos dão sentido a sua vida profissional e se entregam a ela como responsáveis pelas ações e pelos projetos que contribuem para definir e construir a sua carreira e a sua identidade.

Compreender os saberes dos professores e o processo do fazer-se professor é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços com particularidades próprias no que diz respeito ao professor da infância. Assim, o diálogo é fundamental na vida do professor, na sua conduta, na relação com seus pares, para consolidar saberes emergentes da prática profissional. O professor é um segmento na sociedade. É uma parte na engrenagem que está inserida no todo.

Observa-se que o professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana, de suas necessidades, dos recursos e das limitações. Compreende-se que a formação está indissociavelmente ligada à “produção de sentidos” sobre as vivências e sobre as experiências de vida, que transformam e modelam a vida do professor, na plena realização do ser e do fazer.

Para Assmann (1998), é importante a questão das dimensões do tempo no saber profissional, ou seja, sua inscrição na história de vida do professor e sua construção ao longo de sua carreira. Ela é concebida como fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações, e essas ocupações são recorrentes, isto é, elas modificam a trajetória dos indivíduos, bem como as ocupações que eles assumem no contexto do tempo e do espaço.

A carreira dos professores não é só o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Sua trajetória social e profissional envolve alguns aspectos da sua história de vida (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociações com os outros). Todo esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, que podem tornar-se

professores e considerarem-se como tais. São acontecimentos recortados na totalidade espaço-temporal do mundo objetivo. As competências construídas ao longo do tempo constituem o alicerce sobre o qual serão edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. O tempo também é um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador da educação (ASSMANN, 1998).

A dimensionalidade vivencial do tempo na construção dos saberes, das identidades, do estilo de ser e de estar, da própria trajetória profissional dos professores de que fala Assmann (1998), tem um tempo também subjetivo. Essa subjetividade encontra-se implícita nos elementos da realidade atual, em que o professor tem ao seu redor os desafios da era digital, a competitividade, a velocidade das transformações e das informações que desvelam conflitos, incertezas, inseguranças à vida pessoal e profissional.

Hoje as temporalidades vivenciais são mais fragmentadas e os ritmos de vida, mais acelerados. A mídia nos projeta em instantaneidades esfaceladas e a informática possibilita a realização de operações sumamente complexas num tempo quase real. Por outro lado, embora forçados a retomar a todo o momento a contagem quantitativa e pragmática do tempo, a experiência que dele fazemos continua sendo antes de tudo corporal e afetiva. (ASSMANN, 1998, p. 216).

A realidade pós-moderna compõe um novo cenário em que o professor se integra em meio às transformações. Nesse cenário é que ocorre a produção da profissão docente. É preciso compreender os elementos que são incorporados à identidade profissional do professor da primeira infância, o pensar sobre a educação, o conhecimento sobre a criança, o processo de aprendizagem de seres tão pequeninos e o cotidiano no espaço educativo,

Em relação aos outros profissionais, é necessário que sua formação aborde conhecimentos sobre direitos da criança e desenvolvimento infantil de forma a garantir que a especificidade desta faixa etária seja considerada em seus projetos de trabalho, na sua atividade profissional cotidiana. (BRASIL, 2010, p. 116).

O conhecimento sobre a infância e a sua atuação perante a educação dos pequenos devem integrar de maneira significativa a parcela de responsabilidade na carreira desse profissional. A diversidade de conhecimentos que os professores/gestores possuem é de suma importância para a compreensão da relação íntima que esse profissional estabelece com seu ofício, pois suas experiências exteriores ao âmbito escolar são projetadas e incorporadas ao seu trabalho (MELLO, 2012).

A trajetória de formação sedimentada no percurso de um trabalho consciente precisa levar em conta a roda construtiva e contínua da própria prática, na perspectiva de um olhar

reflexivo, crítico e interdisciplinar, como movimentos que resultam na constituição das identidades docentes. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43). São movimentos que percorrem as percepções, as sensações, as angústias e as realizações da vida do professor, bem como dos seus saberes e fazeres profissionais, como um espetáculo desconcertante e emocionante no cenário da infância.

2.2 IDENTIDADE E PÓS-MODERNIDADE: DESAFIOS

Ser professor em meio às mudanças e inovações do mundo atual, refletidas também no universo infantil, revela um grau elevado de dificuldades, que geram angústias e incertezas próprias dos novos tempos, exigindo do professor a consciência pela contínua busca e comunhão com o conhecimento teórico e o aprimoramento da prática. Percebe-se que a formação faz-se durante o processo, de esforço de inovação e de construção da carreira. “É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades” (NÓVOA, 1995a, p.35).

Na fala de Perrenoud (2002) também se observa que o autor comunga dessas ideias, ao relacionar a realidade complexa e desafiadora com a profissão professor. É preciso repensar a escola como espaço de trabalho e de construção de identidades, bem como refletir sobre a própria profissão. As condições de trabalho e os contextos profissionais totalmente novos sinalizam aos professores novos desafios intelectuais e emocionais, com os quais terão que lidar, adaptando-se às novas configurações de vida e de trabalho.

Perez Gomez (2001), associando a esse pensamento, enfatiza o complexo cenário em que as construções profissionais se desenvolvem, a considerar a infância:

A complexidade da realidade social, das instituições, dos sistemas e dos programas de intervenção, assim como a aceleração das importantes mudanças tecnológicas que estão se produzindo de forma constante e que significam modificações fundamentais nos instrumentos e meios com os quais se desenvolve a interação humana, bem como no próprio cenário ou marco de atuação, provocam uma generalizada sensação de vertigem, incerteza e impotência na vida cotidiana em geral e na atividade escolar em particular. As tecnologias cada dia mais complexas, a diversidade cultural, a flexibilização das organizações, a fluidez da política internacional, e a dependência da potente e mutável máquina econômica estão provocando o incremento da incerteza na vida pessoal e a exigência de maiores responsabilidades aos docentes e às escolas para que respondam com maior agilidade à mobilidade e à complexidade contemporânea. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 134-135).

As mudanças no mercado de trabalho, a velocidade das informações, as relações mediáticas, a diversidade humana, além de outras questões, têm sido o contexto de trabalho dos professores que atuam na educação infantil. É um tempo e um espaço desconcertantes, que exigem cada vez mais dos professores o conhecimento, as competências e habilidades para lidar com esses desafios. O Plano Nacional pela Primeira Infância ressalta que “A formação dos profissionais que atuam diretamente com a criança precisa ser revista na perspectiva de ampliar e aprofundar sua base de conhecimentos, aperfeiçoar qualidades e habilidades e desenvolver sua prática” (BRASIL, 2010, p. 116).

Na concepção de Perez Gomez (2001), o pós-modernismo refere-se à cultura e à ideologia social contemporânea, que se desprendem e, ao mesmo tempo, legitimam as formas de vida individual e coletiva derivadas da condição pós-moderna, refletidas no curso da atividade profissional do indivíduo.

Nesse conceito, deve-se incluir a cultura "popular", caracterizada pela mescla de tolerância, indiferença, pluralidade, ambiguidade e relativismo, a qual está se gerando na sociedade global de intercâmbio mercantil e financeiro, em torno do qual se movem a economia, a política e a vida social dos grupos humanos já integrados ou excluídos na denominada “aldeia global”. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 25, grifos do autor).

Para esse autor, vive-se um amplo fenômeno chamado condição pós-moderna, em que as relações se tornam cada vez mais complexas, exigindo esforços e postura reflexiva e crítica, especialmente daqueles que estão atuando no âmbito da educação. Pós-modernidade refere-se a um pensamento que enfatiza a descontinuidade, a carência de fundamento, a pluralidade, a diversidade e a incerteza na cultura, nas ciências, na filosofia e nas artes, influenciando a construção das identidades (PEREZ GOMEZ, 2001). No campo da educação, e principalmente no da educação infantil, percebe-se tal fenômeno ao considerar “a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas realidades e singularidades da infância” (BRASIL, 1998b, p. 14).

Essa condição pós-moderna, segundo o referido autor, pode ser definida como uma condição social própria da vida contemporânea, com algumas características econômicas, sociais e políticas bem determinadas pela globalização da economia de livre mercado, pela extensão das democracias formais como sistema de governo e pelo domínio da comunicação telemática.

Segundo Hall (2005), a identidade estável e unificada do passado não existe mais no mundo de hoje. A vida contemporânea leva o sujeito a viver não apenas uma, mas várias identidades; algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. No caso da educação infantil,

torna-se ainda mais delicada a questão dada ao fato de que esse profissional trabalha com “crianças de 0 a 3 anos, que a questão da identidade docente passa a ser uma discussão de primeira ordem e que conduz à luta por maior profissionalização” (OLIVEIRA, D., 2013, p. 12-13).

É visível que o próprio processo de identificação, por meio do qual o indivíduo projeta em suas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, não mais com uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada de acordo com as características da atualidade que o rodeiam. Esses, entre outros elementos, dificultam a definição de uma identidade do professor da creche (HALL, 2005).

Em meio às características da vida atual, observadas também na infância, inserem-se os indivíduos com suas particularidades, que precisam estar atentos as suas necessidades, aos padrões de vida e da profissionalidade que querem construir, sem se deixarem levar pela correnteza das incertezas e da forte pressão e do domínio da globalização que descaracterizam e desconcertam o trabalhador, enfraquecendo sua vontade, suas convicções e sua autonomia.

Afinal de contas, pós-modernismo e filosofia pós-moderna aludem a uma mesma realidade, situada em dois planos de diferente nível: a representação vulgar e a representação reflexiva. A primeira é gerada por incorporação passiva e acrítica do pensamento e da cultura dominante. A segunda, pelo contrário, exige um esforço permanente de reflexão, argumentação e abertura à crítica e ao escrutínio público. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 25).

Hall (2005), ao falar da tendência pós-moderna global, traz questões que se relacionam com a figura do professor nesse cenário avassalador em que se encontra atualmente. Observa que quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, imagens da mídia, e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente” (HALL, 2005, p. 75).

Nesse contexto, as pessoas são confrontadas por uma gama de identidades (cada qual fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes do indivíduo), em que se torna impossível fazer escolhas. Isso evidencia as marcas do profissional de hoje. Suscetível a um enorme rodízio de exigências, cujas convicções e atitudes devem estar cada vez mais fortalecidas para não se perderem, de forma passiva e acrítica, no bojo das culturas de dominação. São considerações de Perez Gomez (2001), que se associam ao pensamento de Hall (2005, p. 12):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.

As instituições educativas em seu conjunto devem ser entendidas como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações. Nesse espaço e nesse novo contexto são construídas as trajetórias dos professores, a sua profissionalização.

O educador da infância, em especial, tem pela frente o grande desafio de promover avanços na sua trajetória de formação, considerando as peculiaridades infantis em meio a uma realidade conflitante e ameaçadora nos dias atuais. A situação, no entanto, é delicada, pois “a formação não é suficiente para definir a profissionalização docente, é necessário considerar outros fatores que interferem na identidade profissional dos que atuam na educação básica”, (OLIVEIRA, 2013, p. 13), nos moldes reais desta sociedade.

As relações que se estabelecem nos espaços educativos, inseridas na realidade conflitante anteriormente comentada e observada, estão carregadas pela maneira de se organizar da sociedade e pela concepção de conhecimento que o profissional tem da sua área de domínio. “Cabe ressaltar que o processo de formação de uma pessoa transcende a instrução escolar, daí a importância de considerar os aspectos familiares, sociais, culturais, psicológicos, afetivo, valorativo que constituem a marca identitária desses sujeitos” (TENÓ; XAVIER, 2012, p. 34).

O professor, como todo educador, tem suas convicções. A base da profissionalização do professor na educação infantil precisa estar assentada nos objetivos, intenções e escolhas desse profissional. Mas suas opções políticas e pedagógicas não são somente fruto de suas escolhas individuais, assim como também sua ação nos cenários educativos não o é. Suas ações e seus pensamentos são fruto de interações e de um longo e contínuo processo de formação profissional, social, intelectual, cultural, político e humano, influenciados pela força da realidade global, complexa e desafiadora, que reforça a ausência de referências, deixando o professor diante de um cenário de vulnerabilidade quanto a sua identidade (NARCISO; PROENÇA, 2012).

A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem no mundo social. (HALL, 2005, p. 107, grifo do autor).

Além dessa instabilidade sugerida por Hall (2005), observa-se que, ao longo da história, a formação dos professores vem sendo impulsionada pelos modelos e concepções de educação e práticas pedagógicas ditadas pelas acepções de diferentes grupos sociais dominantes da sociedade. Estes, geralmente, ditam normas, currículos, modos de avaliação, desconsiderando o contexto sociocultural próprio da sociedade brasileira. Para Narciso e Proença (2012, p. 62):

Em breves espaços de tempos o modelo de formação tem sido baseado em diferentes concepções muitas das vezes pouco compreendidas pelos professores e, assim vão representando seus papéis sem ter a oportunidade de intervir, participar e decidir sobre o processo educacional, de acordo com a realidade de cada grupo social. Parece que ainda não está claro que o processo formativo deve propiciar não somente o saber científico universal, cultural como também o saber popular, o saber empírico, intuitivo, ético e estético de sua profissão.

Dessa forma, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam a conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.

Refletir sobre identidades profissionais e pessoais de educadoras de creche significa analisar um processo de construção social em que cada educadora, como ator social, individualmente joga a sua história de vida com a história de vida do grupo a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos nos quais se desenvolve a sua ação e formação educativa. (OLIVEIRA et al., 2006, p. 554).

As imposições do cotidiano da condição pós-moderna nos contornos da educação infantil, especialmente, prevalecem e prescrevem uma realidade tensa e densa nos modos de construção da trajetória profissional dos professores, cujos transtornos se inscrevem também na sua identidade (HALL, 2005).

2.3 PROFISSÃO PROFESSOR: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

As questões ora discutidas e denunciadas pela significância das palavras levam a crer que o atual momento pede ou exige profissionais dinâmicos, criativos, autônomos e compromissados com o que fazem. Quando se trata de professores, estes precisam ser

qualificados para atuarem nos espaços educativos, especialmente no atendimento à criança pequena. Sabe-se que o profissional dessa área tem buscado a sua formação no ensino superior. No entanto, essa formação tem ficado aquém do desejado. O trabalho com a criança pequena exige competências e habilidades para atender as especificidades requerentes da infância, o que Campos (2014) leva a refletir:

Os sérios problemas de qualidade que são registrados na Educação Infantil significam um grande desafio, pois as crianças pequenas constituem o segmento etário mais frágil e indefeso com relação a condições adversas de cuidado e educação. No caso da faixa mais próxima do nascimento, são crianças que ainda não falam e não se locomovem sozinhas, e que nem sempre conseguem manifestar seu descontentamento aos responsáveis. (CAMPOS, 2014, p. 4).

Se o curso superior de formação do professor por si só não atende de maneira satisfatória todas as necessidades didáticas e pedagógicas para a ação docente, ao profissional cabe buscar, no seu percurso, a valorização do seu trabalho. Para isso, é preciso investir sempre na sua vida pessoal e profissional, no sentido de qualificação e crescimento, sejam nos valores culturais e intelectuais, e para isso carecem de reflexão crítica da própria prática e da própria vida. Embora seja necessário

Garantir que os cursos de formação de professores para atuar nas instituições de Educação Infantil, tenham como objetivo a compreensão da instituição de Educação Infantil como espaço coletivo de educar e cuidar de crianças com idade entre zero e cinco anos e onze meses. E também que visem o compromisso profissional com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças; o domínio das estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo e a apropriação do instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar a criança. (BRASIL, 2010, p. 118).

Na visão de Nóvoa (1995b), é preciso um constante exercício de reflexão crítica sobre as práticas, que colabore com a construção da formação. É necessário, ainda, (re)construir dia a dia a identidade pessoal. Ao professor cabe investir continuamente no pessoal e no profissional, buscar a autonomia intelectual, para agir com determinação e ousadia nos seus espaços de atuação. Tornar-se um educador infantil é revestir-se de múltiplas possibilidades e sólida formação, que esta tenha como base a docência em seu sentido amplo. O campo da educação infantil carece de investimentos por parte dos professores na construção de uma identidade profissional autônoma, pois “ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo” (CONTRERAS, 2002, p. 38).

Nesse processo de construção da própria carreira, é que são modeladas as identidades do indivíduo. Nesse percurso, o professor torna-se profissional da educação infantil, quando deve tomar para si essa responsabilidade e consciência de que trabalha em prol da educação da criança pequena. “Ao longo da carreira profissional, os professores em geral, e os professores/educadores de crianças pequenas, em particular, constroem trajetórias que correspondem a períodos que marcam etapas, que significam processos de desenvolvimento profissional.” (GOMES, 2010, p. 43).

Nesse sentido, cabe ao professor discutir o movimento das relações com si mesmo e com os outros, das próprias convicções e objetivos, reunindo elementos que irão contribuir com a construção da identidade docente. Bianchetti (2002) considera que essa trajetória é uma tarefa de construções e desconstruções, um projeto de vida, que se dá nos espaços da família, da comunidade e das instituições educativas. Nesse contexto de relações humanas vão se constituindo as subjetividades individuais no fluxo e na força da coletividade. Convém ressaltar que é assim que se processa a trajetória das professoras dos CEINFs, um tanto quanto ímpar, por se tratar de um trabalho direcionado às crianças pequenas. Nessas construções e desconstruções cotidianas são constituídas, gradualmente, suas identidades como professoras que atuam na educação infantil. Gomes (2010, p. 44) salienta que

[...] tais identidades são plurais e a importância de programas de formação que estimulem processos criativos e reflexivos nos estudantes, relevando a função dos estágios curriculares, do trabalho com as histórias de vida, das narrativas e do apoio à socialização profissional na formação desses profissionais como profissionais do desenvolvimento humano, por meio de práticas formativas que ensejem possibilidades de autoconhecimento, registros escritos e reflexões sobre as concepções e as práticas.

Ao falar da constituição das identidades, destacam-se os estudos de Rey (2003) ao dizer que a subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente e, ao entrar na vida social, a pessoa vai se transformando em sujeito. No entanto, sua integração nesse espaço é diferenciada até pela própria socialização de suas diferenças individuais, que passam a constituir como elementos de sentido na organização dos sistemas de relação social que acompanham o desenvolvimento humano.

A subjetividade social como um sistema complexo exhibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais. (REY, 2003, p. 203).

Ao introduzir o conceito de subjetividade, Rey (2003) explica os processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos no âmbito social, constituindo um campo de significação heurística que permita um diálogo permanente com todos os níveis constitutivos da realidade social. Nessa perspectiva, a realidade é importante para a construção de conhecimento, não como um sistema estático, mas como um sistema complexo que entra em contradição com as fórmulas prontas.

O autor reforça uma ligação necessária e fundamental da subjetividade pessoal com a subjetividade social, ou o sistema de configurações (grupais ou individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, implicando, de forma diferenciada, as distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Essas diferenciações guardam complexas relações entre si e o sistema de determinantes de cada sociedade concreta, aspectos que devem ser integrados e explicados na teia de experiências dos indivíduos.

A subjetividade social ou o sistema de configurações, do qual fala Rey (2003), sugere uma análise sobre o professor da criança, na sua singularidade, individualidade e especificidade. No esforço de compreensão do mundo que o cerca, o professor interage e estabelece relações com as pessoas próximas e com o meio, na vivência das contradições cotidianas e expressam suas condições de vida, anseios e desejos. Incorpora regras, comportamentos e atitudes e desenvolve experiências, ideias e hipóteses processadas na interação social.

Nas interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem, as professoras dos CEINFs podem ampliar o conhecimento na perspectiva dos sentidos, criação, significação e resignificação que ocorrem nas relações sociais e nas redes de constituição da identidade cotidianamente intermediadas nos espaços educativos na educação infantil. Essa interação e intermediação são uma via de comunicação na produção constante de processos permanentes de significação e sentido em um espaço de complexidade altamente dinâmico e não linear. Para Rey (2003), o espaço social é heterogêneo e o individual se faz nesse contexto de diferenciações.

O pensamento deste autor na verdade, comunga com as proposições de Ciampa (1984) quando afirma que é possível imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una. Os padrões de interação social da vida cotidiana. Padrões e processos cada vez mais complexos, múltiplos e variados que se articulam em diferentes espaços do cotidiano, nos quais se constituem as identidades.

As possibilidades de diferentes configurações de identidades estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social. O espaço de trabalho do professor possibilita novas configurações e novos olhares do sujeito sobre si mesmo, no processo de produção de sentidos que constitui também os sentidos subjetivos do ser, desenvolvendo sua identidade profissional, como sujeito dotado de capacidade de interação (CIAMPA, 1998). Em razão disso, é preciso atentar para as configurações inéditas nos espaços da educação infantil, como elementos constituintes de identidades profissionais que ali se cristalizam.

Ricoeur (1991, 147) complementa esse dizer ao apontar que “a identidade de uma pessoa, de uma comunidade, é feita das identificações com: valores, normas, ideais, modelos, heróis, nos quais a pessoa, a comunidade se reconhece. O reconhecer-se não contribui para o reconhecer-se com”. As marcas da identidade do ser permitem a ele reconhecer-se no mundo, reconhecendo a si mesmo. Tais marcas devem permitir ao educador da infância reconhecer-se como tal. Os hábitos e os modos de ser da pessoa induzem a uma identidade que se vai adquirindo ao longo do tempo, no próprio percurso de trabalho, e que se integram ao chamado caráter.

O caráter é o conjunto das marcas distintas que permite reidentificar um indivíduo humano como único. O caráter é a maneira de ser, de existir, segundo uma perspectiva finita, afetando a abertura ao mundo das coisas, das ideias, dos valores, das pessoas. O caráter integra o ser professor, a pessoa do professor, esculpido pelo tempo, em um determinado espaço construído por experiências, vivências, pessoais e profissionais, na perceptividade da construção do ser (RICOEUR, 1991).

Ter consciência de que é o responsável pela própria carreira leva o professor a se perceber como dono de suas convicções e metas de vida e, assim, desenvolver estratégias para angariar cada vez mais conhecimentos, e, conseqüentemente, competências e habilidades, com base em uma autonomia profissional que configura elementos para sua identidade profissional. Ele próprio desenha e modela sua identidade pessoal e profissional. Cotidianamente, suas ações, seus hábitos e atitudes podem ser movidos pela intencionalidade e pela perceptividade inerente do ser, e serem construídas e reconstruídas na dimensionalidade do tempo, conforme já visto em Assmann (1998).

As andanças e as interações dos indivíduos nos espaços sociais, organizadas com qualidade própria, como a linguagem e a cultura particular, são os degraus que sustentam sua trajetória de vida. Na educação infantil, esses espaços e interações são significativamente singulares. No desenrolar dos processos, o sujeito incorpora linguagens, normas, proibições, cultura, saber, retrato da infância (MORIN, 1996). Um espaço de diferença e igualdade em

que se constrói a identidade do ser. Sucessivamente, diferencia-se e iguala-se conforme os vários grupos sociais dos quais faz parte. O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados por meio de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses e outros.

O professor da educação infantil não está isento dessas condições em que se dá a construção de sua carreira no cenário educacional. As discussões sobre sua identidade estão cada vez mais presentes nas pesquisas e nos debates sobre a questão. A realidade docente do professor ou da professora da infância carece de aprofundamento e reflexão quando são observadas as situações de interações e implicações que ocorrem nesse desdobramento da carreira. Gomes (2010, p. 48) evidencia “a importância de espaços socializadores para o desenvolvimento de profissionais que possam construir convicções e críticas, em meio à complexidade do real”.

Principalmente por se tratar da educação da criança, ser ainda em formação, são necessários um tratamento e uma atenção especial à formação desse profissional. Ainda no sentido de complementar essas discussões, focalizam-se os elementos sobre o objeto de estudo desta pesquisa ao destacar pontos e contrapontos sobre a identidade do professor na educação infantil, os quais merecem atenção.

2.4 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADE E AUTONOMIA

Discutir a identidade das professoras dos CEINFs significa refletir sobre sua formação. Perceber sua trajetória profissional e a construção de sua carreira, especialmente no percurso da docência na educação infantil. Ao tratar da formação de professores, Nóvoa (1995a) aponta que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Decorre daí o desenvolvimento pessoal que, na perspectiva de produzir a vida do professor, afeta a formação. A formação deve estimular o pensamento crítico-reflexivo, para favorecer aos professores os meios de atitudes e ideias autônomas e facilitar as dinâmicas de autoformação participada. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1995a, p. 12).

Esta questão nuclear na discussão da profissão docente, que se refere aos aspectos relativos à identidade desses profissionais, aparece com maior evidência na Educação Infantil e tem relação com a concepção de infância e de educação vigentes. A identidade docente tem sido amplamente discutida

na atualidade, em razão das mudanças ocorridas na educação a partir das últimas décadas do século XX. (OLIVEIRA, D., 2013, p. 12).

Com base nessas considerações, percebe-se a necessidade de possibilitar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, para permitir aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida, particularmente no que diz respeito à infância. A formação constrói-se por meio de um constante exercício de reflexão crítica sobre as práticas não apenas por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas). É preciso (re)construir constantemente a identidade pessoal, assim, investir principalmente no pessoal, cujos reflexos favorecem a construção do perfil profissional. A formação ocorre no contexto da construção da própria identidade.

O processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (DOMINICÉ, 1986 apud NÓVOA, 1995a, p.25).

O referido autor infere que o processo identitário, cujo tripé ação, adesão e autoconsciência permite à pessoa do professor construir seu percurso, sua identidade profissional no tempo e no espaço, em que cria raízes e marcas e passa a se reconhecer em meio aos outros, em um mundo real. O processo de formação e de continuidade da formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Nesse sentido, Gomes (2010, p. 48) contribui:

Em se tratando da Formação Contínua, o investimento em programas de formação centrado nas demandas formativas dos professores de creches e pré-escolas relacionados ao Projeto Pedagógico da instituição, à sua política educativa, contribui para fortalecer e redimensionar novas perspectivas formativas alicerçada em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo e não nas carências ou déficits dos professores/educadores.

Os processos de formação devem pautar-se na reflexão, na ação e sobre a ação, complementa Shön (2000). Para esse a prática profissional não pode ser descrita segundo um sistema de normas de ação preconcebidas e de regras previamente organizadas. Há de se perceber que as regras técnicas não são capazes de dar resposta a situações diferenciadas inéditas. Nesse sentido é que a ideia do professor reflexivo busca superar a crítica à lógica da

racionalidade técnica, que marcou sobremaneira a formação docente. Considera-se que o fundamento necessário para os processos de formação e profissionalização estão na base reflexiva da atuação profissional.

Os professores não podem ser apenas interpretados como limitados em suas capacidades ou possibilidades reflexivas, como vítimas de contradições das quais devem ser libertados ou como se confundissem o ensino e sua trama com o que vivem entre as quatro paredes de sua sala de aula. É provável que o que significa e compromete humanamente a experiência de ensino de muitos professores não possa ser compreendido (ou seja, nem entendido e nem englobado) pelas perspectivas críticas que pretenderam explicar em que medida os professores são vítimas das circunstâncias de seu trabalho. (CONTRERAS, 2002, p. 182).

Dessa forma, é preciso valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação da carreira, ao “desenhar” seu perfil de professor, de educador no contexto em que vive. Na educação infantil:

Educar, cuidar e socializar a educadora de crianças pequenas significa olhá-la com outros olhos, olhos sensíveis que relevem a diversidade das identidades, podendo implicá-las, trazê-las ao centro da cena, protagonizando suas histórias, co-responsabilizando-as, assim como se espera que façam com as crianças. (GOMES, 2003, p. 8).

O processo de formação do professor tem uma dimensão subjetiva, fato este que dá sentido a sua vida profissional, pois envolve o ser, o pensar e o agir do indivíduo. A construção de uma carreira situa-se na confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e os papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos incorporam e passam a dominar fazendo parte de tais ocupações. Nesse percurso de construção, os indivíduos dão sentido a sua vida pessoal e profissional, constituindo, assim, sua identidade. “As identidades profissionais, no entanto, não se alteram de uma hora para outra. Elas são construídas nas relações sociais, em um processo de identificação, de diferenciação e de reconhecimento recíproco entre os diversos segmentos que atuam na área.” (SILVA, 2013, p. 31).

No caso da educação infantil, a autonomia está relacionada à compreensão das especificidades da infância, da função do professor, para que se tenha o domínio das estratégias de ensino, e da adequação e aplicação de tais estratégias na educação da criança:

Estas instituições devem desenvolver atividades complementares e indissociáveis ligadas ao cuidado e a educação das crianças de 0 a 6 anos, mas com a clareza de que não é escola e de que não é a casa das crianças, tendo a compreensão de que as especificidades da faixa etária das crianças que freqüentam as instituições de educação infantil requerem um trabalho educativo, de caráter intencional, cujos objetivos centrais são o desenvolvimento infantil e a viabilização de relações educativas, interpessoais e com a cultura das crianças, com o conhecimento sem que isso signifique considerá-lo em sua feição "escolar". (CERISARA, 1991, p. 3, grifo da autora).

A compreensão das especificidades e do trabalho educativo de caráter intencional na educação infantil leva o professor ao domínio de sua profissionalidade nesse contexto, o que colabora com a construção de suas marcas identitárias. A identidade do professor desvela sua capacidade de criação e de técnicas que evidencia o produto de suas ações, na construção de um fazer, construídas no processo de ser professor. A dimensão subjetiva da vida do professor compreende a construção de sua carreira, de sua identidade, de sua autonomia. Esse entrelaçamento é interpretado por Contreras (2002):

A autonomia profissional não pode se reduzir, portanto, a uma espécie de autonomia “apenas racional”, se isso significa a suposição de que o desenvolvimento e a realização dos próprios critérios se encontram desconectados das dimensões vitais que dão sentido humano ao nosso trabalho. Um trabalho que se assenta na relação pessoal e na aspiração a uma vida mais digna e mais plena para as pessoas com as quais trabalhamos. A dimensão afetiva e emocional está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral. (CONTRERAS, 2002, p. 210).

Para Tardif (2002), um olhar sobre os saberes das professoras em questão, e o processo do fazer-se professor leva a uma compreensão do que são o seu processo de evolução e suas transformações contínuas ao longo da história de vida e da carreira, que envolvem a dimensão afetiva e emocional. A formação do professor passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e também por uma reflexão crítica sobre a sua prática. São processos de investigação, de curiosidade e de busca vinculados às práticas educativas, no decurso da sua vida sob as bases de uma reflexão interior e da interação com os demais a sua volta.

Entende-se que o diálogo é fundamental na vida do professor, na sua conduta, na relação com seus pares, para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. Pode nascer daí uma nova cultura profissional dessas professoras que perpassa pela produção de saberes e de valores e que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. Isto “supõe a

definição da qualificação que as profissionais que irão atuar nestas instituições devem ter, considerando inclusive as heterogeneidades e pluralidades que constituem estas profissionais” (CERISARA, 1991, p. 4).

As redes de (auto)formação, participada no pensamento de Nóvoa (1995a), permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. Na educação infantil é preciso primeiramente que o professor considere “as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998b, p. 13). Nesse sentido, a troca de experiências e a partilha de saberes nos CEINFs consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a *decisões* num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (SCHÖN 1990 apud NÓVOA, 1995a, p. 27, grifo do autor).

Os problemas da prática profissional docente não podem ser vistos como um conjunto de técnicas, regras e normas. São necessárias ações e reflexões sobre a dimensão da prática, em todos os casos, em específico na educação infantil. “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características *únicas*, exigindo, portanto *respostas únicas*: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1995b, p. 27, grifos do autor). Perrenoud (2002) valida essa questão quando se refere ao momento atual como sinalizador de mudanças no professorado e a exigência de um modelo revolucionário de projeto educacional, que certamente reflete na dimensão pessoal e profissional. Isso leva a pensar na necessidade de trabalhar a pessoa do professor para desenvolver competências para ensinar e aprender, e, no caso da educação infantil, do educar e do cuidar. Ao escolher a profissão de professor, para atuar profissionalmente em uma área à qual é atribuída certa responsabilidade real, é preciso repensar estratégias de mudanças, que permitam a profissionalização do ofício de educador.

Ao indicar a construção de uma nova maneira de pensar a educação, o processo de aprendizagem e o cotidiano em sala de aula ocorrem também no pensar: a necessidade do redimensionamento do ser professor, de sua profissionalização, de sua identidade como tal, da sedimentação de sua carreira nos limites e na complexidade dos tempos modernos. Revela-se a necessidade de novas competências para ensinar. Mas, se a discussão sobre a

profissionalização docente já é complexa quando referente à educação escolar propriamente dita, mais ainda se torna quando se trata da educação infantil.

Os contextos e as relações dos quais os/as profissionais da Educação Infantil participam são dinâmicos e sofrem transformações decorrentes de mudanças sociais, culturais, históricas e também no plano das normas que regem as relações de trabalho. Além disso, os processos de construção de identidades ocorrem em um universo marcado por relações de naturezas distintas. (SILVA, I., 2013, p. 32).

A educação acompanha o movimento de flexibilização e transformação produzindo e disseminando aceleradamente o conhecimento. Deve-se trabalhar com o objetivo de formar um indivíduo que possa reivindicar principalmente um espaço no mercado de trabalho.

Perrenoud (2002) ressalta que a competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades e informações para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, com vistas a oferecer uma educação de qualidade para todos. Isso deve ocorrer na construção da carreira do professor.

Além disso, Tardif (2002) relata que a carreira permite, ao mesmo tempo, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser do professor, na medida em que estes são incorporados às atitudes e aos comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional. Desse ponto de vista, ela permite fundamentar a prática do professor, o que ele é e faz, em sua história profissional, no percurso de construção de uma identidade.

A identidade pessoal é considerada aqui como base para a construção da identidade profissional nos diversos momentos formativos, tanto para as estudantes que estão se inserindo no campo profissional por meio do estágio, como para as educadoras que exercem o ofício de educar e cuidar de crianças pequenas em instituições de educação infantil. (GOMES, 2003, p. 2).

Em linhas gerais, tanto Contreras (2002) quanto Tardif (2002) sinalizam a necessidade de desenvolver estudos e intervenções sobre a formação de professores, repensar os cursos de formação, para alavancar e privilegiar os aspectos relacionados à profissionalização no contexto atual do mundo em que se vive. Estimular a emergência de uma cultura profissional entre o professorado e uma cultura organizacional no interior das instituições educativas, ou dos CEINs, para favorecer essa nova profissionalidade docente, no desabrochar de sua identidade, no caso, das professoras de creche.

Trata-se, portanto, de identificar as características técnicas e científicas do seu trabalho e o tipo de conhecimentos e competências que eles precisam desenvolver/mobilizar e conseguir-lhes a adesão para avançar nessa direção,

superando as dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas e das resistências para se renovar as práticas institucionais no campo da formação de professores. (TARDIF, 2002, p. 108).

A formação pode favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes na medida em que se promova a formação de professores reflexivos, capazes de assumirem com autonomia a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e de participarem com empenho e competência na definição e implementação de políticas educativas. No entanto, os debates mostram que alguns desafios presentes para o exercício da docência na educação infantil em creches e pré-escolas públicas ou conveniadas pelo poder público necessitam ser urgentemente enfrentados para que o direito à educação de qualidade e a docência na educação infantil se efetivem concretamente.

A formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresenta-se como o mais urgente e polêmico dos desafios a serem enfrentados. As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção, conforme já mencionado, acrescidas ainda à informalidade e aos arranjos presentes nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de séculos com que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente. (OLIVEIRA, D., 2013, p. 13).

No caso das professoras das creches, ou especificamente dos CEINFs de Campo Grande, MS, é preciso refletir sobre a importância de valorizar os saberes dessas professoras, partindo delas e trabalhando-as teórica e conceitualmente para que a condição de docência amplie a compreensão das situações com que se deparam e que podem ser altamente complexas, incertas, singulares, conflitivas e que estão ali, cobrando decisões e ações, especialmente quando se trata da criança pequena. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, fica evidente o significado da docência:

Educar significa, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança. (BRASIL, 1998b, p. 23).

Na perspectiva do docente como profissional reflexivo é que se constrói a noção de autonomia como um exercício. Uma forma de intervenção nos contextos concretos da prática na qual as decisões são produto de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações específicas da educação infantil. “Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta

diferentes pontos de vista” (CONTRERAS, 2002, p. 197). A autonomia entendida não como uma capacidade ou tributo que possui, mas de uma construção permanente em uma prática de relações.

Para esse autor, autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente. A profissionalização, nessa perspectiva, deve exigir posturas que recuperem uma concepção de autonomia dos professores como um intelectual crítico, como uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação e da criança.

2.4.1 Identidade do professor na educação infantil: fragilidades, contradições e indefinições

Algumas produções nacionais apresentam, nas suas discussões, as lacunas e indefinições sobre o profissional que atua na educação infantil brasileira, especificamente sobre a identidade desse profissional, e as associam, além de complementar as proposições tratadas neste capítulo. Tais produções demonstram algumas fragilidades e contradições na formação desse profissional. Discorrer sobre essa realidade leva a ampliar o olhar sobre determinada questão, e a compreender as imbricações da formação na definição de papéis e funções do professorado, em especial, as professoras da creche. Os trabalhos produzidos no Brasil, nos últimos anos, mostram a necessidade de investigar a identidade do professor da educação infantil, de maneira geral e com ênfase nos professores que atuam com crianças de zero a três anos, que ora se configura como um cenário não muito habitado e por esse motivo carente de debate.

Debater a questão da identidade do professor da educação infantil implica discutir a formação desse profissional. As investigações mais recentes propõem uma discussão sobre as precariedades da formação desse profissional e da indefinição na carreira daquele que trabalha com crianças pequenas. A formação nesse contexto tem sido alvo de significativas buscas, daquilo que ainda é oculto e confuso quando se trata do profissional presente cotidianamente nas salas de atividade, atuando no processo do educar e cuidar a criança, especialmente ao considerar as necessidades e exigências para essa etapa da Educação Básica. Para Oliveira, (2013, p. 13):

É a partir da inclusão da Educação Infantil definitivamente como uma etapa da educação básica, compreendendo inclusive as creches, ou seja, a educação das crianças de 0 a 3 anos, que a questão da identidade docente

passa a ser uma discussão de primeira ordem e que conduz à luta por maior profissionalização. Tal medida obriga a que se pense o profissional da educação básica em um contexto mais complexo de atividades, responsabilidades e competências, que envolvem desde o cuidado e a atenção no processo educativo presentes na Educação Infantil.

Muitas lacunas ainda estão presentes nesse processo formativo, seja inicial ou formação continuada, observadas nos pesquisadores da área. Em seu artigo, Nono (2008) enfatiza a questão das precariedades e fragilidades da formação do profissional da educação infantil, deixando evidente que até mesmo nos documentos não existe clareza sobre o perfil desse profissional. Existe ainda um grande número de profissionais que não dispõem da formação mínima exigida para a atuação em creches. “A indefinição do papel do professor e da professora de Educação Infantil também é observada pelas pesquisadoras Maria Malta Campos e Silvia Helena Vieira Cruz (2006), responsáveis pela Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito” (NONO, 2008, s.p.). Apesar disso, o estudo defende que esse cenário tem contribuído de alguma forma com a construção da identidade do profissional que trabalha com crianças de zero a três anos de idade.

O autor destaca que as pesquisadoras citadas, quando consultaram professores, funcionários, diretores e/ou coordenadores, mães e pais de alunos e de crianças entre zero e seis anos de idade da comunidade, que não estavam matriculadas na instituição, líderes comunitários e grupos de crianças de 53 instituições do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco e Ceará, sendo creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares, chegaram à seguinte conclusão: não houve valorização do profissional da educação infantil por muitos dos segmentos entrevistados, inclusive pelas próprias crianças.

Parece que a identidade da professora de educação infantil ainda não se consolidou como profissional, o que supõe uma competência específica como mediadora das aprendizagens e do desenvolvimento infantil. Na ambigüidade de alguém que atua em um “segundo lar” (que deve “cuidar bem” da criança) e ao mesmo tempo como educadora (que precisa prepará-la para o futuro escolar e para uma melhor situação de trabalho no futuro). (NONO, 2008, s. p., grifos do autor).

Ainda complementa que as pesquisadoras Azevedo e Schnetzler⁵ (2001 apud NONO, 2008) reafirmam na investigação por elas realizada uma tentativa de identificar as

⁵AZEVEDO, Heloisa Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **GT 7- Educação da criança de 0 a 6 anos**. Caxambu: ANPEd, 2001.

necessidades formativas de profissionais de educação infantil, por entender as “necessidades formativas” como lacunas de conhecimentos dos professores relativas a essa área de atuação.

Silveira (2006), em sua dissertação de mestrado, descreve questões semelhantes ao assunto em questão, em que as atenções são voltadas para a formação inicial e continuada do professor da criança pequena. Essa pesquisa buscou refletir sobre os sentidos que compõem a identidade dos professores de educação infantil, com base na seguinte interrogação: O que é ser professor de educação infantil? Os estudos da referida autora trouxeram à tona a realidade muitas vezes ambígua entre ação maternal e profissional pedagógica, que ocorre ainda na história atual da educação infantil e assinala o processo de construção de identidade como imbricado na formação:

A identidade do professor de Educação Infantil advém da significação social da profissão, da revisão das tradições, da reafirmação das práticas consagradas, do conflito entre teoria e prática, da construção de novas teorias.

O discurso do falar da prática, como todo discurso, é também, atravessado de anteriores e diferentes vozes, de diferentes situações do percurso de formação do professor. Ele fala de si, do outro e de uma prática social de formação, o que não tem origem nele, mas vem da incorporação de uma multiplicidade de outros dizeres e fazeres, isto é, de sentidos que emergem do discurso, inscreve-se no sujeito ao longo de sua história, sem que ele tenha consciência, ou controle sobre eles. (SILVEIRA, 2006, p. 67).

Nesse caso, a pesquisa destaca após as análises, três nichos de sentidos, que marcam a identidade das professoras: ser pessoal, profissional e polivalente, elementos importantes que devem ser tratados e desenvolvidos segundo a autora no processo formativo.

A tese desenvolvida por Micarello (2006) buscou investigar a docência e os saberes de professores da pré-escola e da creche, para compreender como os processos de construção e circulação desses saberes, articulados a aspectos históricos e institucionais, revelam a construção de identidades de professores da educação infantil. A autora procurou investigar os sentidos dessa profissão, que vem se construindo no paradoxo da afirmação e da negação e na tensão entre os discursos que historicamente vêm construindo uma identidade do professor de educação infantil e a percepção desses profissionais sobre sua docência. Vale lembrar que

A Educação Infantil sofre de indefinição em relação a importantes aspectos de sua organização, de seus objetivos e de suas funções. O debate é complexo, envolvendo concepções de infância e de educação que permitem pensar esta etapa da educação básica para além do arremedo da forma escolar clássica, do currículo disciplinar e da educação como ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, D., 2013, p.9).

A partir das análises da pesquisa de campo, segundo a autora, foi possível compreender os saberes dos professores da educação infantil estruturado com base em três saberes de referência: “o saber brincar, saber narrar e saber acolher” (MICARELLO, 2006, p. 8). Para a autora, essas questões “não encontram espaços para sua afirmação e circulação nos contextos institucionais, marcados pela fragmentação do tempo e das relações interpessoais” (MICARELLO, 2006, p. 8), onde atuam os docentes. Isso traz repercussões na forma de como esses sujeitos constroem sua identidade profissional e dificulta a definição das funções do educador nesse contexto.

Verifica-se em Veiga e Viana (2010, p. 18) que “As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica deixam patente a visão dicotomizada da relação teoria e prática e, com isso, propiciam também a separação entre trabalho intelectual e trabalho prático, ou entre trabalho e educação”. Dessa forma, o processo formativo é gerado em espaços de exclusão que são impregnados de preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que promovem o fortalecimento da degradação educacional e social.

A fragmentação dos saberes e fazeres incide em incertezas e indefinições para os profissionais que atuam principalmente na primeira infância nos espaços da creche, fato que gera situações de desvalorização profissional marcada por lacunas na formação.

Na dissertação de mestrado, Cota (2007) procura identificar possíveis traços e processos identitários de trabalhadoras de creches constituídos em suas trajetórias de vida e de trabalho, com base em seus percursos formativos, a partir de inquietações vivenciadas como professora nos cursos de formação como docente.

Mulheres denominadas crecheiras, recreadoras, monitoras ou assistentes, com experiências de trabalho em creches e pré-escolas nos últimos dez anos e que, com isso puderam acompanhar as discussões sobre o atendimento escolar das crianças de 0 a 6 anos, de acordo com a atual LDB. O interesse da investigação sobre a identidade de trabalhadoras de creche surgiu a partir da atuação em cursos de formação de professores de creches e pré-escolas particularmente no Programa de Formação de Professores da Educação Infantil, em nível médio desenvolvido, em parceria com universidades do Estado de Minas Gerais. (COTA, 2007, p. 2).

A autora norteou sua pesquisa perante a seguinte problemática: as próprias mulheres que atuam no cuidado e educação das crianças de zero a três anos não conseguiam definir o que “eram” realmente nas comunidades educativas onde atuavam. Quem são essas mulheres professoras da infância, que trabalham no cuidado e educação das crianças no interior das creches? Assim, foram assinalados alguns resultados de acordo com as análises realizadas

pela autora: a pesquisa identificou principalmente a deficiência na formação básica e o sentimento de pertencimento a um grupo específico, ou seja, sentem-se como “professoras de creche” e não professoras da educação infantil.

Pôde-se perceber que, quanto às trabalhadoras de creche, há uma grande indefinição dos papéis relacionados ao próprio trabalho. Se, por um lado, se afirmam como professoras da educação infantil, por outro, há uma consciência de que o lugar que ocupam está aquém da docência: ser professora da educação infantil e ser professora de creche não parece a mesma coisa. (COTA, 2007, p 3).

Na opinião de Cota (2007), as discussões e os debates referentes à identidade profissional das trabalhadoras de creche podem ser amparados também pelas orientações do Conselho Nacional de Educação, expressas no Parecer do CNE/CEB nº 04, de 16 de fevereiro de 2000, sobre as diretrizes operacionais para a educação infantil que assim diz:

Para fazer frente a (estas) exigências legais para a profissionalização docente dos professores para a educação infantil, inclusive aqueles que no momento são leigos, deverá haver intensa mobilização das Universidades Públicas ou Privadas, Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais de nível médio, Secretarias, Conselhos e Fóruns de Educação na criação de estratégias de colaboração, entre os vários sistemas, possibilitando a habilitação dos profissionais, dentro dos parâmetros legais. (BRASIL, 2000, cap. II, inciso 3, alínea d).

A referida autora destaca que, depois de realizada a pesquisa, verificou uma grande tensão instaurada entre o real e o idealizado, não só pelo que prevê a lei, como pelo sentimento expressado pelas trabalhadoras de creche em relação ao seu trabalho. Observou também que não é o nível de ensino que determina a condição de trabalho, mas é o espaço da creche que impõe essa condição. Infere ainda que é importante discutir o processo identitário, entendendo que a identidade é relacional, construída nas interações, nos mais variados contextos e instituições.

Na dissertação de mestrado, Ricardi (2008) traz um olhar sobre a indefinição do papel da educação infantil referente ao binômio cuidar e educar. A pesquisa buscou identificar a qualificação profissional das professoras e recreadoras que trabalham com crianças entre dois e seis anos nos Centros de Educação Infantil de Campo Grande, MS. Foi possível observar, segundo a autora, que, embora a educação infantil tenha sido inserida como primeira etapa da escolarização básica, ainda apresenta grande diferenciação no trabalho pedagógico com as crianças.

Parece haver uma fragmentação entre o que é cuidar e educar por parte das profissionais pesquisadas, o que provoca uma dissociação desse binômio no contexto da creche, que consequentemente impossibilita que a Educação Infantil seja compreendida como um espaço assegurado para que a criança possa ser efetivamente cuidada e educada de forma complementar e indissociada. (RICARDI, 2008, p. 1).

Essa situação é debatida e discutida de forma ainda restrita, mas vem sendo ampliada por inquietações de pesquisadores e profissionais ligados de uma forma ou de outra na educação infantil. Na visão de Ricardi (2008), historicamente, muitos são os segmentos da sociedade que debatem as propostas de assistência e educação à infância de forma a garantir o direito da criança na educação infantil. Todavia, na verdade, um elemento fundamental para que se consolide o espaço da educação infantil com os preceitos da qualidade é, sobretudo, o investimento na formação das profissionais envolvidas nesse processo.

Prestes (2009)⁶ lembra-se do avanço com relação ao direito da criança à educação proclamado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, art. 227). A partir dessa mudança, os profissionais que atuavam e continuam atuando na educação infantil passaram a ser reconhecidos como profissionais com direito à formação, principalmente os da creche.

Para essa pesquisadora, ainda existem grandes desafios pela frente na formação de professores da educação infantil. Ao considerar a área relativamente nova, ainda faltam, inclusive, trabalhos científicos a respeito. As universidades ainda estão adaptando seus currículos para formar especialistas para essa área. Faz-se urgente pensar em uma formação mais centrada nas peculiaridades e necessidades das crianças na faixa etária de até seis anos, incorporando temas próprios ao campo de conhecimentos que vêm sendo construídos pela área e na consolidação de uma pedagogia de educação infantil específica.

Lages (2011) apresenta os resultados parciais de sua pesquisa que tem como foco a construção da identidade profissional na educação infantil em Montes Claros, MG. Ao investigar a constituição da profissionalidade e identidade na educação infantil, considera que:

Um novo perfil profissional para a educação infantil implica a compreensão da infância, como um tempo que precisa ser vivido plenamente pela criança, em que os profissionais conheçam as especificidades do trabalho a ser desenvolvido, mobilizem saberes, competências e habilidades que atendam às necessidades infantis e concebam o cuidar-educar como atos indissociáveis. (LAGES, 2011, p. 4).

Na visão dessa pesquisadora, a construção da identidade profissional na educação infantil precisa ser discutida à luz do contexto histórico e cultural. Pois esta não se constrói

⁶Zóia Prestes, doutoranda pesquisadora pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e membro do Fórum de Educação Infantil do Rio de Janeiro e do Distrito Federal.

independente das identidades individuais e sociais. Percorre um processo que é dinâmico, complexo e que precisa ser analisado em suas múltiplas dimensões. Estão imbricadas também nesse processo as experiências formativas. Lages (2011) complementa seus estudos enfatizando a questão dos problemas observados na formação:

ao admitir níveis diferenciados de formação, o sistema de ensino contribui para a prevalência de maiores dificuldades de profissionalização docente na educação infantil já que isso traz status diferenciados, com implicações para a qualificação profissional, para as questões salariais e de carreira dos profissionais da educação infantil. (LAGES, 2011, p. 9).

A pesquisa de Celi da Costa Silva Bahia (2012) discute também a questão da formação e evidencia a complexidade verificada nessa modalidade de ensino. Considera que a identidade profissional do docente é constituída ao longo do processo e observa a especificidade da criança e a função da instituição que influenciam significativamente na identidade da professora de criança pequena.

Na realidade, a função da creche é educar e cuidar e isso intensifica a responsabilidade da profissão em que novas exigências são colocadas para a professora, como o domínio de conhecimentos específicos sobre a criança e o trabalho docente. Diante dos resultados encontrados na referida pesquisa, pôde-se concluir que políticas públicas destinadas à formação inicial e continuada específica para o professor que irá educar crianças pequenas em ambientes coletivos são indispensáveis para que a creche se efetive como instituição educativa. Mudar a concepção de uma educação assistencialista significa

Atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998b, p. 17).

As produções destacadas no presente capítulo serviram para referenciar questões e fatos que circundam e ainda incomodam o debatido campo da educação Infantil, uma vez que pesquisadores e estudiosos dessa área buscam ampliar as discussões prioritariamente sobre a formação dos profissionais que estão atuando no panorama da infância. Observa-se que algumas perspectivas de formação de professores deixam transparecer uma concepção determinista, acrítica, incapaz de produzir conhecimento profissional, e que precisam ser denunciadas. Além disso, “há necessidade de contrapor novas perspectivas para a formação docente, que sejam capazes de gerar novas concepções mais concretas do trabalho pedagógico que o professor exerce ou vai exercer” (VEIGA; AMARAL, 2012, p. 85). Vale lembrar que as

identidades profissionais dos professores estão em comunhão com as experiências formativo-docentes, e, portanto, carentes de um mergulho contínuo no campo da investigação.

Os estudos realizados e as questões abordadas servem de referência para as análises da pesquisa de campo, complementando as intenções da investigação. Relacionar o pensamento dos autores e dos seus estudos que envolvem a questão da construção da identidade na contemporaneidade, explícita neste capítulo, reuniu um conjunto de elementos importantes que favorece um olhar mais amplo na pesquisa quando se busca o desvendamento dos questionamentos colocados nos objetivos da pesquisa.

CAPÍTULO III

PESQUISA: CONTEXTOS E PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

*O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*
(BARROS, 1998, p.75)

A intenção é “rever” e “transver” o mundo da educação infantil da cidade de Campo Grande, MS, e o contexto de onde foram pesquisados os docentes. Esmiuçar o real, o vivido, os espaços, os cenários ou os quintais das instituições infantis e os sujeitos que neles habitam - sujeitos esses responsáveis pela educação das crianças, e objeto do presente estudo. A intenção neste capítulo é transcrever e descrever os caminhos da pesquisa, os percursos e a técnica utilizada para desvendar e desvelar o objeto de estudo, revelado nas observações e nos depoimentos dos sujeitos.

Para contemplar as vivências, os sentidos e as experiências contidas no tempo e nos espaços, buscou-se uma investigação na perspectiva da pesquisa qualitativa, que faz do sujeito participante (professoras da educação infantil), atrizes e autoras do seu fazer.

A abordagem qualitativa preocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, agregados ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Nesse sentido é que a escolha por determinado método deve corresponder às inquietações do pesquisador e ter relação com seus pensamentos e conhecimento, para contemplar seus objetivos e intenções na complementariedade da pesquisa (MINAYO, 2003).

Procurou-se investigar sobre a formação, trajetória de atuação, objetivos e pensamento das professoras no que se refere à educação infantil. As respostas dos sujeitos foram submetidas aos princípios da análise de conteúdo, na leitura das mensagens contidas nos depoimentos (FRANCO, 2005). As respostas à entrevista foram transcritas e descritas seguindo o processo de análise, cujas unidades de registros deram origem às unidades de contexto, construindo, assim, as categorias para posteriores análise e interpretação. É uma técnica de análise utilizada na referida metodologia que permite evidenciar os discursos que mais se destacam na fala das professoras, sujeitos da pesquisa, contemplando o significado de suas convicções, ideias e objetivos.

Na verdade, o ponto de partida da formação do cientista é o conhecimento dos determinantes que o levam a optar pelo campo de pesquisa e os reflexos que os resultados desse trabalho trarão para sua própria atuação. Então, cabe ao pesquisador desenvolver a

consciência crítica, que deve estar condicionada ao conhecimento de seus determinantes. O pesquisador ao ter consciência do seu papel precisa, além do conhecimento do assunto a ser discutido, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. É preciso disciplina, perseverança, paciência e confiança na experiência para alcançar o objetivo fundamental, buscar e descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos (GIL, 1999).

3.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Na metodologia qualitativa existe a preocupação em analisar e interpretar os aspectos mais profundos, detalhando e descrevendo a complexidade do comportamento humano. “Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências, valores de comportamento etc.” (LAKATOS, 2008, p. 269). Privilegiaram-se tais aspectos na escolha do método.

Alguns autores não fazem distinção entre métodos qualitativos ou quantitativos, porém, Lakatos (2008) aponta diferenças marcantes em relação à forma como são abordados os fatos, dependendo de cada estudo. As diferenças entre o método qualitativo e o quantitativo estão na apresentação dos instrumentos estatísticos e na forma de coleta e análise de dados. A pesquisa qualitativa permite a realização de articulações entre teoria e prática no desenvolvimento do estudo. Pesquisar o cotidiano em uma abordagem qualitativa é buscar aproximações com a realidade. Minayo (2003, p. 21) destaca:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa leva o pesquisador a entrar em contato direto com o problema em questão. O pesquisador tem a oportunidade de investigar a complexidade, a especificidade e as diferenciações que o problema apresenta.

O pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos. (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Na busca pela compreensão global dos fenômenos, o pesquisador não se transforma em mero relator passivo, insere-se no cotidiano, em que a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção dos fatos o levam a transcrever e transcender o mundo e as histórias investigadas. Com a contribuição da abordagem qualitativa, foi possível reunir uma gama de informações necessárias e valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa, ao vasculhar o mundo vivido das professoras dos CEINFs. Mello (2004, p. 26) destaca que,

Enquanto pesquisa qualitativa interessam as pessoas por elas mesmas, como sujeitos participantes que se encontram em formação. Assim, esta investigação estabelece procedimentos que permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador e, nesta condição, o diálogo tem papel primordial.

Nas considerações de Mello (2004, p. 26), “em pesquisa qualitativa não se recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente”. As abstrações vão sendo construídas à medida que os dados particulares, que foram recolhidos, vão se agrupando, compondo-se em categorias, posteriormente interpretadas.

O quadro vai se constituindo à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início “ou no topo” e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação. (MELLO, 2004, p. 26).

As categorias gradualmente surgem conforme são processadas pela técnica da análise de conteúdo, captadas por expressões-chave e/ou ideias centrais dos depoimentos iniciais dos sujeitos. De início, as informações, aquilo que foi dito e relatado, apresentam características amplas, reduzindo-se no processo, e tornando-se cada vez mais fechadas e específicas. Para o pesquisador, esse momento assemelha-se a um redemoinho, que gira e movimenta, mudando e moldando novas configurações, até cristalizar as ideias principais daquilo que se busca. Ainda em Mello (2004, p. 24):

Os discursos reais produzidos pelos indivíduos ou grupos revelam e ocultam o que estão pensando ou dizendo. Talvez seja desconhecido por eles mesmos o que as palavras significam, mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais dos seus pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível na sua vivacidade representativa. A linguagem acompanha e abre a possibilidade da busca de verdades, não como instrumento paralelo, mas integrada no direcionamento existencial.

Mello (2004, p. 21) ressalta que “fora da ação, o método não passa de um enunciado, uma recomendação, uma recapitulação para efeito de conservar as lembranças das operações

materiais e dos racionais que se mostraram valiosos e permitiram concretizar as finalidades que o investigador se propõe”.

Quando se recorre aos dados descritivos, o investigador qualitativo procura analisar toda a riqueza de informação contida nos discursos. As descrições traduzem e revelam o modo como os participantes expressam os conceitos teóricos assimilados, as intenções, os procedimentos, a forma como encaram o novo, o medo e também a alegria. A descrição que antecede às análises auxilia o pesquisador, pois possibilita o acompanhamento do processo de evolução da construção das ideias de cada participante, expressas também nas entrelinhas dos depoimentos (CHIZZOTTI, 2010).

Conforme o que diz Mello (2004, p. 25):

Na análise qualitativa, a descrição não se fundamenta em idealizações, imaginações, desejos, nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos. Na pesquisa qualitativa, descreve-se, determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade.

De forma a transcender e “transver” o mundo habitado pelas professoras dos CEINFs, revelado em seus discursos, optou-se pela técnica da análise de conteúdo, que é constituída de uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. No processo de análise, ela conduz as descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajudando a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum, desvelando sentidos e significados dos depoimentos.

Para Bardin (2004), a técnica utilizada pela análise de conteúdo possibilita a organização da pesquisa em três fases distintas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa perspectiva, a investigação pautou-se pela descrição e interpretação do contexto de trabalho das professoras da educação infantil, pela coleta de dados, por meio dos seus discursos em entrevistas semiestruturadas, complementando com a técnica da análise de conteúdo utilizada nesta pesquisa.

A análise de conteúdo como técnica de investigação possibilita uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo expresso nas comunicações, o que permite ao pesquisador fazer inferências relevantes ao contexto da pesquisa (BARDIN, 2004; FRANCO, 1986). A descrição utilizada como meio para revelar as observações e os registros complementa as ações de analisar e classificar minuciosamente os dados, além de interpretar os fatos ou fenômenos.

Segundo Moraes (1999), as descrições derivam das mais diversificadas fontes. A matéria-prima da análise de conteúdo reúne elementos e materiais de inúmeras fontes de comunicação verbal ou não verbal, tais como: cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos e outros. Os dados coletados chegam a estado bruto e passam pelas etapas de análise, em um trabalho de compreensão, interpretação e inferência, após o processo da descrição.

Ao longo desta evolução, cada vez mais, a compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o texto. A mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem. (MORAES, 1999, p. 3).

A ação do pesquisador é que validará as análises e interpretações a partir dos dados obtidos. Nesse ponto, o método em questão dará o suporte para a compreensão da pesquisa na sua totalidade. A análise de conteúdo é utilizada como meio para compreender os sentidos, as estratégias, as representações e trajetórias dos referidos professores ou sujeitos da pesquisa e de seus discursos no contexto das múltiplas interações individuais das quais fazem parte (BARDIN, 2004).

Transcrever o contexto é fundamental e deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Sabe-se que os dados estão expressos diretamente no texto, mas é preciso que o contexto seja reconstruído pelo pesquisador. No entanto, muitas vezes, não é possível capturar e incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. É preciso pensar que não há limites lógicos para delimitar o contexto da análise.

Assim, o presente estudo orientou-se pela análise de conteúdo que possibilitou descrever, analisar e interpretar os discursos expressos pelas professoras com formação em Pedagogia que atuam na educação infantil, nos CEINFs de Campo Grande, MS. Os registros foram feitos por meio de entrevistas semiestruturadas, direcionadas a seis professoras, complementando com a observação de todo o cenário de atuação delas, no sentido de “transver” o mundo habitado por elas nos espaços das unidades pesquisadas.

Os resultados técnicos da pesquisa são apresentados e demonstrados por meio de quadros (Apêndice A – Quadros 1 a 12) que evidenciam, nas entrelinhas dos discursos ou depoimentos expressos dos sujeitos pesquisados, a dimensão do pensamento, das ideias e dos fazeres das professoras, além de sua formação, tempo de trabalho e espaço de atuação.

Os quadros estão divididos em unidades de registro, ou seja, os registros de tudo o que foi informado à pesquisadora, no momento da entrevista, ou os registros (textos) das falas na sua inteireza. Seguem a estes, as unidades de contexto, cujas configurações foram elaboradas pela pesquisadora mediante a fala dos sujeitos. O analista intervém e reelabora o conteúdo do depoimento ou discurso, considerando todo o contexto, ou os sentidos e significados contidos nas falas. “Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir” (MORAES, 1999, p. 3).

Dessa unidade de contexto surgiram as categorias posteriormente analisadas e interpretadas à luz das teorias, realizadas a partir das inferências do pesquisador. Na análise de conteúdo, o texto veiculado pela comunicação verbal ao pesquisador é a expressão do sujeito, em que se busca evidenciar e categorizar as unidades, palavras ou frases que se repetem, inferindo expressões que a representem.

De acordo com Franco (2005), a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos, para que ocorra desabrochamento das “verdades”. Pode-se dizer que as categorias são as consequências que a mensagem pode provocar ou demonstrar, contidas nas intenções dos sujeitos via comunicação verbal (BARDIN, 2004). Cabe ao pesquisador utilizar um olhar circundante, para retirar e explorar todos os sentidos da metodologia, para enriquecer as análises e interpretações embasadas pelos pressupostos teóricos. Para Moraes (1999, p. 5):

Uma compreensão dos fundamentos da análise de conteúdo certamente é importante para o analista conseguir tirar o máximo dessa metodologia. Compreender sua história, entender os tipos de materiais que possibilita analisar, estando ao mesmo tempo consciente das múltiplas interpretações que uma mensagem sempre possibilita, levando ao entendimento de uma multiplicidade de objetivos que uma análise de conteúdo pode atingir, auxiliam a explorar melhor as possibilidades desta metodologia de análise.

A metodologia utilizada permitiu mostrar os caminhos percorridos na investigação, repassando atalhos e caminhos no sentido de evidenciar a realidade referente à formação e identidade profissional, revelados nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, ou seja, das professoras atuantes nos CEINFs da Rede Municipal de Educação de Campo Grande. A análise de conteúdo abarca a totalidade dos discursos, o que possibilita um olhar cada vez mais denso e explorativo no momento de descrever e interpretar os achados. A seguir, a

pesquisa apresenta o cenário da investigação, as características, o contexto e o detalhamento do espaço de trabalho das professoras entrevistadas.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa não se resume na descrição dos espaços em que emergem as dúvidas sobre as professoras que atuam com a educação infantil, seus ideais, o cotidiano da profissão, o quantitativo de instituições no espaço geográfico escolhido. A pesquisa interpela as lembranças do dito e vivido no percurso de investigação, alicerçada por um suporte teórico, fundamental para a compreensão e análise dos dados coletados na busca, na exploração das mensagens verbais obtidas por meio da entrevista.

Nesse ponto, buscou-se desvendar algumas características dos CEINFs, palco de atuação das professoras, sujeitos da pesquisa. Percorreram-se a história e o cotidiano dos quintais, ou espaços, onde transborda a fantasia, a curiosidade e as descobertas das crianças. A contextualização auxiliou a interpretação final do trabalho, cuja intenção foi mostrar os deslimites e a dimensão dos achados da pesquisa, no que tange à identidade das professoras responsáveis pela educação dessas crianças. Esse processo foi realizado de modo a desvendar a obscuridade, ou o que está oculto na identidade profissional, entrever nas entrelinhas dos discursos, as evidências, os vestígios, as verdades e as nuances dessa classe de professoras.

Com esse intuito, a seguir, evidenciam-se os CEINFs, seus espaços, cenários e histórias, descrevendo alguns pontos que dizem respeito aos espaços educativos em que ficam as crianças, os pequeninos. Tais características contribuíram com o processo de análise, somadas às descrições, resultando nas categorias elencadas e interpretadas à luz das teorias.

3.2.1 CEINFs e os entornos

Na questão histórica, as políticas de atendimento à criança de zero até seis anos de idade, especificamente as instituições de educação infantil, em Mato Grosso do Sul, foram implementadas pela Secretaria de Desenvolvimento Social e pelo Fundo de Assistência de Mato Grosso do Sul (FASUL), no início dos anos de 1980. O governo do Estado promoveu iniciativas, como o Programa de Atendimento ao Pré-Escolar (PROAPE) e o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE) e mais os projetos na área de assistência: Creches Domiciliares, propostas pela Secretaria de Desenvolvimento Social e implementadas juntamente com a OMEP; as Creches Casulo, propostas pela Secretaria de Ação Social,

comunitárias e mantidas pela Legião Brasileira de Assistência (LBA); e as Creches Comunitárias do FASUL, mantidas por entidades filantrópicas (SILVA, A., 1999).

Em Campo Grande, MS, as instituições infantis também ficaram sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Políticas e Ações Sociais e Cidadania (SAS) (PMCG, 2013). Algumas estavam sob a tutela ou a gestão do Estado. No entanto, o Decreto nº 10.000, de 27 de junho de 2007: “Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil Municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão compartilhada, e dá outras providências” (PMCG, 2007).

Nelson Trad Filho, prefeito na época, determina, conforme o Protocolo de Municipalização do Ensino, firmado em 9 de fevereiro de 2007 entre o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul e a Prefeitura de Campo Grande, no art. 2º, que “a gestão e o gerenciamento das atividades dos CEINFs integrantes da Rede Municipal de Ensino serão exercidos, em conjunto, pelas Secretarias Municipais de Educação e de Assistência Social, [...]” (PMCG, 2007).

Assim, as atribuições conferidas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e à SAS deveriam ser exercidas de forma harmônica e coordenadas entre as pastas, visando a proporcionar a formação integral da criança até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social e como complementação à ação da família. Assim, a gestão dos CEINFs foi compartilhada entre as secretarias citadas (PMCG, 2007), com a normativa sinalizando a gestão única da SEMED (Anexo A).

Desde 2007, as referidas secretarias vinham realizando um trabalho em conjunto. A SAS, especificamente, ficou responsável pela gerência, seleção ou indicação das diretoras, a manutenção física dos prédios, a alimentação, a contratação de Auxiliares de Serviços Gerais (ASDs), cozinheiras, lactaristas e recreadoras, e toda a parte de atendimento e organização das unidades; e a SEMED, responsável pelas questões pedagógicas e contratação das professoras.

Entretanto, conforme o Decreto nº 12.261, de 20 de janeiro de 2014 (Anexo A), a gestão global dos CEINFs é repassada para a SEMED, conforme a Normativa de 2007. A atual Secretaria gerencia desde então um total de 97 CEINFs, localizados em sete regiões de Campo Grande: Anhaduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo. As unidades no total atendem aproximadamente 14.000 crianças. Os CEINFs recebem e atendem as crianças de toda classe social, religião, cor, raça ou etnia sem diferenciações, aquelas com quatro meses de idade até as de cinco anos. Todas as unidades buscam realizar um trabalho articulado com as comunidades que as circundam. O quadro de funcionários é composto de: Diretora, Coordenadora (somente algumas unidades, de acordo com a tipologia da unidade),

Secretária, Professoras, Recreadoras, Lactarista (as profissionais que tomam conta das mamadeiras que são servidas apenas às crianças dos berçários), Cozinheiras, ASDs e vigias (PMCG, 2014). Esse quadro de funcionários é organizado pela Secretaria de Educação de Campo Grande, mais especificamente pela Gestão de Recursos Humanos.

Grande parte das crianças fica o período integral na instituição. As profissionais que atendem mais diretamente essas crianças são as recreatoras, que têm uma jornada de trabalho de oito horas, e o professor, cuja atuação é de quatro horas diárias com a criança, que prioritariamente desenvolve a parte pedagógica. As recreatoras cotidianamente complementam o trabalho da professora, especificamente no aspecto do cuidar, como o banho, alimentação, higiene, alternando alguns momentos com o brincar, previamente planejados pelas professoras.

Em 2014, a realidade dos CEINFs evidenciam que 40% das unidades são prédios com construções mais recentes, alguns inaugurados nesse mesmo ano. Muitas das unidades têm a construção mais antiga, algumas com salas improvisadas, necessitando de reformas e reparos constantes. Todas possuem, além das salas, que são os espaços de aprendizagem para as crianças, refeitório, cozinha, banheiros, sala da direção, sala da coordenação e parques. As unidades recém-inauguradas têm uma estrutura com arquitetura moderna e ampla, inclusive cada sala tem o *solarium*, ou espaço para o banho de sol e movimentação das crianças.

A totalidade das crianças nas 97 unidades assim se apresenta: no caso específico das crianças de zero a três anos, são 78 turmas de Berçário I (1.578 crianças), 83 turmas de Berçário II (1.681 crianças), 182 turmas da Creche I (3.853 crianças). As crianças que nasceram em 2009, e que fazem aniversário até 31 de março, entram na Creche II, e as que completam três anos a partir de 1º de abril, ingressam na Creche I (PMCG, 2014) (Anexo B). Os restantes são da Creche II e Pré-Escolar I e Pré-Escolar II, que está sujeito à Liminar nº 347/2007 (Anexo C), não fazem parte do foco do trabalho.

Quanto à organização da rotina, os CEINFs seguem um cronograma comum a todas as unidades. As variações na rotina ocorrem entre o Berçário I e II e a Creche I e II (Anexo D - Quadros 1 a 4). No berçário, tem o horário da mamadeira, o banho pedagógico, a troca de fralda, a estimulação e exploração de materiais.

Os cronogramas da rotina, tanto do berçário quanto da creche, evidenciam o trabalho diferenciado para cada faixa etária. Conforme já comentado, essa rotina é desenvolvida parte do dia pelas professoras com ajuda das recreatoras, que permanecem nas unidades o período integral. A organização dos espaços e a realização das atividades nessas turmas têm a finalidade de contribuir com as aquisições e aprendizagens da criança de zero a três anos de

idade (destaca-se que a criança é inserida no berçário a partir dos quatro meses). Nesse período, essas crianças interagem e se desenvolvem, apresentando novas possibilidades de explorações, em um espaço supostamente preparado para os desafios e descobertas, entre outras conquistas nessa fase da sua vida.

3.3 DEPOIMENTOS DAS PROFESSORAS: ANÁLISES E CATEGORIAS

A escolha das unidades e/ou das instituições investigadas deu-se tendo em vista a localização, ou seja, averiguaram-se os CEINFs da periferia da cidade e da área central, para observar disparidades e/ou semelhanças nas respostas das professoras e conhecer a realidade das instituições no que se refere ao panorama profissional dos sujeitos da pesquisa. Isto supostamente indica a configuração global de cada unidade, colaborando com o quadro de análises.

Foram pesquisados os profissionais que atuam com crianças entre zero e três anos, considerando a delicada fase inicial da infância, as especificidades e a vulnerabilidade da delas nessa faixa etária.

Houve um contato prévio com a direção dos CEINFs, com a finalidade de repassar informações sobre a pesquisa e solicitar a devida permissão para o ato da investigação. Em alguns casos, as entrevistas foram marcadas para o momento do planejamento das professoras e, em outros, as professoras foram apresentadas pela direção, por terem disponibilidade no momento em que a pesquisadora esteve presente para realizar a entrevista.

De acordo com os dados coletados, no grupo de professoras investigadas, quatro têm o Curso Superior em Pedagogia, com habilitação para a Educação Infantil, sendo duas com Pós-Graduação em Psicopedagogia, e duas professoras possuem Curso Normal Superior, com Pós-Graduação em Educação Infantil, totalizando seis participantes. Formadas entre os anos 2008 e 2011.

Três professoras são concursadas, uma com dez anos no magistério, na educação infantil, outra com 15 anos na educação infantil e somente uma com apenas um ano nessa área. As demais têm contrato de trabalho, atuando há, aproximadamente, cinco anos como professoras na infância. Vale lembrar que o grupo das professoras entrevistadas realiza seu trabalho nas creches dos CEINFs, ou seja, com crianças entre zero e três anos.

Os dados coletados, por meio da entrevista semiestruturada, realizada com as seis professoras atuantes dos CEINFs, após a técnica de análise, serão apresentados em forma de categorias, cujos depoimentos (unidades) têm características comuns. As entrevistas, seguidas

da observação dos espaços das unidades, tiveram a finalidade de desvendar o pensamento e as ideias das profissionais relacionados aos objetivos e aos desafios da educação infantil na visão das professoras. Buscaram-se, também, os dados sobre a formação, o tempo de trabalho, a escolha da profissão, a trajetória de atuação que marcadamente são revelados no cotidiano de suas práticas. Os quadros que revelam as respostas aos questionamentos dirigidos à referidas educadoras encontram-se no Apêndice A.

É preciso considerar que a análise de conteúdo permite verificar as possibilidades de entrever o que está por trás dos conteúdos manifestos pelos sujeitos. Além da contextualização como pano de fundo para as análises, a produção de inferências leva a uma captura dos vestígios e índices contidos nas mensagens, elementos importantes para a configuração das categorias. De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de análise das comunicações dos pesquisados e da descrição das mensagens de indicadores quantitativos ou não, que possibilitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens.

Ainda para Bardin (2004), a categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento sedimentado pelas mensagens dos depoimentos dos pesquisados. Assim, as categorias são reflexos da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber. Nesse sentido, podem se modificar constantemente, assim como a realidade. Na análise de conteúdo, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos, ou unidades de registro em razão de características comuns. São essas características comuns encontradas nos discursos das professoras pesquisadas que deram origem às categorias explicitadas a seguir.

O processo de categorização, segundo Franco (2005), é demonstrado no sentido de uma compreensão clara sobre as técnicas da análise de conteúdo, que consequentemente levará a outra etapa, a da descrição e interpretação dos dados obtidos. Os Quadros 1 a 12 (Apêndice A) apresentam as etapas mencionadas e determinadas pela metodologia utilizada: as respostas das professoras, ou seja, as unidades de registro, ou o discurso inicial dos sujeitos, as unidades de contexto, em que são considerados os sentidos ou a essência das mensagens e revelação das categorias extraídas dessa prévia das análises. Para uma leitura mais objetiva e para isentar a identificação dos sujeitos da pesquisa, estes foram denominados de P – Professora, seguido da numeração subsequente de cada um.

Tendo como base os registros nos quadros de análises (Apêndice A – Quadros 1 a 12), recolhidos dos depoimentos das professoras, submetidos às técnicas da metodologia adotada, a análise de conteúdo, verifica-se o processo de categorização. A categorização é um procedimento de agrupar dados considerando a base comum existente entre eles, classificando

por semelhança ou analogia, segundo os critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. No processo de categorização, pretende-se ultrapassar o alcance meramente descritivo dos dados para chegar a interpretações mais profundas com base na inferência (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005; MORAES, 1999). Após a materialidade do processo de análise, depreenderam-se as seguintes categorias:

- a) realização profissional/fragilidades na docência;
- b) experiências formativas e na docência da educação infantil;
- d) ações e experiências na profissão.

O processo de categorização, como operação de classificação dos elementos de uma mensagem, seguiu no sentido de atender ao problema e aos objetivos da pesquisa. É preciso lembrar que o objetivo básico da análise de conteúdo é produzir uma redução dos dados de uma comunicação, o que, em geral, exigirá um número reduzido de categorias (MORAES, 1999).

Tais categorias serão apresentadas e analisadas de uma forma mais ampla e densa, no próximo capítulo, momento em que as análises deverão ser descritas e interpretadas, desenvolvendo as considerações necessárias para a finalização do referido trabalho. Pretende-se a concretização da relação pesquisa teórica com a pesquisa de campo, na validação do estudo, atribuindo-lhe um caráter científico.

CAPÍTULO IV

PROFESSORAS DA CRECHE ATUANTES NOS CEINFs DE CAMPO GRANDE: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feitiço.
(BARROS, 1998, p. 13).

Só o olhar inquiridor pode perceber aquilo que não foi dito ou explicitamente revelado por palavras. Neste capítulo, seguem as análises e interpretações do dito e não dito, das coisas sem feitiço, que não é dada a devida importância, daquilo que não se enxerga, nos depoimentos das professoras das creches que atuam nos quintais da educação infantil, ou nos CEINFs, com crianças de zero a três anos.

A finalidade é complementar os estudos e possibilitar um olhar mais apurado sobre os elementos que constituem a identidade dessas professoras. Entretanto, posterior às análises, serão apresentadas as considerações sobre os pontos que merecem destaque. São questões extraídas da investigação que trazem o sentido de inteireza para os estudos realizados no processo de acabamento do presente estudo.

4.1 PESQUISA: DISCUSSÕES E ANÁLISES

Quando se procura por meio da escuta do outro (os sujeitos de pesquisa) conhecer seu contexto de atuação, como se realizaram a formação e a escolha por trabalhar com crianças de 0 a 3 anos de idade, abre-se um campo de pesquisa de um grupo que fala de determinado lugar e tempo em meados da segunda década do século XXI. Necessariamente, não são representativos de um macrossistema e sim de uma realidade vivida e asseverada pela própria vivência da pesquisadora.

Partindo dos discursos transcritos da entrevista, organizados e tabulados conforme se observam no Apêndice A (Quadros 1 a 12), chegou-se às categorias: a) Realização profissional/fragilidades na docência; b) Experiências formativas e na docência da educação infantil; c) Ações e experiências na profissão. Considera-se que tais categorias garantem a discussão articulada com a teoria e a política de formação, com a prática relatada do mundo vivido de professoras, que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idade, em CEINFs de Campo Grande, MS.

4.2 PROCESSO IDENTITÁRIO⁷ DAS PROFESSORAS DOS CEINFs

No espaço das análises da pesquisa, retoma-se o pensamento de Nóvoa (1995a) que, ao falar do processo identitário na profissão professor, sugere um percurso de construção pessoal e profissional, muitas vezes longo, complexo e contraditório. No que se refere à identidade das professoras que atuam com a criança pequena nos CEINFs, acredita-se que esse processo ainda está em formação, sinalizado por algumas marcas percebidas nos seus discursos. Nas falas das professoras, vislumbram-se tímidos posicionamentos, com traços de criticidade, porém, com restrições que acabam por limitá-las nas suas convicções.

Pode-se dizer que, por meio da pesquisa realizada, o grupo representa educadoras, profissionais subordinadas ao sistema, à mercê das verdades e diretrizes impostas pelos currículos e projetos pedagógicos, carentes de iniciativas para romper com a realidade e caminhar em direção a um desabrochamento das possibilidades individuais e profissionais. Além das lacunas na formação inicial destacadas a seguir, a organização em creche e pré-escola traz incertezas e inseguranças às professoras da creche, que não se sentem profissionais nesse contexto.

Ser educador, nesse sentido, é ser propriamente um sujeito que se insere em um processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando atenção às relações e aos contextos que vão se criando. Esse processo vai sedimentando a elaboração dos sentidos, do que é ser professor, da sua percepção e sensação de pertencimento a tal grupo; que os sujeitos em relação constroem e reconstróem (ROJAS, 2009; SOUZA, 2009).

Conforme visto em Rey (2003), são nessas relações sociais e nesses espaços de convivência muitas vezes desiguais que se consolidam as identidades. É preciso pensar que a identidade dos professores não pode ser reafirmada tendo como base simplesmente sua formação no curso superior. Não basta ter o Curso de Pedagogia, uma identidade revela-se por muito mais que isto. Uma identidade revela-se e reveste-se de histórias vividas, experienciadas, transgredidas nas interações e relações cotidianas. Para Mello e Rojas (2012, p. 24):

A construção de uma história de vida é feita pela incorporação de todos os elementos vividos pelo sujeito que são considerados importantes para entender ou representar a sua atual situação e dar condições para o enfrentamento e o planejamento do futuro. Essas histórias tornam claras e visíveis tanto para si como para os outros, as percepções, interesses, dúvidas,

⁷Processo identitário como algo em contínuo desenvolvimento, como algo em constante processo e não como acontecimento linear e finito. Algo em construção (NÓVOA, 1995a).

orientações e as circunstâncias que de modo significativo tiveram influência na sua maneira de ser e de agir.

Revelam-se também por meio das “fragilidades e conquistas, de intersecção entre as trajetórias de vida dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas e os sistemas de emprego, trabalho e formação” (GOMES, 2009, p. 104). Entram em jogo os valores, as convicções, os objetivos de vida e profissionais, o comportamento, as aquisições culturais e intelectuais dos indivíduos que se fazem ao longo da carreira.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995b, p. 16).

O autor, ao requerer a expressão processo identitário, indica que na dinamicidade das ações docentes é que se processam as identidades. No contexto do trabalho nos CEINFs é que as professoras configuram seus fazeres e saberes, no ser e no estar de suas funções como docentes.

Ao tomar como base as respostas das professoras à entrevista, e após o processo de análise, as categorias levantadas serão interpretadas a seguir à luz do pensamento científico, de autores, estudiosos e pesquisadores que perfazem o referencial teórico do presente estudo.

4.2.1 Realização profissional/fragilidades na docência

No próprio espaço de trabalho, um espaço de interações, é que o ser, a pessoa e o fazer se mesclam, complementando-se, criando contornos de uma identidade em que deveriam sentir-se parte de um grupo – professoras da creche nos CEINFs, a perceber na fala da professora: “Um dos desafios é a transição. A organização das crianças em creches e pré-escolas, a adequação desse problema, porque as famílias não entendem. Não sei se sou professora de creche” (P6). Gomes (2010, p. 4) enfatiza essa questão:

A identidade profissional de educadores associa-se ao sentimento e à consciência de pertencimento a um grupo, do lugar que cada um se coloca no mundo e na profissão, de ser um profissional e nessa forma de pertencimento grupal, as diferentes formas de reconhecimento profissional parecem ocupar papel central.

Conforma Rey (2003), a identidade é constituída dentro dos diversos grupos dos quais o indivíduo faz parte. O jogo de reflexões múltiplas, que estruturam as relações sociais, é mantido pela atividade dos indivíduos. De tal forma, é correto dizer que a identidade, no seu

conjunto, reflete a estrutura social ao mesmo tempo em que reage sobre ela, conservando-a ou a transformando. O individual se faz nos espaços sociais.

Ao estabelecer o marco identitário da profissão docente, a formação inicial faculta um percurso acadêmico institucionalmente orientado, cuja ausência tornaria frágil e pernicioso o exercício do magistério para uma sociedade avançada que busca, na educação qualificada, uma perspectiva de cidadania plena para os seus integrantes. Não basta saber algo a despeito de alguma coisa para tornar-se professor. A docência se reveste de uma complexidade que vai muito além do conhecimento tácito. No contexto da modernização das sociedades ocidentais. (BORGES, 2010, p. 53).

No interior dessa dinâmica, o professor precisa estar conectado com a realidade, e querer avançar na sua vida profissional, imbuído de ideias coerentes, de objetivos arrojados para atuar com qualidade e/ou avançar nos degraus da docência, conforme pede o mundo hoje. Sair da zona de conforto e da comodidade nas suas convicções, para atingir um razoável grau de autonomia. No entanto, nos depoimentos, observou-se uma limitação de objetivos para o futuro da vida profissional: “Só quero fazer curso de português para concurso. Às vezes os encontros são cansativos e não rendem nada.” (P3).

As profissionais querem algo que lhes ofereça segurança e estabilidade, isentando-se de atitudes ousadas de busca por uma autonomia profissional e intelectual, na cristalização de uma profissionalidade defendida por Contreras (2002, p. 9). “A primeira dimensão da profissionalidade docente deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem a realiza”. Falta-lhes a consciência do compromisso profissional e do desejo de realizar-se plenamente como professora.

Nas entrelinhas dos discursos, observou-se uma ausência de posicionamento de finalidades e propósitos para a própria carreira profissional: como exemplo, a P2: “Às vezes dá um desânimo, mas eu gosto do que faço. Só acho que a EI é mais cuidar, porque prestamos todo tipo de atendimento à criança, e o educar deixa a desejar”. Essa postura pode estar vinculada às condições de trabalho e à dificuldade ou falta de preparo para trabalhar com a criança pequena. Machado (1999), ao tratar dessas questões sobre a educação infantil, reforça as afirmações:

Trabalhar numa creche, numa pré-escola ou num centro de Educação Infantil não é tarefa fácil. Enfrentar com disposição e educação o choro das crianças, as brigas ou o xixi fora de hora, quando faltam brinquedos e materiais adequados, quando os espaços são mal aproveitados, os salários são baixos e a formação teórica é insuficiente. É um desafio cotidiano para os profissionais da Educação Infantil. (MACHADO, 1999, p.93).

No entanto, ao considerar essa situação mediante as exigências atuais e a sensação de insatisfação especialmente a do professorado, depreende-se dos depoimentos a ideia de

plenitude e de perfeição em um mundo encantado de realizações isento de problemas, conflitos e desafios. Por outro lado, encontrou-se nas professoras P4 – “Sou realizada com a profissão” – e P6 – “Sou realizada no trabalho. Me dedico, tenho cumprido minha obrigação. Atendo as orientações da direção” –, o sentimento de realização com o trabalho na educação infantil. Também relatam dificuldades e problemas, como as condições materiais insuficientes ao tempo que se dizem conformadas e realizadas com o trabalho nos CEINFs.

Os relatos apresentaram uma visão de algo ilusório e inalcançável que as isolam da realidade. Para Perez Gomez (2001), esse “isolamento” dos docentes, concebido como refúgio, mecanismo de defesa ou patrimônio incontestável, pode ter importantes consequências prejudiciais para o desenvolvimento profissional do próprio docente e para a prática educativa de qualidade. Isso dificulta o desenvolvimento satisfatório de projetos de mudança e inovação na sua carreira:

O isolamento é o ambiente adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura social dominante. A ausência de contraste, de comunicação de experiências, possibilidades, ideias, recursos didáticos, assim como de apoio afetivos próximos, reforça o pensamento prático e acrítico que o docente adquiriu ao longo de sua prolongada vida na cultura escolar dominante. (PEREZ GOMEZ, 2001, p. 169).

Expressões relatadas, como “Sou realizada no trabalho, a E.I. é a base, a criança vai crescer e desenvolver cada vez mais. Gosto do que faço. Gosto de trabalhar com crianças” remetem às indagações: É ou não real o sentimento das professoras ou existe uma “mascarização” da realidade? Aceitam passivamente a situação sem o reconhecimento crítico e concreto de sua realidade que está a exigir mudanças? A passividade ou “aceitação” do óbvio é um modo de negação dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade? Segundo os estudiosos, expressam a sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária das instituições educativas.

Como assevera Contreras (2002, p. 64):

Os professores encontram-se em relação de dependência com respeito ao campo de especialização, ligados por sua pertinência ao mesmo como definição de sua especialidade, mas carecendo da capacidade de desempenhar um papel determinante no desenvolvimento e evolução desse saber.

Embora demonstrem conhecimento das dificuldades e dos desafios no interior das instituições de educação infantil, especialmente no caso da creche, como se lê no discurso de

P5 – “A luta pela conscientização da importância, da valorização da EI. Parar de tratar a EI como assistencialismo. A criança fica na creche porque a mãe não tem onde deixar. É direito, ela vai se desenvolver” –, as professoras esperam por mudanças, como se não fizessem parte do contexto.

Como diz P6: “Na parte pedagógica tenho autonomia, mas no sentido amplo não. Poderia ser mais democrático, mas a gente acaba aceitando tudo e nem tenta nada de novo”. Os depoimentos das professoras dão a ideia de viverem em um mundo à parte, desconectado das configurações intermitentes e cotidianas que caracterizam a perda da autonomia, revelando posturas de passividade não condizentes com o atual cenário que, na visão de Perez e Gomez (2001, p. 177), levam a situação de:

Perda da legitimação tradicional da tarefa docente, a incerteza dos novos horizontes, acompanhada pela pressão e pela urgência de responder às exigências do mercado, assim como a escassa consideração social do seu trabalho está provocando no docente um alto grau de ansiedade e insatisfação profissional.

Conforme o discurso da P5, “Nós temos que seguir as orientações sempre. Não temos autonomia nas nossas ações, a nossa prática é fiscalizada, somos subordinadas”. A cultura docente nutre-se, em grande medida, de frustração, ansiedade, desorientação, e de um cínico pragmatismo, conforme insinua Perez Gomez (2001). As exigências esmagadoras do sistema, no sentido de introduzir reformas complexas, têm desarmado a débil competência profissional do docente, mergulhando-o, muitas vezes, em uma sensação de impotência, insegurança e estresse que o conduzem, conseqüentemente, a uma atitude de dependência, carente de iniciativa, à espera das determinações e recomendações oficiais de fora, do próprio sistema.

Observa-se, por exemplo, essa dependência e falta de iniciativa na fala da P4:

O profissional é puxado. Acho que vai melhorar, a parte do cuidar exige muito. Não tem funcionários, precisa ter ajudante. As imposições, as condições de trabalho, o número de crianças. Já estou há anos dando aula e a gente acostuma com o direcionamento, as diretrizes têm que ser cumpridas.

O trabalho nas instituições infantis exige uma competência específica e uma formação profissional cada vez mais ampla para cuidar/educar crianças de zero a três anos, na perspectiva das interações sociais no sentido de atender as necessidades e expectativas desses sujeitos (MACHADO, 1999).

A carreira docente para atuação nas instituições infantis já tem uma dimensão histórica construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser, que foram incorporados no

decorrer da história, formação e atuação. Alguns acumulam experiências na prática como se vê na fala de P2: “Não produzo trabalhos. Me dedico a aprimorar a prática na troca de ideias”.

A prática precisa estar fundamentada nas teorias e pesquisas, no aprofundamento dos estudos e atualização das informações, para sair do improviso e das trocas incertas muitas vezes aparentes receitas infundadas. É preciso crescer no contexto de sua história profissional, no percurso de construção de sua identidade profissional como professoras da creche, tendo como base a identidade pessoal (GOMES, 2003; TARDIF, 2002).

No campo de atuação dessas professoras, é preciso reafirmar a necessidade da reflexão com dinamicidade nas ações e decisões para recuperar uma concepção de autonomia profissional, que as coloquem como protagonistas de suas práticas em um contexto de profissionalidade docente, já tratadas anteriormente. As professoras revelam ter autonomia, mas se retraem diante dos direcionamentos e imposições: “Tenho autonomia, mas às vezes não concordo com algumas coisas. As vezes tenho muitas ideias e segurança da minha prática, mas vem as orientações de cima, temos que aceitar” (P3).

A firmeza de propósitos e convicções é que assegura o domínio das situações, em busca de alcançar objetivos perante os confrontos externos. Aprofundar ideias e teorias, estar a par das informações, interagir com pessoas elevam o conhecimento e reforçam os argumentos e posicionamentos perante a profissão. Ao exercitar a reflexão crítica, o professor liberta-se e emancipa-se das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que, muitas vezes, as próprias pessoas as sustentam, em um autoengano. Uma reflexão libertadora pode modificar tais práticas de dominação e de distorções ideológicas realizadas pelos participantes em sua sustentação (CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2002).

Na perspectiva de uma reflexão crítica, libertadora, no domínio de suas ações e convicções, o professor pode dar um salto em direção à sua profissionalidade e identidade como profissionais da creche. Na educação infantil, especialmente no trabalho educativo com a criança pequena, que se sabe, é complexo, é delicado, é comprometedor, é preciso rever discursos como: “Nós temos que seguir as orientações sempre. Não temos autonomia nas nossas ações, a nossa prática é fiscalizada, somos subordinadas” (P5).

Isso requer uma crítica rigorosa dos modos de pensamento e de ação, para identificar a forma pela qual foram ideologicamente distorcidos, bem como uma busca de novas possibilidades que superem essas deformações e nos permitam realizar formas de viver mais racionais, justas e satisfatórias. (CONTRERAS, 2002, p. 165).

Entretanto, percebe-se uma conformidade nas atitudes e posturas de acomodação quanto ao futuro no que se refere à profissão como professora da educação infantil. Na fala de P3, seu discurso é: “Sim estou realizada, falta passar num concurso”. Ou quando as professoras são questionadas sobre a autoformação, a busca por mais estudos, leituras e pesquisas, ouve-se: “Só pesquiso e leio para realizar meu trabalho, para complementar o conhecimento, para alfabetizar” (P3).

Na visão de Contreras (2002, p. 74), “falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão”.

Conforme já citado anteriormente, a dimensão profissional da carreira do professor perpassa a dimensão subjetiva de sua vida, cujo entrelaçamento é não poder estar desconectado das dimensões vitais que dão sentido humano ao trabalho. Um trabalho que se assenta na relação pessoal e na aspiração a uma vida mais digna e mais plena, em que a dimensão afetiva e emocional está na base do desenvolvimento da sensibilidade moral, como colaboradoras na construção de uma identidade profissional (CONTRERAS, 2002).

O reconhecimento da dimensão profissional nos dias atuais exige um olhar para além do óbvio, no sentido de recuperar e reconquistar competências para que ocorram mudanças significativas no campo da educação infantil. Para que se constitua ou construa uma identidade profissional, tem-se como pressuposto que as convicções pessoais estejam na base dessa estrutura, de forma latente, consciente e determinada.

Na realidade, o que se tem visto nos debates e discussões é que o tempo é percebido, pela maioria dos professores, como o inimigo da liberdade (HALL, 2005; PEREZ GOMEZ, 2001). Muitas ideias e práticas lhes escapam por conta das cobranças, dos prazos e dos próprios imprevistos que ocorrem nas práticas diárias nos espaços educativos, especialmente quando o trabalho é direcionado à criança. Porém, para algumas das professoras investigadas, não existe essa angústia esmagadora e complexa na profissão professor, a verificar: “No CEINF tem estudos, tem trocas, é muito bom. Muitas colegas tem sempre algo novo para apresentar e isso contribui” (P4). É preciso investir e revestir-se de uma visão crítica dos fatos, para assegurar mudanças e consequentes melhorias.

O desenvolvimento profissional dos docentes na atualidade precisa ser analisado perante a complexidade de suas manifestações divergentes e, inclusive, contraditórias. Ao mesmo tempo em que se dizem realizadas na educação infantil, observam-se queixas e dificuldades, e a busca pela valorização profissional: “Ausência da família. Falta apoio da família com as crianças. Existe burocracia e ao mesmo tempo desorganização, isso

desvaloriza o professor” (P3), ou conforme o depoimento da P4: “A valorização do profissional, pois a Educação Infantil é a base. Só seremos valorizadas na nossa prática na Educação Infantil se continuar os estudos, mas é difícil conciliar tudo”.

Sabe-se que a real atuação profissional não se apresenta sob os auspícios do encantamento em que os professores trabalham na mais perfeita e romântica engrenagem. Muitas contradições e os desacertos acompanham o processo de profissionalização docente na atualidade, e isso requer um esforço superior, ou seja, de repensar o sentido e a natureza do que se considera o que constitui sua profissionalidade. Para Hall (2005, p. 12-13),

Não existe uma identidade plenamente unificada, completa, segura, e coerente. Isto seria uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Isso justifica a ideia de que a identidade é realmente formada ou construída ao longo do tempo, por meio da formação inicial e continuada, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Entram em jogo alguns elementos que, conforme Rey (2003), merecem ser discutidos. Nesse contexto de construção, o sujeito é definido como o indivíduo concreto, com características essenciais e permanentes da sua condição: é atual, interativo, consciente e volitivo; por fim, portador de personalidade. Em que o processo de mediação vai muito além da consciência do sujeito, envolve também a importante questão da emocionalidade, as vivências, experiências e sensações presentes no seu cotidiano, tanto pessoal quanto profissional.

No caso das professoras da creche, além da própria história, existe um emaranhado de relações que interfere e influencia a composição de suas identidades profissionais, o que Gomes (2010) ressalta:

Tentamos não perder de vista a especificidade e a singularidade desse professor/educador que atua diretamente com as crianças pequenas. Entendemos que as identidades desses profissionais envolvem uma tríade de atores; educadores, crianças e suas famílias – pelas características próprias desse segmento etário. (GOMES, 2010, p. 44).

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro do indivíduo. A falta de inteireza ou inconcretude é “preenchida” a partir do exterior da pessoa. As professoras tecem o seu modo de ser, de pensar e de agir, nas relações cotidianas com as crianças, suas famílias, seus pares de trabalho, nas práticas que desenvolvem ao longo da vida

e na formação profissional. Atualmente, com os impactos dos processos globais, que influenciam os contextos de vida e de trabalho das pessoas, as identidades têm se enfraquecido, o que torna as identidades confusas e dilaceradas pela insegurança e pelo desconforto, longe, portanto, de ser uma identidade plena, pronta e acabada (HALL, 2005).

A formação profissional e a construção das identidades dos professores e professoras da Educação Infantil constituem-se em elementos centrais das políticas e práticas em Educação Infantil. Essa questão envolve tanto a formação e a habilitação profissional quanto as condições de trabalho e a carreira profissional nas redes de ensino que oferecem essa etapa da educação. (BRASIL, 2013, p. 31).

Com relação ao objeto desta pesquisa, fica evidente a necessidade de aprofundar e ampliar estudos e debates que promovam a afirmação da identidade das professoras da creche, considerando os elementos que configuram tal construção. Desse modo,

Apoiar e promover processos de construção de identidades e de socialização profissional do professor/educador de crianças em escolas da infância, parecem-nos condição essencial para que, analogamente, estes profissionais promovam um trabalho de boa qualidade com as crianças. (GOMES, 2010, p. 43).

A história das professoras, nesse contexto, é um elemento importante na constituição delas como indivíduo, que faz história (REY, 2003). A história, o pensar, o dizer e o fazer de cada uma supõe desenvolver uma visão sobre o tempo, em que as trajetórias são sedimentadas, em que a docência nos espaços da creche vai sendo construída. É preciso reconhecer e valorizar suas histórias de vida e de profissão. “Foi por opção, me identifiquei com a profissão, tive vontade de ser professora e enfrentei as barreiras.” (P5). Esse processo permite que a educação infantil ganhe um trabalho cada vez mais eficiente. Concorde-se com Gomes (2003) porque

Entendemos por identidade profissional um processo dinâmico que ocorre em um tempo e espaço próprios, produzindo momentos característicos de passagem nesse movimento ao longo da carreira profissional, ou ciclo de vida profissional, e se produz entre a imagem interna e a imagem externa. (GOMES, 2003, p. 2).

Trata-se de um movimento rotativo, com avanços para as professoras e para a educação da criança. Um caminhar através do tempo, e, é importante lembrar, nasce das relações com os outros em uma ocorrência e sequência de fatos objetivos e subjetivos na vida de cada um, em um contexto em que se constituem as identidades. A construção de saberes faz-se por meio da apropriação de conhecimentos ao longo da vida humana, na trajetória profissional.

A depender do contexto discursivo, determinada posição identitária é destacada sem, contudo, perder de vista sua relação com outras posições, assim como os discursos, valores e crenças relativos a cada uma. A identidade docente aparece assim articulada às identidades de gênero, familiares, religiosas, raciais, de classe, que são carregadas de contradições, cujas marcas sociohistóricas aparecem nos relatos (orais ou escritos) que as pessoas fazem de si. Além disso, a construção da identidade jamais é concebida como um processo isolado. Existe sempre uma relação com o(s) outro(s) – concreto ou virtual, real ou imaginário, específico ou genérico – para quem se apresenta e, por isso mesmo, é mais que tudo um acontecimento social e coletivo. (OLIVEIRA et al., 2006, p. 554).

As aprendizagens incorporadas às professoras, durante o processo e a atuação docente, revelam suas identidades, personalizam atitudes, posturas, comportamentos que são constituídos na simultaneidade do tempo e do espaço na educação infantil, nos contornos e configurações da creche (ASSMANN, 1998).

4.2.2 Experiências formativas e na docência da educação infantil

Entende-se a formação inicial como preparação profissional cujo papel é fundamental para possibilitar aos professores no seu percurso de trabalho a apropriação de determinados conhecimentos para que possam experimentar, durante seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar em um cenário totalmente novo. As características emergentes sobre a formação observadas nos depoimentos das professoras configuram como categoria, como marca de uma identidade ainda em construção, em que se percebem, como nos debates atuais, as lacunas e/ou deficiências dessa formação na vida profissional das professoras.

Ao analisar tais configurações, tem-se como base que, durante o processo de formação de um profissional de educação, é preciso que o acadêmico seja incentivado a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas (BRASIL, 2000).

Destacam-se alguns pontos observados como lacunas na formação inicial dos professores, levantados na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior, já discutidos em maio de 2000.

Existe um tratamento inadequado dos conteúdos, pois nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos em uma formação aligeirada e incipiente. É preciso que o professor compreenda com a razoável profundidade e com a necessária adequação a situação

escolar, os conteúdos das várias áreas do conhecimento, os contextos em que se inscrevem, e as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como suas especificidades (BRASIL, 2000).

Conforme Perez Gomez (2001) ressaltou, a ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, os cursos propostos ainda não se comprometem com essa exigência. Faltam oportunidades para o desenvolvimento cultural dos professores. Vieira (2012, p.24) também observa:

Do ponto de vista individual, os professores veem-se diante de impossibilidades materiais de atualização. O acesso à Internet é ainda privilégio de poucos. Os cursos de formação, não raro, passam ao largo das necessidades reais da escola em que atuam. Na rede privada, deparam-se com alunos com possibilidades de acesso a bens culturais que ultrapassam as suas. Na rede pública, a carência cultura é limitadora de suas possibilidades de intervenção. Entre esses dois polos, extremos e contraditórios, oscila o trabalho do professor que, por certo, é atingido de forma direta por tais circunstâncias.

Não são levadas em conta outras dimensões do exercício profissional, ficando ausentes, também, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação da categoria profissional. O problema é agravado pelas frágeis relações interinstitucionais entre escola de formação, associações profissionais, sindicatos, que possibilitem tais vivências e as ampliem para além da instituição. São evidentes os desafios na consolidação da docência na educação infantil, conforme Oliveira, (2013, p. 13):

Os desafios para a formação inicial docente para atuar na educação básica são muitos e exigentes, o que requer discutir profundamente e reconhecer as identidades presentes nesse suposto grupo homogêneo que, na realidade, apresenta complexidades muitas vezes ignoradas. Conhecer as distinções entre esses profissionais, seus saberes e fazeres, seus vínculos e sentimentos de pertencimento institucional, as exigências que lhes são postas, as responsabilidades e os constrangimentos aos quais estão expostos são condições essenciais para se pensar a adequação curricular da formação, que deverá promover a porta de entrada para o exercício docente.

O professor, mesmo durante o curso de formação, não tem incentivo para o exercício da pesquisa. Apesar da importância dada aos conteúdos teóricos, os cursos de formação acabam por formar o professor como um aplicador de teorias - um técnico e não um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimento pedagógico e para a tomada de decisões. “No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais, a competência restringe-se à dimensão técnico-instrumental tornando-se uma simples estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho

pedagógico.” (VEIGA; AMARAL, 2012, p. 69). O professor torna-se um simples executor de tarefas previamente definidas, são desconsideradas a postura do professor investigador e autônomo, dono de suas ideias e iniciativas (TARDIF, 2002; VEIGA; AMARAL, 2012). A preocupação de que o professor desenvolva uma postura investigativa sobre sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho são aspectos, em geral, ausentes na formação dos professores.

Os conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações não são apresentados com o alcance e dimensão necessários na formação de professores. São raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar amplamente, no exercício da docência, computador, rádio, videocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e *softwares* educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias, em uma linha interdisciplinar. Além disso, ocorre a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino - em que são atendidos os alunos da educação básica -, e isso reflete também na educação infantil (BRASIL, 2000).

Essas questões caracterizam as dificuldades reveladas nos depoimentos das professoras pesquisadas, pois, especialmente na educação infantil, os saberes devem estar voltados para a compreensão ampla sobre as especificidades infantis. No caso da P1, quando indagada sobre seus objetivos como professora no CEINF, assim se posiciona: “Ser uma excelente profissional, atender as necessidades das crianças, ver o progresso, ver que elas aprendem. A formação inicial não dá muita base”.

Os discursos das professoras que atuam nos CEINFs revelam uma angústia advinda da fragmentação ou desarticulação entre a teoria e a prática, por exemplo, a da P5, quando revela as vantagens e desvantagens na formação inicial:

Positivos – a teoria, a fundamentação que precisa ter, o porque das coisas, a importância. Negativo – a articulação da teoria com a prática, a prática deixa a desejar. Quando chega ao ambiente estamos cheios de teoria e na prática fica difícil e agora? Falta recurso, tem que se desdobrar, tem que pesquisar. (P5).

Observou-se a carência de bagagem teórica na ocasião dos estágios, quando os acadêmicos se deparam com a complexidade da prática, cujo desconhecimento os leva, em alguns casos, a desistir do curso, ou a aprender a improvisar soluções para as dificuldades encontradas sem um conhecimento científico sobre o assunto. São dois polos distanciados entre si:

Nos cursos de formação inicial de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001a, p. 29).

Com já visto anteriormente em Shön (2000), a formação não deve ter como base um sistema de normas de ação preconcebidas e de regras previamente organizadas. A dimensão teórica e o fazer pedagógico devem estar articulados de forma a dar resposta a situações diferenciadas inéditas que se apresentam nos espaços educativos. Os processos de formação precisam desenvolver capacidades reflexivas na ação e sobre a ação para superar a visão técnica, que deformou sobremaneira a formação docente.

Vale dizer que, no percurso da formação, muitos professores desenvolvem suas convicções sobre os objetivos para a carreira profissional. As grades curriculares, o corpo docente, a dinâmica e o incentivo da instituição formadora com o acadêmico influenciam suas decisões futuras. Na pesquisa realizada, observou-se que somente duas professoras escolheram trabalhar com crianças pequenas, decisão tomada antes de adentrarem no curso. As demais expressam indecisões e incertezas no caminho formativo, cujas opções aconteceram ao acaso: “Foi um caminho em que as coisas foram dando certo. Quando vi estava trabalhando com crianças pequenas. Foram as oportunidades” (P3).

Aqui retoma a afirmação do Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010) no que diz respeito à formação do professor da infância no mundo atual: é preciso garantir que os cursos de formação de professores, para atuar nas instituições de educação infantil, tenham como objetivo a compreensão dessas instituições como espaço coletivo de educar e cuidar crianças. Além disso, desenvolvam nesses professores a consciência e o compromisso pelo trabalho que irá realizar, especialmente com crianças entre zero e três anos, consideradas a fragilidade e vulnerabilidade dos pequenos.

[...] que visem o compromisso profissional com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças; o domínio das estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo e a apropriação do instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar a criança. (BRASIL, 2010, p. 118).

Ao desenvolver currículos formais com conteúdos e atividades distanciados da realidade e da verdadeira prática social de educar a criança, conforme Pimenta (1999), leva os cursos de formação inicial à descaracterização da identidade do profissional docente. Como afirma Scheibe (2012), quando diz que a formação inicial, embora seja o momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, é ao mesmo tempo desqualificadora para a profissionalização docente no País, principalmente quando se refere ao profissional da educação infantil, que desde outrora é desconsiderado como profissional.

A formação contínua também pouco tem colaborado com a modificação da prática, uma vez que desconsidera a prática docente e pedagógica educativa em seus contextos, realizando somente cursos de suplência ou atualização de conteúdos. “Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (FUSARI, 1996 apud PIMENTA, 1999, p. 16). É preciso que as instituições de educação infantil atentem para a importância da formação em serviço, que possibilitem o crescimento individual, mas principalmente coletivo dos professores que ali atuam:

O coletivo, não pode prescindir da formação continuada que deve fazer parte da rotina institucional e não pode ocorrer de forma esporádica. Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de idéias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (BRASIL, 1998b, p.68).

Para Gomes (2010), em se tratando da formação contínua, é fundamental o investimento em programas de formação centrado nas demandas formativas dos professores de creches e pré-escolas relacionados ao projeto pedagógico da instituição, a sua política educativa. Isto contribui para fortalecer e redimensionar novas perspectivas formativas alicerçadas em problemas e situações reais, de fomento ao trabalho coletivo e não nas carências ou défices dos professores/educadores.

Sabe-se que no processo de formação do professor, tudo o que ele assimila e incorpora de conhecimento prático ou teórico, consequentemente, irá refletir de forma direta nas suas ações pedagógicas, nas interações com as crianças, nos planejamentos e na forma de intervir no cotidiano. Tais ações, com certeza, irão influenciar na formação da criança, especialmente a criança nos primeiros anos de vida, alvo de estudos. No que se refere à

formação docente na universidade, encontra-se em Tardif (2002) a ideia de que os professores da área da educação precisam realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Isso irá reduzir as falhas e os questionamentos sobre os fundamentos da prática pedagógica, herdados da formação inicial.

Ainda em Tardif (2002), esses profissionais, os professores, como profissionais, supostamente são considerados práticos, refletidos ou reflexivos. São educadores que geram saberes específicos sobre o seu trabalho, portanto, possuem capacidade de repensar sua prática, no sentido de perceber a necessidade de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações que acreditam poder melhorar sua eficácia. Isso remete à ideia de Nóvoa (1995a) quando propõe que o professor compartilhe com o coletivo suas atividades de reflexão, suas angústias e dificuldades. Percebe-se isto em P1: “Aprendi muita coisa para a prática. Não tive capacitação referente ao berçário. Não tenho muito preparo”. Nota-se a importância da articulação teoria-prática nos cursos de formação de professores, para que estes possam vivenciar experiências de pesquisa que auxiliem sua prática. A teoria é um instrumento que ajuda a apreender o real, mas é da prática que emergem as questões vitais (TARDIF, 2002).

Ao constatar tais pressupostos, verifica-se a necessidade da real integração entre a teoria, a prática e as experiências anteriores, durante todo o processo de formação do professor. Essa é uma das lacunas na formação inicial quando se refere principalmente à insipiência dos estágios, a verificar no discurso da P4, na revelação dos pontos positivos e negativos da formação: “Positivo – a teoria. Negativo – Deveria ter mais estágio, porque faltou a parte prática, e eles não cobram tanto”.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”. (BRASIL, 2001b, p. 23, grifo do autor).

Os desafios na formação inicial dos professores emergem da necessidade de capacitar profissionais que consigam conduzir a sua prática pedagógica tanto em função da realização individual, quanto da necessidade de atender aos educandos nas suas exigências e dificuldades e em especial a criança pequena no seu processo de desenvolvimento e formação.

É evidente a necessidade de elevar o nível do ensino, ultrapassar as barreiras ou a visão do professor como alguém que tem o “dom”, ou que domina as técnicas de ensino para educar crianças. Isso implica valorizar o profissional que atua na primeira infância com crianças pequenas. Ocorre que, “no desempenho de suas funções, as profissionais que atuam com crianças muito pequenas, especialmente com bebês, mobilizam dimensões pessoais para a realização de uma prática que, tradicionalmente, não foi reconhecida como prática profissional” (SILVA, L., 2001, p. 116)

As propostas de formação dos professores devem dar ênfase aos conhecimentos sobre a infância, ao potencial da criança, suas necessidades básicas, suas possibilidades de desenvolvimento. É preciso recuperar nos debates e pesquisas a importância de valorizar o profissional que atua na primeira infância. As professoras entrevistadas demonstram esse apelo nas suas falas:

Acho que o salário poderia ser melhor. Existe também falta de condições materiais. O professor tem que tirar dinheiro do bolso. Precisa ter mais condições adequadas para trabalhar com a criança, mais brinquedos. Tem que ser diferente para o berçário. Não é só o cuidar. (P1).

Embora se tenha destacado nessas análises a necessidade de posturas e atitudes críticas por parte do professor, observam-se nas entrelinhas dos depoimentos das professoras, algumas opiniões críticas sobre o contexto da educação infantil, conforme o relato anterior. Este contém o retrato da realidade. Nesse sentido, Campos (2014, p. 6) alerta:

Ainda predomina uma visão de que para a criança pequena qualquer coisa serve: não se valoriza o profissional que trabalha com ela, não se julga que livros, materiais pedagógicos e brinquedos são necessários no dia-a-dia e não existe preocupação com crianças passando longas horas em ambientes insalubres, longe do contato com a natureza e forçadas a contínuos períodos de ociosidade. (CAMPOS, 2014, p. 6).

Os cursos de formação inicial e continuada de professores para a educação infantil precisam ter uma atenção especial à formação humana, aos valores e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças (BRASIL, 2001b). No entanto, concorda-se com Veiga e Viana (2010) quando inferem que:

É no contexto das alterações a partir dos anos 1990 que a formação de professores se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um que

fazer acrítico e alienado. Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vão além da simples reprodução das informações existentes. (VEIGA; VIANA, 2010, p. 17).

Para as autoras, vive-se um momento de angústia em relação à formação de professores em pleno século XXI, pois é preciso ultrapassar essa realidade e formar um professor que possa suprir as exigências do mercado global, com uma educação comprometida com a emancipação do aluno, ou da criança na educação infantil. É preciso construir uma cultura que se oponha ao entendimento do professor como simples executor de “tarefas” decididas externamente, deve-se firmar o entendimento de que os professores são profissionais reflexivos e devem ser capazes de decidir com autonomia sobre as questões com que se defrontam na própria prática (TARDIF, 2002).

Não será possível atender às demandas de transformação da educação básica se não mudarmos a tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças e adolescentes. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se de que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso quanto ao que é requerido dos futuros professores. (BRASIL, 2000, p. 35).

Nas atuais circunstâncias, percebe-se a necessidade de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, para responder às novas tarefas e aos desafios com que se defronta a escola. São novas tarefas impondo dinâmicas inovadoras, o que exige a revisão da formação docente, de modo a fortalecer e oferecer melhores condições ao exercício profissional, especialmente ao recém-formado. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 1998, indicam:

O coletivo de profissionais da instituição de educação infantil, entendido como organismo vivo e dinâmico é o responsável pela construção do projeto educacional e do clima institucional. A tematização da prática, o compartilhar de conhecimentos são ações que conduzidas com intencionalidade, formam o coletivo criando condições para que o trabalho desenvolvido seja debatido, compreendido e assumido por todos. Compartilhar é um processo que contribui para que a instituição se constitua como unidade educacional no qual são expressas as teorias e os saberes que sustentam a prática pedagógica. Esse processo tece a unidade do projeto educativo que embora traduzida pelos diferentes indivíduos do coletivo,

parte de princípios comuns. A unidade é, portanto, construída dinamicamente. (BRASIL, 1998b, p. 67).

Gomes (2009, p. 220) acrescenta: “os programas de formação devem considerar as reais necessidades formativas dos educadores, superando a visão de discrepâncias ou de marketing, na busca de um modelo que lhes faculte maior participação na tomada de decisões”. Isto porque, ao iniciar a atuação nesse cenário, as professoras são afetadas pelas incertezas e instabilidades no início da carreira, segundo P1: “O mais difícil foi entrar no campo de trabalho. Para o recém-formado é muita falta de oportunidade. Só a graduação não ajuda muito”.

O panorama educacional exige que se desenvolvam estratégias de autoformação constante, conforme já visto também em Nóvoa (1995a). Estar disposto a dar continuidade na formação e atualizar-se continuamente para se inteirar dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade (BRASIL, 2001b).

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2000, p. 12).

No entanto, é certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o de professor que a realidade criou até agora. “Essa circunstância provoca a necessidade de muito investimento na formação profissional” (BRASIL, 2001a, p. 12). Na formação do docente, inicial e continuada, é preciso que, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais sejam evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. A própria P2 reconhece: “O curso foi bem rigoroso, os professores eram muito bons. Faltou mais conhecimento sobre a criança”. Os profissionais devem, assim, na visão de Nóvoa (1995a), autoformar-se e reciclar-se por meio de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais, pois a falta de preparo e de conhecimento resulta em comprometimento da prática educativa, explicitada por Tardif (2002, p. 56):

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o ‘saber-educar’ e o ‘saber-ensinar’ também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o ‘saber ensinar’ não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática.

O trabalho do professor exige que se dê mais atenção à promoção da autoformação, incorporada a um processo participativo no qual o saber, as experiências individuais e as vivências na profissão sejam valorizados, e que o professor encare a prática pedagógica como o centro da produção do saber. A formação inicial do professor deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo (NÓVOA, 1995b; TARDIF, 2002). De compreender *a priori* o significado da educação no contexto infantil:

Tal concepção de educação traz a necessidade de se ressignificar a concepção de *educador*. Se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação *disciplinar* de informações especializadas, ao educador compete à tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e seus contextos. (ROJAS; SOUZA, 2009, p. 124, grifos das autoras).

Cabe ao professor buscar incessantemente o seu progresso profissional, em uma base contínua de responsabilidade pela melhoria nas suas funções, ampliando o nível de qualidade do trabalho que realiza, além de elevar o nível de sua profissionalidade. Como mencionado nesta pesquisa, existe um conformismo perante as exigências no campo do trabalho, em que o professor não reflete sua posição de protagonista e de profissional autônomo no seu fazer para assim sedimentar sua prática, tornando-o um profissional participativo nas soluções e construções postas na sua área de atuação. O depoimento da P6 revela: “na parte pedagógica tenho autonomia, mas no sentido amplo não. Poderia ser mais democrático, mas a gente acaba aceitando tudo e nem tenta nada de novo”.

Na verdade “parte da perda de competências profissionais justifica-se no desenvolvimento, pelos especialistas, de um conhecimento técnico que permitiu e justificou a racionalização e a tecnologização do ensino” (CONTRERAS, 2002, p. 38). É o próprio profissional que de posse dessa realidade precisa manter-se posicionado no sentido de buscar a participação ativa no seu desenvolvimento. Na educação infantil, os professores precisam desenvolver a consciência da autoformação, da capacidade de pensarem e decidirem sobre seu exercício pleno na educação da criança. Recorremos a Alarcão (2003), quando diz que é

preciso reconhecer que o exercício livre e responsável da cidadania exige das pessoas a capacidade de pensar e a sabedoria para decidir com base em uma informação e em conhecimentos sólidos.

O cidadão é hoje cada vez mais considerado como pessoa responsável. O seu direito a ter um papel ativo na sociedade é cada vez mais desejado. Trata-se de uma grande conquista social, nas situações em que esse direito já foi conquistado, o que, infelizmente, não acontece de uma forma universal. Esta dimensão sócio-política tem de ser tida em conta. Nem políticos nem educadores podem ignorá-la, sob pena de se estarem a construir castelos na areia. O *empowerment* pessoal, ou seja, a construção do poder pelo cidadão, não se resume meramente à obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se na capacidade real para exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa. (ALARCÃO, 2003, p. 1-2).

Esse aprimoramento contínuo implica ter oportunidades para o desenvolvimento cultural também. A educação infantil, especialmente como espaço de formação e desenvolvimento da criança, precisa estar voltada à construção da cidadania e aos apelos culturais que o mundo impõe. Não é mais possível um professor limitado nas suas condições de leitura do mundo e da realidade em todas as suas nuances. Conforme se observa no depoimento de P5: “Vou no cinema quando é possível. TV assisto pouco, dificilmente assisto jornal, as vezes leio. Não tenho tempo, uso a Internet quando preciso”. Para que essa tarefa de educar plenamente seja efetivada, é necessário que os professores de todos os segmentos da escolaridade tenham uma sólida e ampla formação cultural.

A ampliação do universo cultural é, hoje, uma exigência colocada para a maioria dos profissionais. No caso dos professores, ela é mais importante ainda. No entanto, a maioria dos cursos existentes ainda não se compromete com essa exigência. Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional. (BRASIL, 2000, p. 21-22)

Essa ampliação do universo cultural ainda é desconsiderada nos cursos de formação de professores. Depois de formado, o professor tem ainda menos tempo e disposição para acessos a programas culturais, debates e pesquisas, para o crescimento profissional e para construir sua autonomia intelectual (PEREZ GOMEZ, 2001). A formação de professores fica, geralmente, restrita a sua preparação para a regência de classe, a exemplo do discurso: “Internet, jornal e cinema, não vou a teatro. Não costumo viajar. O trabalho com a criança é penoso, tem que se dedicar, não sobra tempo prá nada mais” (P6).

O professor isenta-se das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da instituição, seu relacionamento com a criança e com a comunidade e ampliação da vivência cultural. Ficam ausentes também, frequentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional. Essa realidade é observada na mensagem transcrita da P3: “Assisto o jornal, fico na Internet, quando dá vou ao cinema”.

A complexidade da realidade social, a aceleração das mudanças tecnológicas, as modificações na interação humana, o mercado global são questões que interferem no cotidiano desses professores, que são atropelados pelos sistemas, deixando-os alienados e imperceptíveis. Os professores precisam acompanhar o movimento das velozes mudanças que ocorrem no campo da educação e prioritariamente no da educação infantil. No entanto, se são marcas da condição pós-moderna ou não, o fato é que, muitas vezes, “o resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores” (CONTRERAS, 2002, p. 63).

As marcas da condição pós-moderna revelam-se também nessa questão da cultura escolar, cujo posicionamento impõe suas verdades que invalidam a possibilidade de mudanças e de uma construção identitária autônoma, nascida das convicções e iniciativas de cada um, mas ao contrário,

Parecemos carecer de iniciativa para enfrentar novas exigências porque, afinal de contas, nos encontramos encurralados pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas. A escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independente das mudanças radicais que ocorrem ao redor. (PEREZ GOMEZ, 2001, p.11).

De acordo com os estudos realizados, verifica-se que o novo cenário da educação infantil pressupõe um profissional que desempenhe seu papel de maneira efetiva, crítica e consciente de sua prática pedagógica. Que a formação inicial lhe dê bases sólidas e a formação continuada promova o aprimoramento profissional, para estabelecer estratégias que possibilitem o desenvolvimento de suas competências, atitudes observadoras e reflexivas. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 43), além da construção da autonomia profissional que os habilite a ter domínio do seu fazer, na conquista de objetivos referentes à qualidade do ensino na educação infantil.

Pretendemos [...] que o professor tenha elementos para proceder a análises, reflexões e avaliações referentes ao seu próprio fazer, encontrando novos caminhos qualitativamente diferentes para a efetivação de um trabalho docente reflexivo e orientado por um projeto de educação pré-escolar. Poderá então viver um processo constante de atualização e crescimento de sua formação pessoal e profissional. (ANGOTTI, 1996, p. 55).

A formação precisa estar articulada com a atuação, nas dimensões técnicas, políticas, sociais e culturais, aliadas ao domínio metodológico e à ação pedagógica. A concepção autônoma para a aquisição, produção, criatividade e inovação, aliadas à sensibilidade para a compreensão, análise e intervenção em situações de ensino complexas, é requisito essencial para a formação profissional docente de qualidade.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter demanda, por sua vez uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998b, p. 41).

Os cursos de formação inicial e continuada devem dar conta das especificidades da infância e da criança. Veja-se o depoimento: “Faltam cursos, orientações. Só a graduação é pouco para entender tudo” (P4). As instituições precisam focalizar a formação como uma ponte solidificada na articulação teoria-prática, que permita aos professores desenvolverem uma ação docente situada e contextualizada, na perspectiva de um trabalho interdisciplinar e com contínua reflexão crítica sobre a própria prática: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Há então que considerar que, os profissionais da educação buscam um curso de formação continuada não somente para a sua atualização perante as mudanças educacionais que ocorrem constantemente, mas também para acompanharem essas modificações mutáveis da educação, qualificando-se mais para melhor atender as necessidades das instituições em que atuam. (MELLO; ROJAS, 2012, p. 23).

A formação deve dar conta de capacitar o professor para o exercício profissional no sentido de proporcionar uma educação de qualidade, especialmente para a infância. No entanto, ao examinar a questão da formação continuada, verifica-se, na maioria das vezes, a superficialidade do enfrentamento de problemas reais do professorado, pois a formação continuada, na visão de Gomes (2009, p. 68), “Organiza-se na forma de cursos esporádicos de

curta duração, propostos, via de regra, por equipes técnicas e de gestão administrativa e que se apresentam, muitas vezes, desvinculados das necessidades reais de formação dos agentes educacionais atuantes na escola”.

A educação continuada de professores é o processo de desenvolvimento que ocorre na vida profissional, depois da formação inicial, e que está articulada com sua prática pedagógica no contexto do cotidiano escolar, quando estão atuando na docência. É, portanto, um processo permanente, dinâmico e rico que se consolida no cotidiano pessoal e profissional dos professores, que ocorre, primordialmente, na organização do trabalho pedagógico e no espaço e no tempo na escola. (FERNANDES, 2010, p. 90).

A discussão coletiva e a construção de concepções fundamentais, tais como as concepções de educação, educação infantil, criança, trabalho docente, desenvolvimento, entre outras, são necessárias para o encaminhamento do próprio fazer, na construção de uma carreira sólida. As professoras pesquisadas observam que existe essa lacuna na formação: “Faltou mais conhecimento sobre a criança. Hoje trabalho com crianças pequenas e muitas vezes tenho que pesquisar pra entender mais sobre elas” (P2). O compromisso e a integração do professor com sua formação estão relacionados ao seu profissionalismo, e, nessa base, todos os momentos ou etapas que compõem o trabalho docente podem ser repensados com significativas doses de revisão e qualificação (ANGOTTI, 1996).

Advogar uma educação da infância para as crianças que não segmente nem hierarquize ações, implica em reconhecer que as histórias da creche e da pré-escola foram produzidas em cenários separados e que tem nos educadores um lugar central. Integrar esses educadores não se reveste de tarefa somente administrativa, ou de política governamental, mas antes de processo pedagógico, de desenvolvimento e socialização profissional. (GOMES, 2003, p. 7).

Aos professores cabe a responsabilidade na busca e participação efetiva, em estudos, pesquisas e projetos para aprofundamento dos conhecimentos que elevem o nível do trabalho docente, isentando a profissão da superficialidade dos aspectos externos ao processo pedagógico e do desenvolvimento e socialização profissional. Conforme Alarcão (2003, p. 30), “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver”. E ainda:

Construir projetos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários, com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola de melhor qualidade para todos. Significa ainda, definir o cidadão professor que se quer formar, delimitar a intencionalidade da formação, os fundamentos teórico-metodológicos e as

ações necessárias à concretização do projeto político-pedagógico. (VEIGA; VIANA, 2010, p. 25).

Esse é o papel também das instituições formadoras e dos gestores no sentido de incentivar e implementar meios de desenvolver estudos e pesquisas nos espaços de formação continuada para os professores. A P5, quando indagada sobre os cursos de formação em serviço, assim se expressa: “Tem encontros duas vezes no ano, a técnica vem e faz um diálogo. Só nos cursos de especialização”.

Observa-se na realidade docente, um grande número de profissionais alheio à visão crítica e reflexiva, do seu papel como principal responsável por sua carreira, pela busca de uma prática efetiva e eficiente. Quando prefere ficar na confortável situação à espera de esforços externos, sem motivação para leituras e pesquisas, optando por questões práticas, oficinas e treinamentos meramente “aligeirados”, expressão utilizada por Nóvoa (1995a), ao se referir a essa questão.

Enquanto intermediador e organizador das ações pedagógicas, o educador precisa considerar que a atitude reflexiva é um processo que é contínuo e infinito, que pressupõe constantes transformações, correções de rota, autocrítica e autoavaliação. As dificuldades só podem ser vencidas com alianças e cumplicidade de todos os envolvidos no ambiente escolar que, como todo ambiente vivo, não se deve constituir em um lugar de imobilismo, nem descrença. (ROJAS, 2009, p. 45-46).

O professor precisa compreender que as especificidades e peculiaridades da criança e do trabalho que executa na educação infantil o caracterizam como professor da infância. Deve, portanto, estar atento a sua identidade profissional, que é decorrente de uma trajetória construída em meio à luta pela valorização, por condições dignas de trabalho e qualificação profissional, cujos direitos devem ser respeitados (KRAMER, 2005). Somente na busca pela valorização e dignidade, por meio do esforço também individual, é que o educador infantil será respeitado, redefinindo papéis e funções no cenário da educação infantil.

4.2.3 Ações e experiências na profissão

A ação desenvolvida pelas professoras nos CEINFs emerge como categoria, quando elas destacam a dificuldade com a parte prática da profissão, e quando relatam as condições de trabalho e a valorização do “cuidar” nessa faixa etária. As professoras da creche são consideradas como pessoas que cuidam das crianças pequenas. Mas se sabe que a participação do professor, bem como a sua busca, o esforço individual e coletivo, as relações profissionais

revigoradas no interior das instituições colaboram de forma significativa na construção de uma identidade própria na educação infantil.

Segundo Contreras (2002, p. 199, grifo do autor),

Tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de isolamento, pela capacidade de “se arranjar sozinho”, nem pela capacidade de evitar as influências ou as relações. A autonomia se desenvolve em um contexto de relações, não isoladamente.

A prática exercida nos espaços educativos conta como elemento que compõe a constituição da identidade profissional do professor. O conceito de profissionalidade docente diz respeito à ação profissional integrada, ao trabalho que a pessoa da educadora desenvolve com as crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão (ALARCÃO, 2003).

São hoje muitas as competências desejadas que assentam num conjunto de capacidades. Valoriza-se a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar o conhecimento, de questionar e indagar, de ter um pensamento próprio, de desenvolver mecanismos de auto-aprendizagem. Mas também a capacidade de gerir a sua vida individual e em grupo, de se adaptar sem deixar de ter a sua própria identidade, de se sentir responsável pelo seu desenvolvimento constante, de lidar com situações que fujam à rotina, de decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros. (ALARCÃO, 2003, p.24).

Na fala das professoras, não estão evidenciadas atitudes de indagação, de questionamentos da própria prática, da capacidade de gerir a sua vida individual e de grupo, e da responsabilidade pelo seu desenvolvimento constante. Estão assinaladas, em boa parte das respostas, à questão do assistencialismo e das condições de trabalho que aparentemente as incomodam. São marcas reconhecidas de uma identidade que se constrói em meio às dificuldades e indefinições ainda presentes na educação infantil, como se observa na fala de P1): ”Acho que CEINFS precisam ser mais adaptados, principalmente o berçário, mais infraestrutura, material pedagógico. O cuidado com a criança é complicado”.

Na verdade, no decorrer da pesquisa de campo, observou-se *in loco* uma realidade ainda presente no cotidiano dos CEINFs de Campo Grande, MS. Salas de atividades na maioria superlotadas, escuras e úmidas, em um atendimento de improvisação de espaços e materiais, subjugando o direito da criança à educação. Questão verificada também no depoimento da P6: “Estrutura física. Falta o pedagógico, é improvisado. O prédio está precário, a gente dá aula na varanda, com os funcionários passando, mas conseguimos fazer um trabalho mais ou menos”. Segundo Scheibe (2012, p. 45):

A trajetória das concepções e das políticas de formação dos professores tem-nos possibilitado detectar um processo histórico de desvalorização social desses profissionais. O que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação à carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante.

Isso incide também em um trabalho docente precário apesar da busca pela qualidade na educação da criança. Fato que desconsidera a competência do professor que ali atua e que supostamente tem buscado cada vez mais avançar na formação no sentido de estar habilitado para trabalhar com a criança nos moldes das exigências atuais de mundo.

Uma parte da sociedade vê a Educação Infantil apenas como brincadeira sem vínculo com a aprendizagem para a criança, ou que serve como assistencialismo e não como um fluir de conhecimento, porém, o grande norte da Educação Infantil nos centros educacionais é o ensino. (CINTRA; PROENÇA, 2009, p. 35).

É preciso um trabalho de conscientização, principalmente por parte das instituições, em desmitificar essa questão, primeiro, no seu interior, com seu grupo de funcionários e estendendo à comunidade. Só assim haverá o reconhecimento da instituição como espaço para além do simples cuidado, alertando para o caráter educativo e também para a valorização do profissional que ali atua. A visão ainda assistencialista dificulta a profissionalidade na creche: “Falta empenho em melhorar as condições de trabalho, falta material pedagógico às vezes. A creche é considerada só o cuidado ainda” (P2).

Na realidade, a gestão compartilhada, descrita anteriormente, caracterizava uma fragmentação do trabalho direcionado à educação infantil de Campo Grande (PMCG, 2007). Ainda hoje, um número elevado de recreadoras que possuem o magistério no nível médio (Normal Médio), e que observadas no seu contexto de trabalho, ainda não tem a qualificação necessária profissionalmente para atuar pedagogicamente na educação infantil. O referido fato retratava implicitamente um caráter de assistencialismo, conforme se expressa Barros (2008), desassoberbado e desmedido, ainda exercido na atualidade. Observa-se um avanço nesse sentido, com a unificação da responsabilidade dos CEINFs pela Secretaria de Educação do município.

O “desfavor” sobre a educação da criança se dá também pelas reduzidas horas de trabalho do professor nos espaços dos CEINFs. Cada vez mais a atuação educativa do professor nas interações com a criança se reduz, com a ampliação das horas de planejamento, aumentando as práticas, exercidas em uma árdua jornada de trabalho das recreadoras.

Verifica-se isto na própria legislação interna da SEMED: o Art. 2º da Lei Complementar nº 208, de 27 de dezembro de 2012 (PMCG, 2012), prescreve que “As horas-atividades da função docente em efetivo exercício em sala de aula, durante o ano letivo de 2013, corresponderão a seis horas para carga horária de vinte horas e a doze na jornada de quarenta horas semanais”, que deverão ser cumpridas da seguinte forma, conforme a Resolução SEMED de 2005, Art. 1º (PMCG, 2005):

- I – 50% do total da carga horária nas dependências da unidade escolar, conforme horário estabelecido pela direção.
- II – 50% do total da carga horária poderá ser cumprida, conforme conveniência do professor.

As práticas na educação infantil da REME de Campo Grande, especificamente dos CEINFs, nessa perspectiva reducionista da jornada do professor com a criança, levam ao assoreamento da educação de qualidade, em que visivelmente esvazia e enfraquece uma prática que deveria ser com profissionais capacitados para educar e cuidar a criança em um processo indissociável. O próprio professor observa a necessidade de elevar o seu trabalho ao nível da educação não mais deixando a criança, na maior parte do tempo, sob a responsabilidade das recreadoras, que duramente sofrem as consequências de um trabalho exercido com instabilidade e insegurança, conforme palavras da P5: “O problema no CEINF é o cuidar”.

O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além de outros documentos e outros olhares, aponta há décadas a necessidade de um trabalho educativo que propicie situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada (BRASIL, 1998b). Atualmente, vivenciam-se um novo conceito de infância e uma nova concepção da educação infantil, e isso infere que:

Uma concepção educacional que se propõe a favorecer o desenvolvimento da criança autônoma, criativa, segura de si e capaz de ter um nível de interação com crianças e adultos, necessita de um ambiente que proporcione as condições para que isso aconteça. Um ambiente que favoreça autonomia é aquele que permite desafios de acordo com as etapas de desenvolvimento das crianças. (CINTRA, 2009b, p. 59).

Cintra (2009b), nas suas colocações, lembra que não é mais possível encontrar ambientes estáticos e indiferentes ao imaginário infantil. No entanto, percebe-se que o trabalho nos CEINFs, principalmente nas creches com os bebês e as crianças pequenas, se desenvolve, muitas vezes, sem condições físicas e de precária manutenção, sem materiais pedagógicos e ainda com uma grande escala de atestados e de faltas das recreadoras, pela

sobrecarga de trabalho diário. Percebe-se isto na fala de P4: “Quero que saia do assistencialismo, pois deixa a desejar. Mudar para somente a educação”. Machado (1999, p. 93) verifica essa realidade:

Trabalhar numa creche, numa pré-escola ou num centro de educação infantil nem sempre é uma tarefa fácil. Enfrentar com disposição e dedicação o choro das crianças, as brigas ou o xixi fora de hora quando há falta de brinquedos e materiais adequados, quando os espaços são mal aproveitados, os salários são baixos e a formação teórica é insuficiente, é um desafio cotidiano para os profissionais de educação infantil.

Nas falas das professoras, repete-se um apelo para a valorização profissional. Desejam estar amparadas em uma definição de papéis que assegure uma base de qualidade no trabalho que desenvolvem nas instituições. Observa-se no depoimento de P5: “A luta pela conscientização da importância, da valorização da Educação Infantil. Parar de tratar a EI como assistencialismo. A criança fica na creche porque a mãe não tem onde deixar, é direito, ela vai se desenvolver”. Nas entrelinhas, percebe-se um quadro de incoerências ainda presentes na educação infantil, que são percebidas pelas professoras pesquisadas.

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. (BRASIL, 1998b, p. 23).

As grandes transformações ocorreram no mundo, com a evolução do homem e de seu modo de viver, e têm gerado necessidades urgentes e adequadas à nova sociedade, a fim de uma educação de qualidade para a criança, rompendo finalmente com a ideia de que é preciso simplesmente “cuidar” da criança. As instituições infantis precisam estar empenhadas em promover uma educação que contemple a criança nos seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais, considerando-as na sua totalidade, além da valorização e promoção da profissionalidade dos educadores dessa área (BRASIL, 1996). Porque, no discurso das professoras da creche, observou-se o seguinte desabafo:

O professor é um dos poucos que tem que tirar do bolso para trabalhar, comprar material. O CEINF desde sempre não tem material. A EI fica a mercê, a formação fica a desejar, poucos cursos, pouca capacitação. O problema maior é com a equipe. A formação é cobrada das recreadoras, mas não oferece subsídios. Elas não têm curso superior. (P5)

A formação, nesse sentido, precisa considerar que

As transformações no perfil do profissional de creche só vão ocorrer se estiverem articuladas e se forem promovidas pela modificação de toda a estrutura de formação, capacitação e supervisão existente, além de serem acompanhadas de mudanças estruturais nas instituições, que vão desde as instalações físicas até o convencimento dos diferentes agentes envolvidos. Situar a questão apenas na formação profissional é reduzir a problemática ao nível do indivíduo. Há que se entender que as exigências quanto à formação profissional não são “privilégios” da categoria de trabalhadores de creche. (ROSSETTI-FERREIRA, 2000, p.8).

Essa nova dimensão da educação infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de zero até seis anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele (BRASIL, 2006). No entanto, a contribuição da educação infantil, segundo Kramer (1989b), só será concreta se esta exercer sua função pedagógica de valorização do profissional, da ampliação dos conhecimentos infantis e aquisição de novos conhecimentos e o desejo de desenvolver uma profissionalidade com base na autonomia: “A autonomia é realmente um processo dinâmico em um contexto de relações se for entendida como acompanhada de um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 208).

Pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. (BRASIL, 2006, p. 7).

O professor é o profissional responsável pela educação e pelos cuidados de crianças pequenas na educação infantil. Por isso, é preciso qualificar o perfil desse profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos. “A mediação do professor na aprendizagem se faz à medida que suas ações buscam familiarizar a criança com significações historicamente elaboradas na leitura de mundo” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 454). O profissional precisa estar seguro dessa realidade e garantir a sua parcela de participação nas transformações dos espaços educativos da creche especificamente. Isso é possível ao agir com autonomia no fazer docente, de posse de suas convicções e objetivos como elementos determinantes de sua profissão. Conforme Contreras (2002, p. 214):

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser

realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser.

Considerando que “a atuação dos profissionais de Educação Infantil se faz em caráter complementar à família, o que leva a considerar como parte das atividades cotidianas o contato e a troca de ideias a necessidade de desenvolver um trabalho articulado ao da família e, indo mais além, ao da comunidade” (MACHADO, 1999, p. 94).

No final da década de 1990, ao discutir a questão das interações educativas especialmente na instituição de educação infantil, a citada autora já deixava claro a atuação do adulto ou do professor nos espaços das creches, com a finalidade de incorporar a esse nível de ensino a educação das crianças.

Mais que alimentar, abrigar, proteger de perigos físicos eminentes, de animais, adultos ou companheiros mais fortes e agressivos, o adulto empenha-se em possibilitar a independência gradativa da criança, transmitindo valores, crenças, hábitos, técnicas, imbuídos de significados culturais, cujo domínio será essencial à criança. (MACHADO, 1999, p. 38).

Por ocasião da divulgação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, as posições evoluíram muito. Todavia, a concepção da pré-escola ressentia-se ainda, tanto no plano dos programas e políticas como no nível concreto dos serviços implantados, de uma orientação de cunho assistencialista. Percebe-se que há uma divisão na qual a creche fica subordinada a órgãos de caráter médico ou assistencial e a pré-escola, ao sistema educativo (CAMPOS, 1989). Cabe rever essas questões mediante as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009) que destacam:

a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Estes são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, permitam a escuta e a participação das crianças, acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas, e promovam diversificadas situações em que elas são cuidadas e educadas. (BRASIL, 2009a).

A indissociabilidade entre cuidar e educar nas instituições infantis ainda é um assunto bastante discutido e, no cotidiano das instituições infantis, essa problemática ainda não foi resolvida, conforme observado na realidade dos CEINs da Rede Municipal de Campo Grande. Ao retratar as dificuldades no trabalho com a criança, a P1 destaca: “Acho que o salário poderia ser melhor. Existe também falta de condições materiais. O professor tem que tirar dinheiro do bolso. Precisa ter mais condições adequadas para trabalhar com a

criança, mais brinquedos. Tem que ser diferente para o berçário. Não é só o cuidar”. Na fala dessa professora, fica visível a necessidade de uma competência profissional mais ampla, de se fazerem autoras do seu fazer, para que não haja a separação entre o educar e o cuidar. Aqui a visão de Gomes (2010) complementa esse pensar:

Consideramos como hipótese que, para dar conta dos direitos assegurados à infância, em especial, o direito da criança à creche, não da mãe trabalhadora e o seu lócus na área da Educação; não mais entendida como alvo de políticas compensatórias, ou mesmo pulverizadas em vários setores sociais (Saúde, Assistência Social); da educação infantil como primeira etapa da educação básica, este profissional deveria ser capaz de exercer o protagonismo e a autoria sobre o seu processo formativo, assumindo sua identidade profissional. (GOMES, 2010, p. 43).

Kramer (1989a) reafirma que a creche tem um papel social extremamente relevante, tanto no serviço que presta às crianças quanto no que proporciona às mulheres. Mas mesmo mediante dessa realidade, a creche precisa ser organizada educativamente para favorecer o desenvolvimento infantil pleno e não ser mero depósito de crianças. Existe a necessidade de promover momentos e encontros das profissionais nas instituições para que ocorram debates, discussões e reflexão crítica sobre suas práticas. Gomes (2010, p. 48) evidencia “a importância de espaços socializadores para o desenvolvimento de profissionais que possam construir convicções e críticas, em meio à complexidade do real”.

Desse modo, Machado (1999, p. 95) também destaca:

É preciso que projetos de formação dos profissionais sejam pensados tanto para aquisição de uma competência específica para cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos na perspectiva das interações sociais quanto para atender necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos, levando em conta a trajetória e a configuração atual do campo de atuação profissional, visando à formação de uma competência profissional ampla.

Mas, em todos os tipos de atendimento, se coloca também relevante a necessidade de que o trabalho realizado no seu interior tenha caráter especialmente educativo. É o profissional formado e habilitado que irá promover um contexto de educação voltado para as necessidades da criança, “na Educação de Infância, o professor deve manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança, simultaneamente um mundo mais vasto de pessoas e situações” (ROJAS, 2009, p. 41). No entanto, a creche ainda é vista como um ponto de abrigo para as crianças, no que se concorda com Rosenberg (1989) ao dizer que:

a creche como um equipamento que substitui as mães, não sendo tida como uma instituição à educação de todas as crianças, a creche responde apenas a

uma necessidade circunstancial, nos planos governamentais. Uma instituição de emergência e substituta. (ROSEMBERG, 1989, p. 91).

É correto dizer que referente à educação para crianças de zero até seis anos, ainda perduram, na realidade brasileira, tais indefinições e interrogações quanto ao caráter pedagógico na educação infantil, observado no próprio depoimento das professoras. Por exemplo, P6: “Um dos desafios é a transição. A organização das crianças em creches e pré-escolas, a adequação desse problema, porque as famílias não entendem. Não sei se sou professora da creche”. Pode-se inferir que, com base no próprio depoimento da professora, esse é um fato que descaracteriza o profissional que atua na creche. Não existe marca de uma identidade para esse professor. A sociedade, em geral, não reconhece o educador na creche como um profissional, um problema que ainda traz marcas da história na educação infantil. As professoras não se sentem como profissionais da creche, pois existe a figura das recreadoras que “cuidam” das crianças.

Por um lado, justifica-se o acolhimento das crianças em instituições infantis para que seus pais fiquem liberados para o trabalho, garantindo a manutenção da vida familiar. Por outro lado, porém a Educação Infantil já tem sua marca na história da educação no Brasil há mais de um século, e não conseguiu ainda priorizar, substancialmente, o caráter pedagógico possível para este nível de ensino, crescendo qualitativamente diante das principais tendências e fatores que o vem influenciando. (ANGOTTI, 1996, p. 55).

É constatado em pesquisas que a história recente da creche como instituição tem se dado por ciclos sucessivos de expansão e retraimento, ou avanços e retrocessos, diferente da trajetória da escola, que, pelo menos sob a perspectiva quantitativa, tem apresentado uma evolução constante. Estudos históricos recentes, efetuados em diversos países, destacam esses ciclos e apontam que os determinantes de uma expansão das redes públicas de creches são motivados por questões que não estão relacionadas às necessidades das crianças na faixa de zero a seis anos de idade.

Destarte, Kramer (2005) assinala a importância das interações entre profissionais nas instituições de educação infantil, na consciência do seu papel e na concepção que têm da criança, para que se configure a construção de identidades proativas. Sabe-se, no entanto, que “ações do professor junto à criança são cultural e historicamente constituídas e baseiam-se em especial na representação que ele faz do seu papel e na concepção de criança e de educação infantil que ele tem” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; OLIVEIRA, 2009, p. 454).

Tais identidades deveriam, nesse caso, não ficar sujeitas às determinações externas. É preciso reforçar também a importância do investimento na dimensão cultural das crianças e

dos professores. A base seria a prática e a reflexão críticas como eixo de formação e a linguagem como elemento central para a reflexão, interação e transformação de processos de formação. No entanto, desconsidera-se o direito da criança à educação e o educador como profissional que a educa, o que denota a limitação dos programas voltados para a educação infantil (CAMPOS, 1989; KRAMER, 1989a; ROSEMBERG, 1989).

Uma parte da sociedade vê a Educação Infantil apenas como brincadeira sem vínculo com a aprendizagem para a criança, ou que serve como assistencialismo e não como um fluir de conhecimento, porém, o grande norte da educação infantil nos centros educacionais é o ensino. (CINTRA; PROENÇA, 2009, p. 35).

A questão sobre o assistencialismo ainda é percebida nesta pesquisa na fala dos sujeitos pesquisados, com relação ao trabalho direcionado às crianças nos CEINFs. O cenário ainda está marcado por divisões no trabalho, e os espaços demarcados pela ação do professor que educa e das recreadoras que cuidam. Na verdade, “o resultado do trabalho desse educador é um reflexo direto de sua identidade, uma vez que esta tem influência na sua prática diária. Identidade é uma questão política, a pessoa interage mediante o contexto social e, nesse meio transforma-se e recria sua prática” (MELLO; ROJAS, 2012, p. 24).

A definição do (a) professor(a) como o(a) profissional adequado(a) para atuar com bebês e crianças pequenas é uma etapa importante no processo de constituição da identidade da Educação Infantil, mas não é suficiente. É preciso dar conteúdo ao que se entende por professor ou professora de bebês e crianças pequenas. As referências a esse respeito estão em construção e estão baseadas na ideia de que esse trabalho é uma atividade educacional. No entanto, o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos e em período integral ainda é associado, dentro e fora dos círculos educacionais, à dimensão de assistência, embora, em geral, se reconheça o caráter educativo das relações entre os adultos e as crianças em qualquer situação ou contexto. (BRASIL, 2013, p. 29).

O reflexo dessa realidade traz influências para a prática das professoras, e que ainda não estão definidas no interior das instituições. Isso demonstra vestígios da creche como lugar de cuidado da criança, que mostra as contradições no trabalho dessas professoras.

PALAVRAS FINAIS

*Na língua dos pássaros uma expressão tinge a seguinte.
Se é vermelha tinge a outra de vermelho.
Se é alva tinge a outra dos lírios da manhã.
É língua muito transitiva a dos pássaros
Não carece de conjunções nem de abotoaduras
E por não ser contaminada de contradições
A linguagem dos pássaros só produz gorjeios*
(BARROS, 2002, p. 67)

A infância é coroada por sons, cores, movimento... linguagens. A linguagem na infância não tem limites... e, portanto, imita o canto ou gorjeio dos pássaros, na dimensionalidade do tempo e do espaço. A infância, assim como as palavras, não tem limites. Desconhece-se na infância um mundo norteado por regras, por jogo de interesses, por intenções camufladas ou objetivos infundados. A infância é marcada pelos deslimites das linguagens, pelos gorjeios das crianças que infiltram e desnudam o mundo, “tingindo” de alegria e beleza todos os que se aproximam.

Nos deslimites e na amplitude das palavras, que se busca percorrer por meio das letras, dos sinais, dos traços e tudo o mais, para vislumbrar a criança, o ser pequenino tingido das mais variadas cores, composto dos mais variados sons, constituído pela fantasia e imaginação, embalado pela criatividade, percepção e sensibilidade. São essas crianças que compõem o quadro da infância nos CEINFs. São elas que coloreem os espaços das instituições infantis pelo mundo afora. Porque a palavra, aqui, não pode ser contaminada por contradições. Falar da criança é falar sem conjunções, ou abotoaduras.

A criança é um ser livre, é autêntica. A criança participa e está inserida no mundo, e a sua existência é essencialmente sua condição de ser no mundo. A compreensão dessa relação é necessária para entender a criança. Ela deve ser considerada como participante da vida humana, ser pensada como outro, um ser que possui o direito de se integrar no mundo, em condições de se realizar plena e harmoniosamente.

A criança possui uma riqueza inesgotável de possibilidades, desde o nascimento e ao longo de toda a infância. A vida da criança não pode ser o desbrincar, o desacontecido, o descontente (BARROS, 1998). A vida da criança tem que ser o crescimento, o contentamento, as melhores e mais adequadas condições para o pleno desabrochar do seu potencial. É um período de extrema sensibilidade, no qual, a partir de percepções sensoriais do meio exterior, a criança aprimora os sentidos e aperfeiçoa a capacidade de observação e discriminação.

Ao apresentar tais considerações, pensou-se, certamente, na criança; sim, em todas as crianças. Em uma infância que germina em vários sentidos e faz a criança desabrochar nas suas peraltices e “danúrias”. A criança que se mostra perceptiva, sensível e capaz de criar, inventar e revelar, na sua linguagem, a alegria e a espontaneidade própria da infância. Essa criança está presente nos espaços dos CEINFs e é sujeito com o qual as professoras realizam o trabalho educativo.

A infância como possibilidades. Possibilidades que devem ser direcionadas para o desabrochamento, para as conquistas e construções benéficas ao desenvolvimento pleno da criança. Para que esses objetivos tenham êxito, é necessário pensar nos cuidados e na educação dispensados a ela, evitando os abusos, a negligência, a insensibilidade e a desimportância (ANDRADE, 2005).

É preciso construir um novo retrato da infância, com o intuito de valorizar a criança, não como possibilidade pura e simplesmente, conforme diria Platão, mas supor infinitas possibilidades de concretude do ser. A infância caracterizada pela força, pela potência, que simboliza a ruptura com a repetição, com a passividade; a criança que rompe com a indiferença e passa a ser reconhecida como sujeito, cidadã em formação (KOHAN, 2003). Busca-se a revitalização do sentimento de infância conquistado ao longo da história da criança. Quando ela passa a ser considerada como tal, um ser com capacidades a serem desenvolvidas e favorecidas por meio da educação. Sem contradições, sem abotoaduras, sem improvisos e faz de conta.

Hoje, a criança vivencia todo o tipo de assombramento da vida pós-moderna, tais como: o desassossego da diversidade, a inclusão no espaço educativo, as contradições e desconstruções na estrutura familiar, a tecnologia e a era digital como campo de informação e comunicação na escola, as informações no âmbito da globalização e a acirrada corrida ao mundo do trabalho cada vez mais competitivo, entre outros.

O cenário atual exige novos fazeres, novas estratégias de educação, que devem ser adequadas à nova sociedade. Para atender aos apelos do mundo infantil, essencialmente dinâmico, é necessário que a instituição educativa e os professores ofereçam condições em situações e espaços que contribuam para a construção de sua autonomia e de sua identidade na promoção do aprendizado da criança.

Que as crianças possam borboletear nos espaços, nos jardins das instituições infantis, desenvolvendo-se em todos os aspectos, biológico, social e cultural, além de propiciar meios para realizar experiências que fazem sentido para a criança, quando se pensa nela como indivíduo de direitos. Rosemberg, Campos e Vianna (1992) reforçam essa questão quando

eles dizem que a sociedade hoje passa a reconhecer a criança pequena como cidadã, sujeito portador de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo.

A criança como sujeito histórico, social e cultural precisa ser contemplada em sua plenitude, com uma educação integral, capaz de possibilitar o desenvolvimento das faculdades e capacidades infantis. Os espaços educativos podem oferecer condições para a construção e constituição das marcas próprias e individuais como sujeitos em um dado momento histórico na sua coexistência com os outros, no gosto pelo aprender, pelo brincar, pelo encanto do “criançamento”. Assim como pensa Souza (2009, p. 149):

Para a educação infantil, tal conceito vem de encontro com o que se deseja considerar nossas crianças. Desde a mais tenra idade ela deve ser vista como um sujeito em constante desenvolvimento, ativo, desafiador, um observador natural, com olhos, gestos e movimentos atentos com o que ocorre ao seu redor. O professor não deve perder esse princípio de vista, em momento algum. As professoras revelaram que na formação inicial não tiveram muito conhecimento sobre a criança. É preciso rever essa realidade e habilitá-las nesse sentido, incorporando via formação continuada, todo aparato sobre a infância. Só assim conseguiremos aceitar o diferente no dia-a-dia das instituições e promover o desenvolvimento integral da criança.

Além disso, é preciso considerar o emaranhado das rotinas nos aspectos temporais e espaciais da vida cotidiana da criança. O movimento articulado com as coisas simples e próprias, que envolvem e fazem parte da vida da criança, sempre de forma contextualizada. O despertar das brincadeiras, das risadas e da meninice. As vivências e experiências revelam seu modo de ser, na construção das identidades, das subjetividades, das culturas. Esse movimento contínuo e complexo da criança exige cada vez mais práticas educacionais arrojadas, inovadoras, dinâmicas e reflexivas para acompanhar o aspecto dialético do aprender, do agir e do pensar no momento atual.

Isso tudo junto só pode vir de um profissional abarrocado de competências e habilidades. De um profissional consciente e motivado diante de suas responsabilidades com a criança e a infância. Mas “cabe ao educador que tem desejo de oferecer um ensino de qualidade, se capacitar a cada dia mais e explorar sua criatividade” (CINTRA; PROENÇA, 2009, p. 143). Só assim irá melhorar a metodologia, bem como os recursos, que poderá utilizar na sua vivência com as crianças.

Os professores são mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Considerando a peculiar condição de desenvolvimento e formação da personalidade na primeira infância, os sistemas de ensino devem primar para que essa etapa da educação básica seja atendida por profissionais em constante qualificação (BRASIL, 2010, p. 48). Ao

professor cabe desenvolver qualidades ou virtudes indispensáveis na sua carreira docente, desenvolvidas por uma formação que lhe dê possibilidades de rever estratégias de trabalho. Além disso, que ele possa, por meio de condutas reflexivas, críticas e investigativas da própria prática, redimensionar o fazer pedagógico, alicerçado em atitudes autônomas de domínio profissional, para mediar situações de aprendizagem à criança.

Souza, (2009, p. 156) complementa: “O papel do educador ou educadora é de mediador da aprendizagem, pesquisador dentro e fora da sala de aula, buscando respostas às indagações de suas crianças de uma maneira a estimulá-los na constituição do conhecimento”. São habilidades e competências que se conseguem e se desenvolvem mediante coragem, determinação, participação e consciência das responsabilidades. Tem-se em Freire (1996), a afirmação dessas discussões:

No percurso da formação e da construção da carreira docente é preciso discutir quais são essas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática. A professoras sujeitos da pesquisa ao apresentarem opiniões e ideias sobre o trabalho que realizam nos CEINFs precisam efetivamente ter a consciência que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade,, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógica que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 1996, p. 136).

É preciso “cavar”, no terreno do interesse e do compromisso, o gosto pelo magistério na educação infantil. O papel de cada um é crescer e avançar no aprimoramento do seu fazer e na construção de uma identidade que revele marcas de qualidade profissional, mediante as exigências na educação da criança, observadas nestes estudos, por meio da fala dos autores e na percepção que se tem dos espaços e quintais da infância.

“A formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente constitutivo da formação” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 20). Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão. Constrói-se na revisão constante de significados e também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu trabalho cotidiano. Isso com base em seus valores, seu modo de se situar no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios (PIMENTA, 1999, p. 42).

As professoras investigadas carecem do amadurecimento profissional, construído de suas convicções, coragem e autonomia, alicerçado pela formação e autoformação, para

compõem sua identidade. Sabe-se que a história de vida do indivíduo compõe sua identidade, e esta é constituída do seu convívio em sociedade e de suas experiências pessoais e profissionais. Com os profissionais da educação não é diferente, pois estes também possuem características na sua formação que é resultado de suas histórias de vida (MELLO; ROJAS, 2012).

Ao recuperar o tema foco da pesquisa – formação da professora da creche nos CEINFs, na perspectiva da construção de sua identidade –, dá-se ênfase às afirmações contidas no Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2010). Elas sinalizam para uma formação abrangente que colabore com a qualificação do professor ao incluir elementos que deem segurança especialmente para o iniciante – conhecimento das bases científicas do desenvolvimento integral da criança e do processo de produção de aprendizagens em todos os campos da atividade humana, ou seja, pensamento e linguagem, vida social –, e proporcione ao professor a habilidade de reflexão sobre a prática e uma boa prática metodológica.

Essa formação de professores e a educação, de modo geral, para que atendam aos anseios de um projeto de sociedade mais igualitária, precisam superar a fragmentação existente como reflexo da sociedade atual. “É preciso voltar-se para a formação de sujeitos emancipados que, ao inserir-se no mercado de trabalho, desvelem as relações de exploração e contribuam com um projeto social transformador.” (FERNANDES, 2010, p. 95).

Espera-se que essas profissionais que atuam nos CEINFs, no percurso de formação, ou na trajetória profissional, ampliem os olhares para lidar com as inovações e as recentes configurações que têm moldado um novo retrato de infância nos dias atuais. Que tenham disposição para se tornarem um professor reflexivo, aliando teoria e prática em um contexto interdisciplinar, com ousadia e autonomia, criando uma nova configuração identitária como profissional na educação infantil. Nestas considerações pós-pesquisa, observa-se a necessidade de as referidas professoras requererem uma postura de compromisso e de engajamento como protagonistas no trabalho com crianças de zero a três anos, esculpindo suas marcas como profissionais que atuam nas creches. Essa visão lhes facultará com objetividade a definição de uma identidade.

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticas. Isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que as sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições, abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade.

Isso não pode vir de uma formação deformante, de um dessaber desasoberbado (BARROS, 2010). A formação das professoras deve alcançar níveis razoáveis de qualidade profissional, que leve o professor à consciência de sua profissionalidade. A formação do professor não pode ser um “ocaso”, um desacerto. Tem que ser uma formação reabastecida, descontaminada, arrojada. A posição das professoras precisa ficar descorroída das imposições e normas, para alicerçar um autêntico profissionalismo perante o trabalho docente na creche. No entanto, o profissionalismo e a autonomia parcial permitem que os professores coloquem suas energias a serviço dessas funções, sentindo-se recompensados pela capacidade de intervenção que lhes é reconhecida, mas sem perceberem os limites que lhes são impostos para sua intervenção.

A capacidade crítico-reflexiva ativa pode ser aliada no exercício constante na vida do professor para que construa sua autonomia, com objetividade e profissionalidade. Tem que ser uma formação cristalizada, desobstruída, comprometida. O mundo hoje corre em rápidas transformações e múltiplas exigências. Carece de práticas docentes centradas nos deslimites de atitudes de coragem e ousadia para promover o novo, que os permitam lidar com os imprevistos, com o inesperado, com as incertezas, com a fragilidade das verdades, próprias das relações sociais.

Necessário se faz que as instituições de educação infantil ofereçam possibilidades de consolidação de uma formação inicial sólida e consistente, acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço e de possibilidades de crescimento intelectual e autônomo dos professores (BRASIL, 1998b).

As diferentes redes de ensino deverão colocar-se na tarefa de criar condições de formação regular desses profissionais, permitindo-lhes o crescimento profissional e intelectual, em meio às relações de trabalho, nos projetos coletivos e na ampliação das ações no atendimento à criança pequena. O modelo dos professores intelectuais críticos sugere a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa.

O professor, como intelectual crítico no processo de cuidar e educar na educação infantil, carece de responsabilidades e intencionalidades sobre as necessidades e dificuldades no campo da infância, o conhecimento sobre a criança, a fim de assegurar relações recíprocas de descobertas, direcionando o trabalho educativo com base na livre escolha da criança, aproveitando toda a riqueza extraída da interação do próprio ser com o mundo que a cerca e com os outros nos entrelaçamentos das experiências a suscitar situações inovadoras e criativas, de construções afetivas e sociais, garantindo os direitos da criança. “Na Educação de

infância, o professor deve manter, fortalecer e enriquecer as relações pessoais da criança, simultaneamente a um mundo mais vasto de pessoas e situações”, afirma Rojas (2009, p. 41).

Os CEINFs, como espaço de construção de fazeres e saberes, podem proporcionar significativas marcas de profissionalidade nas professoras que lá trabalham. Definindo papéis reais na construção da identidade dessas profissionais, considerando o conhecimento que se vai adquirindo, a cultura local, as relações sociais que são cotidianamente inscritas na prática e na carreira profissional das professoras. “Ao longo da carreira profissional, os professores em geral, e os professores/educadores de crianças pequenas, em particular, constroem trajetórias que correspondem a períodos que marcam etapas, que significam processos de desenvolvimento profissional.” (GOMES, 2010, p. 43). Isso indica que as identidades são construídas e sedimentadas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais, que ainda se encontram latentes nas professoras observadas, atuantes na primeira infância.

A contagiosa fase da infância está presente nas relações dentro das instituições infantis como um espaço de encontros para as aprendizagens individuais e coletivas, de socialização de decisões, descobertas, discussão de opiniões divergentes e da capacidade de enfrentar conflitos, assim como promotora na construção da identidade de sujeitos participativos e autônomos. Nesse contexto do cotidiano real é que existem as possibilidades de se revelarem os sentidos subjetivos diversos e contraditórios da experiência humana. Nesse ambiente é que se desenvolve a trajetória do professor. Quando ele constrói sua identidade. No meio das crianças é que se delinea sua carreira e se “cria” uma identidade. O professor da infância ou da creche.

A dimensão dos caminhos educativos na história da criança, que já sente os apelos do mundo atual, se faz presente como campo de estudos em uma perspectiva epistemológica para se buscarem a compreensão e o aprofundamento das questões relacionadas à educação infantil. Todo o percurso dos séculos anteriores serve de reflexão e de análise para se pensar em uma educação da infância não mais separada da vida, desvinculada das experiências reais em que a criança vive. Os desafios observados hoje na educação da criança exigem posturas e atitudes articuladas com o real, com o mundo vivo da criança, com aquilo que é significativo no processo de aprendizagem. O momento requer posturas descontaminadas e transparentes para favorecer a construção individual e coletiva da criança inserida nas relações sociais.

A criança é um construtor em potencial, que atua e vivencia experiências no mundo consigo mesma e com os outros; é um ser social e sujeito na construção do seu próprio saber, com possibilidades de apreender o mundo que a cerca, tomando consciência do seu “eu” e de suas relações com os outros, É um ser que borboleteia e gorjeia pelos espaços e tempos, como

um ninho de passarinhos. É um ser com necessidades, conflitos e desejos, com seu modo de pensar, de fazer as coisas, modos que são próprios da infância.

A construção dos sujeitos é processada de forma dinâmica e complexa, submetida e redimensionada em um cotidiano absolutamente real. As histórias são construídas no bojo das relações da criança com o meio, com o outro e consigo mesma, influenciam as trajetórias e as histórias de cada uma. As histórias são construídas na invisibilidade das práticas cotidianas, nas entrelinhas das singularidades.

Mediante tais considerações sobre a criança, o olhar pesquisador rodopiou nos canteiros das práticas profissionais, a partir de reflexivas recordações da prática no início de carreira, pelos espaços da pré-escola, como professora atuante na infância. Esse olhar pesquisador ou inquiridor vem de um começo, ainda frágil e desafiador, nos espaços em que se educa a criança e na dimensionalidade do tempo, para descortinar hoje quem é o educador da infância (ASSMANN, 1998).

Consideraram-se as falas, os depoimentos, os discursos, os fazeres e os saberes das professoras de crianças pequenas no assoberbamento do trabalho que realizam. O grupo pesquisado, que representou o professorado da educação infantil da REME de Campo Grande, nos CEINFs, que atua especificamente com crianças entre zero e três anos, sinalizou uma frágil autonomia, estampada na ausência do desejo de transcendência e vontade de transpor o mundo, para além do simples espaço de atuação. Não se pôde ver a vontade de transfazer o mundo pelos canteiros da infância. De modo geral ao final da investigação algumas marcas no aspecto profissional das professoras sinalizaram um processo identitário ainda em maturação:

- Insegurança quanto a docência na creche
- Dependência profissional no contexto do sistema educacional
- Formação incipiente
- Desvalorização profissional como professoras de criança pequena.

São marcas de uma identidade que se constrói e que revelam traços de relativa ausência de autonomia profissional e intelectual e desconhecimento da profissionalidade como professoras de creches. Por essa razão, reflete-se: “Embora as professoras idealizem as mudanças pretendidas e defendidas no espaço de formação no curso, têm encontrado dificuldades para transpor o ideal, o subjetivo, para chegar ao real, objetivo, característica do processo prático criador” (SILVA, 2010, p. 73).

Ainda existem indefinições que descaracterizam as professoras da creche como profissionais. É um caminho de ambiguidades, pois, por um lado, se tem a questão histórica

da creche como assistencialismo que ainda perdura, e que descaracteriza o trabalho profissional com a criança pequena, e por outro, a ausência de posicionamento das professoras em relação à afirmação delas como profissionais formadas e, portanto, preparadas para atuar na educação da criança pequena. O problema é que “as competências configuram um sistema de treino definido em termos de condutas que o futuro professor conhece e que aceita com responsabilidade, muitas vezes, inconscientemente” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 18). Tal fato, na verdade, reúne alguns elementos:

Essa questão tem atravessado o caminho formativo e a construção da identidade das professoras de creche, como um entrave para os avanços na Educação Infantil e para a carreira docente. “O docente só poderá realmente assumir sua identidade quando seu papel e suas funções estiverem bem definidos. Quando forem criadas condições para que ele possa se dedicar à solução dos problemas educacionais”. (SANTOS, 2012, p. 159, grifo da autora).

Nesse sentido é que se faz necessária a tentativa de elucidar tais questionamentos, na busca por soluções que valorizem e definam o papel do educador infantil. Pois essa é uma realidade que há tempo vem sendo observada. No caso dos profissionais de creches, a qualificação profissional para o trabalho apresenta-se como necessidade, a partir de meados da década de 1990, antes quase inexistente (GOMES, 2010).

A pesquisa e o percurso do trabalho possibilitaram um retorno ao passado. Foi possível enxergar os caminhos percorridos, a persistência na luta, o gosto e alegria presentes no fazer como profissional e no querer pessoal, em avançar buscando incessantemente as qualidades necessárias para fazer da educação infantil um canteiro imenso de atividades prazerosas e desafiadoras para a criança. Pesquisar e discutir sobre a formação de professores proporcionou à pesquisadora inúmeras reflexões sobre o que ainda há por fazer no terreno fecundo das questões relacionadas à infância. Só se sabe que “eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos” (ALVES, s.d.). Há muito trabalho pela frente, e só revitalizando as forças, revigorando os passos e intensificando as intenções é que se pode fazer com que aconteçam as mudanças.

Muitas mudanças precisam acontecer no âmbito da educação infantil. A recomposição dos conceitos de infância na atualidade, a valorização do profissional da educação infantil e a revisão dos cursos de Pedagogia são algumas dessas mudanças. É preciso formar professores mais seguros e confiantes em suas capacidades para cuidar e educar crianças pequenas, desde os primeiros meses de vida.

Nota-se que é necessário ampliar o número de programas de formação continuada, envolvendo profissionais de diferentes áreas, projetos multidisciplinares e transdisciplinares que discutam as necessidades e demandas da primeira infância. Esses podem ser uma importante fonte de conhecimento e formação, além de possibilitar que todas as ações voltadas para a criança tenham um enfoque integral da infância e utilizem abordagens transdisciplinares atentas para a complexidade das ações de cuidado e educação na primeira infância. Os projetos advindos de realidades contextualizadas poderiam provocar reflexões e eventuais alterações nas estruturas curriculares desses cursos – tendo em vista um perfil de profissional a ser formado (BRASIL, 2010; GOMES, 2010).

Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de garantir que os cursos de formação de professores, para atuar nas instituições de educação infantil, tenham como foco a compreensão da instituição de educação infantil como espaço coletivo de educar e cuidar de crianças com idade entre zero e cinco anos e onze meses. Também, que ampliem as competências do professor, visando ao compromisso profissional com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças; o domínio das estratégias de acesso, utilização e apropriação da produção cultural e científica do mundo contemporâneo e a apropriação do instrumental necessário para o desempenho competente de suas funções de cuidar/educar a criança (BRASIL, 2010).

Essas são as perspectivas de avanços que requerem novos olhares e posturas de todos os segmentos que atuam no campo da educação infantil. Os saberes e práticas dos professores que trabalham com crianças pequenas, especialmente com bebês, precisam ser reconhecidos como parte de uma prática profissional, no sentido de delimitar a identidade profissional dessas professoras. É preciso também superar a separação que marcou historicamente o atendimento da criança pequena no Brasil, entre creche e pré-escola. Muitas questões precisam ser revistas e desconstruídas para que o avanço realmente aconteça.

A definição do professor como o profissional adequado para atuar com bebês e crianças pequenas é uma etapa importante no processo de constituição da identidade da educação infantil, mas não é suficiente. É preciso dar conteúdo ao que se entende por professor ou professora de bebês e crianças pequenas. As referências a esse respeito estão em construção e estão baseadas na ideia de que esse trabalho é uma atividade educacional (BRASIL, 2013).

Tais questões, analisadas à luz das teorias, levaram a um mergulho no passado, nas ações realizadas, na busca pelas certezas e verdades, na dedicação ao estudo, e à pesquisa. Sinalizaram fatos presentes, como situações óbvias e ainda inquietantes. Fez esta

pesquisadora viajar para um futuro atraente, porém, desafiador, e segue consciente do inacabamento, da responsabilidade e criticidade como professora e sujeito no processo de mudanças ainda necessárias para a educação da criança, pois, “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 1996, p. 55).

As mudanças e transformações ocorrem na trajetória, mediante a intencionalidade. A percepção desta pesquisadora, mediante a própria trajetória até o presente momento, permitiu um olhar sobre o todo, em que se colocaram em suspense, a história, os fatos, as conquistas, as dificuldades como professora de pré-escola e a docência nos cursos de formação. Isto possibilitou observar que a prática, ou o aprimoramento da prática, não se faz somente por meio de técnicas apreendidas, é preciso haver encantação e sentido na feitura das coisas (BARROS, 2000). É preciso impelir uma marcha e seguir resistente e intencionalmente em busca do alcance dos objetivos. É preciso rever-se, autoavaliar..., pesquisar, ler, estudar, aguçar a curiosidade mediante as intenções, finalidades. É preciso buscar as possibilidades...

Também é preciso abrir o olho e alargar o olhar na direção dos desacertos na educação da criança carente de olhares instigadores e reflexivos que promovam novas configurações pelos caminhos da ousadia, na exuberância de ser professor de crianças pequenas. Porque é preciso realizar, conduzir, experimentar, indagar, buscar, reconhecendo especialmente as necessidades, os interesses, os conflitos revelados pela criança, por meio do choro, da dor, do sorriso. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do trabalho do professor. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (FREIRE, 1996, p. 35).

O professor da infância não pode ser apenas um sujeito que abre portas, que olha o relógio, que vai lá fora..., que aponta o lápis. Não pode simplesmente trocar fraldas, oferecer alimentação, dar banho. Perdoai, mas os professores da educação infantil precisam ser mais. Precisam percorrer novos e diferentes caminhos. Precisam ousar, transcender... precisam ser “Outros” (BARROS, 2010).

A dimensionalidade deste trabalho está centrada não só na competência de um fazer, mas na coragem de Ser. De ser o ator principal de suas ações, de renovar ideias, desafiar e vasculhar possibilidades nas lacunas da prática diária. É reconhecer-se como profissional da pequena infância e assim ampliar os conhecimentos, buscar soluções, sedimentar a prática e

abarcando o mundo da criança pequena e nele ramificar novos caminhos para conduzir o pleno desenvolvimento dos pequenos, em contextos e espaços significativos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES, Rubem. **Clube do saber**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- ANDRADE, Luci C. **O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades**. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS: 15 ago. 2005.
- ANGOTTI, Maristela. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 1981.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BAHIA, Celi da Costa Silva. **Identidade da professora de creche: constituição e condição da docência**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Portugal: Ed. 70, 2004.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre o nada**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2008.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 8, n. 1, 2002.
- BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009a. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

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

BRASIL. Docência na educação infantil: salto para o futuro. **Boletim 10**, TV Escola, ano 22, 2013.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961. p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 15 março 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971. Retificada em 18 ago. 1971. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 março 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 março 2014

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1; 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 04, de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília: CNE/CEB, 6 jul. 2000.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**: Parecer CNE/CP 09/2001. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. **Em aberto**. Brasília: MEC/INEP, mar. 1982.

BRASIL. **Revista Educação**, Brasília, DF, v. 2, n 2, 1984.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b. 64p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 13 agosto 2013.

BRASIL. **Política nacional de educação infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Plano nacional pela primeira infância**. Rede Nacional Primeira Infância Brasília, DF, 2010.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; **KAERCHER**, Gladis E. P. S. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAMPOS, Maria M. Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: ROSEMBERG, Fúlvio (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

CAMPOS, Maria M. Malta. **Reescrevendo a educação**: propostas para um Brasil melhor: educação infantil. 2014. Disponível em: <<http://www.nhttp://skc.com.br/idis/wp-content/uploads/2014/04/Educacao-Infantil.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2014.

CEIA, Carlos. **E-dicionários de termos literários**. 2010. Disponível em: <<http://www.http://www.edtl.com.pt/>>. Acesso em: 30 maio 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. **A formação de professores em serviço para a educação infantil**: uma possível contribuição da universidade. Florianópolis: UFSC, 1991. Relatório de pesquisa (mimeo).

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade humana como metamorfose**: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. São Paulo: Interações, 1998.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CINTRA, Rosana Carla G. Gomes (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009a.

CINTRA, Rosana Carla G. Gomes. O espaço físico como espaço social: perspectivas da educação infantil. In: CINTRA, Rosana Carla G. Gomes. (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009b.

CINTRA, Rosana Carla G. Gomes; PROENÇA, Michelle Alves Müller. Um breve olhar sobre a história das políticas públicas para a infância: processos educativos para um ensino melhor. In: CINTRA, Rosana Carla G. Gomes (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. **A gente é muita coisa para uma pessoa só**: desvendando identidades de professoras de creche. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

DONATO, María Ermelinda. Formación. In: FAZENDA, Ivani. **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade (Org.). São Paulo: Cortez, 2001.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; GUIRALDELLO, Antonio Vítório; ALMEIDA, Ordália Alves. **História da educação**: a história do Brasil: a infância na República. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. 4. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados; FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 62).

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou**: que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. Equipe Elza Tavares Ferreira et al. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O que é análise de conteúdo**. São Paulo: PUC, 1986.

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

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Marineide de Oliveira. A aprendizagem profissional de professores de educação infantil: possibilidades formativas. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia: ano 11, n. 11, p. 41-50, 2010.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. Socialização profissional de educadoras de crianças pequenas: caminhos de formação, estágio e pesquisa. In: GOMES, Marineide de Oliveira. **As**

identidades de educadoras pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

GUIOTI, Ednilson A. Identidade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade/Stuart Hall.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KOHAN, Walter O. **Infância:** entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Ática, 1989a.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. In: ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche.** São Paulo: Cortez, 1989b.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

LAGES, Ilma Lemos Pinheiro. A profissão docente e a construção da identidade na educação infantil: problemas desse e de outros tempos. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 6., 2011, Viçosa. **Comunicações...,** Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2011. v. 6. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/copehe/trabalhos/ind/Ilma.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais.** Florianópolis: Perspectiva, 1999.

MELLO, Lucrécia Stringhetta. **Pesquisa interdisciplinar:** um processo em constru(a)ção. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara (Orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos.** Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da. **Professores da pré-escola**: trabalho, saberes e processo de construção de identidade. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOGONE, Jacy Amantéa. **De alunas a professoras**: analisando o processo da construção inicial da docência. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Porto Alegre: Revista Educação, 1999.

MORIN, Edgar. A noção do sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fied (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NARCISO, Nilva Celestrino Rocha; PROENÇA, Maria Gladis Sartori. Da formação à ação docente: os efeitos da prática pedagógica. In: MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

NONO, Maévi Anabel. **Identidade do professor de educação infantil**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”/Departamento de Educação, 2008.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995a.

NÓVOA Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na educação infantil. In: BRASIL. Docência na educação infantil: salto para o futuro. **Boletim 10**, TV Escola, ano 22, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; SILVA, Ana Paula Soares; CARDOSO, Fernanda Moreno; AUGUSTO, Silvana De Oliveira. Construção da identidade docente: relatos de educadores de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.129, Sept./Dec. 2006.

PEREZ GOMEZ, Alberto. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**/ Philippe Perrenoud, Monica Gather Thurler, Lino de Macedo, Nilson José machado e Cristina Dias Allessandrini; trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. – Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PMCG-Prefeitura Municipal de Campo Grande. Decreto nº 10.000, de 27 de junho de 2007. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão compartilhada, e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**, Campo Grande, n. 2.339, 13 jul. 2007.

PMCG. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Lei Complementar nº 208, de 27 de dezembro de 2012. Altera a Lei Complementar n. 19, de 15 de julho de 1998, que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público da Prefeitura Municipal de Campo Grande, dispõe sobre a implantação da hora atividade dos professores, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2012.

PMCG. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Central de Matrículas**. Campo Grande, MS: SEMED, 2014.

PMCG. Prefeitura Municipal de Campo Grande. **Resolução SEMED** de 2005. Campo Grande, MS: SEMED, 2005.

PMCG. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Políticas e Ações Sociais e Cidadania. **Guia operacional para o funcionamento dos CEINFs**. Campo Grande, MS: SAS, 2013.

PRESTES, Zóia. Professor da creche e da pré-escola: um profissional com formação e compromisso. **Revista Extra-Classe**, v. 2, n. 2, p. 142-148, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/760.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014

REY, Fernando Luis González. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RICARDI, Geise Cristina Lubas. **O contexto pedagógico de CEINFs de Campo Grande/MS**: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, nov. 2008.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ROJAS, Jucimara. O espaço e o tempo da criança na educação infantil: cantos e encantos em ambientes de aprendizagem. In: CINTRA, Rosana Carla G. Gomes (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

ROJAS, Jucimara; SOUZA, Maria Neusa G. Gomes de. O uso de imagens e a infância. In: CINTRA, Rosana Carla G. Gomes (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção temas em destaque; 1).

ROSEMBERG, Fúlvia. **Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB** 30 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/educaçãoinfantil>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; VIANNA, Claudia P. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Seminário propostas de um currículo para a formação de educadores de creche**. São Paulo: FCC, 1992.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, jul./set. 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SHÖN, Donald. A. **Educando o professor reflexivo: um novo *design* para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram?** Caxambu, MG, 2000. GT 7- Educação da Criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0707t.PDF>>. Acesso em: 20 agosto 2013

SILVA, Anamaria Sanfona da. Educação e assistência: direitos de uma mesma criança. **Pro-Posições**, v. 10, n. 1, 28 mar. 1999.

SILVA, Edileuza Fernandes da. As práticas pedagógicas de professoras da educação básica: entre a imitação e a criação. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou: que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. In: BRASIL. Docência na educação infantil: salto para o futuro. **Boletim 10**, TV Escola, ano 22, 2013.

SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto. **Identidade, formação e valorização profissional: saberes em construção no espaço da creche**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2001.

SILVEIRA, Andréia Moreira. **Processo identitário docente na educação infantil: entre constituições e prescrições**. 2006. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2006.

SOUZA, Regina Aparecida M. A mediação pedagógica e a zona de desenvolvimento proximal na visão histórico-cultural: o papel da educadora ou educador na rotina da criança na

Educação Infantil. In: CINTRA, Rosana Carla G. Gomes (Org.). **Tempos e contratempos no espaço da educação infantil**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

SOUZA. Letras para a sustentabilidade: a linguagem oral e escrita no contexto da infância. In: SALMAZE, Maria Aparecida; CHAVES, Alessandra M. Queiróz; SPINDOLA, Arilma, Maria de A. (Org.). **Desenvolvimento e sustentabilidade**: revelando olhares, valorizando vozes na educação da infância. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2011.

STEARNS, Peter N. **A infância**. Tradução de Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENO, Neide Araújo Castilho; XAVIER, Mírian. Memoriais de formação: instrumento para compreender a construção da identidade docente. In: MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Q. Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **A escola mudou**: que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANEXOS

ANEXO A – Decreto nº 12.261, de 20 de janeiro de 2014, da Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS.

 DIOGRANDE		Digitally signed by: JESUS PERALTA BERNAL COC15A4051124134 Df:cn=DIOGRANDE,ou=Secretaria da Receita Federal do Brasil - RS,serial=RS-CF-A3, cn=DIOGRANDE,ou=SECRETARIA DA RECEITA FEDERAL DO BRASIL Date: 2014.01.21 08:38:16 -0400
DIÁRIO OFICIAL DE CAMPO GRANDE-MS		
Registro n. 26.965, Livro A-48, Protocolo n. 244.286, Livro A-10 4º Registro Notarial e Registral de Títulos e Documentos da Comarca de Campo Grande - Estado de Mato Grosso do Sul		
ANO XVII n. 3.937 - terça-feira, 21 de janeiro de 2014		11 páginas
PARTE I		
PODER EXECUTIVO		
DECRETOS		
DECRETO N. 12.260, DE 20 DE JANEIRO DE 2014.		
REVOGA DISPOSITIVO DO DECRETO N. 12.245, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2013, QUE DISPÕE SOBRE A CONCESSÃO DE FÉRIAS AOS SERVIDORES DO PODER EXECUTIVO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.		
ALCIDES JESUS PERALTA BERNAL , Prefeito de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o inciso VI, do art. 67, da Lei Orgânica do Município,		
DECRETA:		
Art. 1º Fica revogado o artigo 15, do Decreto n. 12.245, de 9 de dezembro de 2013, referente a programação de férias de servidores que executam atividade-fim na Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano.		
Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.		
CAMPO GRANDE-MS, 20 DE JANEIRO DE 2014.		
ALCIDES JESUS PERALTA BERNAL Prefeito Municipal		
RICARDO TREFZGER BALLOCK Secretário Municipal de Administração		
DECRETO N. 12.261, DE 20 DE JANEIRO DE 2014.		
DISPÕE SOBRE O FUNCIONAMENTO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E OBRIGAÇÕES DO ÓRGÃO DE GESTÃO - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.		
ALCIDES JESUS PERALTA BERNAL , Prefeito Municipal de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o inciso VI, do art. 67, da Lei Orgânica do Município e tendo em vista o disposto na Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006,		
DECRETA:		
Art. 1º Ficam incluídos no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Campo Grande os Centros de Educação Infantil - CEINF's, relacionados no anexo deste Decreto.		
Art. 2º A Secretaria Municipal de Educação gerenciará as atividades dos CEINF's integrantes da Rede Municipal de Ensino, estabelecendo e observando as seguintes normas:		
I - gerenciar e implantar a política para os gestores dos CEINF's;		
II - coordenar a elaboração e implantação da proposta pedagógica de cada CEINF;		
III - acompanhar, inspecionar e orientar tecnicamente os procedimentos de execução da escrituração do arquivo e da vida escolar;		
IV - providenciar os instrumentos legais de autorização e credenciamento, junto ao Conselho Municipal de Educação, para funcionamento de cada CEINF;		
V - gerenciar as atividades de recursos humanos, responsabilizando-se:		
a) pela designação de recursos humanos ocupantes de cargos do Grupo Magistério para atuar nas atividades docentes e pedagógicas;		
b) pelo estabelecimento dos mecanismos para formação e capacitação dos recursos humanos dos CEINF's;		
c) pela disponibilização de pessoal para as atividades técnico-administrativas e serviços auxiliares;		
d) pelo controle de frequência e concessão de afastamento dos servidores em exercício nas unidades, inclusive os cedidos pelo Governo do Estado de MS;		
e) pela promoção do suprimento de materiais escolares e didático-pedagógicos;		
f) pelo fornecimento de uniforme e merenda escolar;		
g) pela definição, elaboração e cumprimento do calendário escolar;		
h) pela administração, coordenação e execução das atividades de conservação e manutenção das instalações dos CEINF's;		
i) pela elaboração do Regimento Escolar dos CEINF's conforme normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação, submetendo-o à aprovação da Inspeção Escolar da SEMED;		
j) pela implementação e estabelecimento de diretrizes, normas e procedimentos para operacionalização das atividades didático-pedagógicas e administrativas.		
§ 1º As atribuições conferidas a SEMED visam proporcionar a formação integral da criança na etapa da Educação Infantil, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como complementação à ação da família, cumprindo as funções indispensáveis e indissociáveis: cuidar e educar.		
§ 2º Os procedimentos e normas operacionais de funcionamento dos CEINF's deverão ser por escrito e, quando tiverem caráter normativo, publicadas no DIOGRANDE.		
Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os Decretos n. 9.891, de 30 de março de 2007 e n. 10.000, de 27 de junho de 2007.		
CAMPO GRANDE-MS, 20 DE JANEIRO DE 2014.		
ALCIDES JESUS PERALTA BERNAL Prefeito Municipal		
JOSÉ CHADID Secretário Municipal de Educação		
RICARDO TREFZGER BALLOCK Secretário Municipal de Administração		
Procurador-Geral do Município..... Denir de Souza Nantes Diretor-Presidente da Ag. Munic. de Habitação de Campo Grande.....Dirceu de Oliveira Peters Diretor-Presidente do Instituto Munic. de Planejamento Urbano..... Valtér Cortez Diretor-Presidente da Agência Municipal de Prestação de Serviços à Saúde.....Ivandro Corrêa Fonseca Diretor-Presidente da Agência Munic. de Transporte e Trânsito.....Jean Saliba Diretora-Presidente da Agência de Regulação dos Serviços Públicos Delegados de Campo Grande..... Riva Cecília de Queiroz Garcia Vieira Diretor-Presidente da Fundação Municipal de Cultura..... Julio Cesar Pereira Cabral Diretora-Presidente da Fundação Municipal de Esporte..... Leila Cardoso Machado Diretora-Presidente do Instituto Munic. de Previdência de Campo Grande.....Lilliam Maria Maksoud Gonçalves Diretor-Presidente da Fundação Social do Trabalho de Campo Grande.....Aldo Euripedes Donizete Diretor-Presidente do Instituto Municipal de Tecnologia da Informação.....Luiz Alberto de Oliveira Azevedo		
PREFEITO..... Alcides Jesus Peralta Bernal Vice-Prefeito..... Gilmar Antunes Olarte Chefe do Gabinete do Prefeito..... Secretário Munic. de Gov. e Relações Institucionais..... Pedro Chaves dos Santos Filho Secretário Munic. de Administração..... Ricardo Trefzger Ballock Secretário Munic. da Receita..... Disney de Souza Fernandes Secretário Munic. de Planejamento, Finanças e Controle.....Wanderley Ben Hur da Silva Secretária Munic. de Políticas e Ações Sociais e Cidadania.....Thais Helena Vieira Rosa Gomes Secretário Munic. de Educação..... José Chadid Secretária Munic. de Desenvolvimento Econômico, de Ciência e Tecnologia e do Agronegócio.....Dharleng Campos de Oliveira Secretário Munic. de Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano.....Odimar Luis Marcon Secretário Munic. de Infraestrutura, Transporte e Habitação..... Semy Alves Ferraz Secretário Munic. de Saúde Pública..... Ivandro Corrêa Fonseca		

ANEXO B - Organização das turmas da Educação Infantil dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) de Campo Grande, MS - 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS			
ETAPA 1			
Idade completa		Início do ano letivo	
4 e 12 meses		Berçário I	
12 meses a 2 anos		Berçário II	
ETAPA 2			
Ano nascimento	Quem completa	Até 31 de março	A partir de 1º de abril
2010	2 anos	Creche I	Berçário II
2009	3 anos	Creche II	Creche I
ETAPA 3			
Ano nascimento	Quem completa	Até 31 de março	A partir de 1º de abril
2008	4 anos	Pré-escolar I	Creche II
2007	5 anos	Pré-escolar II	Pré-escolar I
ENSINO FUNDAMENTAL			
Ano nascimento	Quem completa	Até 31 de março	A partir de 1º de abril
2006	6 anos	1º ano	Pré-escolar II (sujeito a liminar)

Fonte: PMCG- Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Central de Matrículas**. Campo Grande, MS: SEMED, 2014.

ANEXO C – Liminar do Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul.

347
10



Estado de Mato Grosso do Sul
Poder Judiciário
 Campo Grande
 Vara de Direitos Difusos, Colet. e Indiv. Homogêneos

estudo de acordo com a capacidade do aluno, mas é ilegal medida que considere o critério apenas da idade no início do ano letivo.

Neste sentido, o entendimento do nosso Egrégio Tribunal de Justiça:

E M E N T A - MANDADO DE SEGURANÇA - MATRÍCULA DE CRIANÇAS - IDADE CRONOLÓGICA DE ADMISSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL - MENORES DE SEIS ANOS - POSSIBILIDADE - MODIFICAÇÃO NA LEI N. 9.394/96 - PERÍODO DE TRANSIÇÃO - NECESSIDADE DE REGULAMENTAÇÃO POR PARTE DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL - SEGURANÇA CONCEDIDA. Concede-se a segurança pleiteada para que crianças menores de seis anos de idade matriculem-se e frequentem a 1ª série do Ensino Fundamental, quando demonstrado que cursaram a Educação Infantil no ano anterior, bem como possuem precoce desenvolvimento mental, além do aproveitamento escolar ser favorável à antecipação da escolaridade. Na ausência de regulamentação do Conselho de Educação Estadual em relação à situação fática de crianças que venham a completar seis anos logo após o início do ano letivo, incongruente negar a matrícula na primeira série do ensino fundamental. (5.11.2007 - Primeira Seção Cível - Mandado de Segurança - N. 2007.019381-8/0000-00 - Capital.Relator - Exmo. Sr. Des. Rêmolo Letteriello.)

E M E N T A - RECURSO OBRIGATÓRIO - MANDADO DE SEGURANÇA - MATRÍCULA DE CRIANÇA COM MENOS DE SEIS ANOS DE IDADE NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL - POSSIBILIDADE - FATO CONSUMADO - RECURSO IMPROVIDO. Confirma-se a sentença concessiva da segurança para que os menores, com menos de seis anos de idade, matriculem-se e frequentem a 1ª

4

Modelo: 39503 - Endereço: Rua Da Paz, nº 14, Centro - CEP 79.002-919, Campo Grande-MS - E-mail: cgr-
 vddccag@ms.gov.br

ANEXO D - Organização da rotina dos Centros de Educação Infantil (CEINFs) de Campo Grande, MS.

Quadro 1 – Cronograma do Berçário I

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:00-7:30	Acolhida com músicas	Acolhida com livros	Acolhida com brinquedos	Acolhida com revistas	Acolhida com músicas
7:30-7:45	Café da manhã (Mamadeira)	Café da manhã (Mamadeira)	Café da manhã (Mamadeira)	Café da manhã (Mamadeira)	Café da manhã (Mamadeira)
7:45-8:20	Banho de Sol	Brinquedoteca	Banho de Sol	Brinquedoteca	Banho de Sol
8:20-8:35	Lanche (colação)	Lanche (colação)	Lanche (colação)	Lanche (colação)	Lanche (colação)
8:35-9	Roda	Roda	Roda	Roda	Roda
9-9:30	Estimulação Sonora	Estimulação Tátil	Estimulação visual	Estimulação Tátil	Estimulação visual
9:30-10	Linguagem Matemática	Linguagem Oral e Escrita	Artes Visuais	Natureza e Sociedade	Brinquedos e brincadeiras
10-10:15	Roda da Leitura	Roda da Leitura	Roda da Leitura	Roda da Leitura	Roda da Leitura
10:15-11	Almoço/ higiene bucal	Almoço/ higiene bucal	Almoço/ higiene bucal	Almoço/ higiene bucal	Almoço/ higiene bucal
11-13	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
13-13:30	Despertar/ Troca de fralda	Despertar/ Troca de fralda	Despertar/ Troca de fralda	Despertar/ Troca de fralda	Despertar/ Troca de fralda
13:30-14	Mamadeira lanche	Mamadeira lanche	Mamadeira lanche	Mamadeira lanche	Mamadeira lanche
14 - 14:30	Estimulação - Espaço externo	Estimulação - Espaço externo	Estimulação - Espaço externo	Estimulação - Espaço externo	Estimulação - Espaço externo
14:30-15	Exploração Materiais	Exploração Materiais	Exploração Materiais	Exploração Materiais	Exploração Materiais
15-15:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
15:30-16:30	Banho / brinquedos	Banho / músicas	Banho / blocos de encaixe	Banho / blocos recreativos	Banho / instrumentos sonoros
16:30-17	Saída com música	Saída com música	Saída com música	Saída com música	Saída com música

Fonte: PMCG-Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Central de Matrículas**. Campo Grande, MS: SEMED, 2014.

Quadro 2 – Cronograma do Berçário II

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
06:30 - 07:30	Acolhida com brinquedos	Acolhida com revistas	Acolhida com música	Acolhida com livros	Acolhida com brinquedos
07:30 - 07:50	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
07:50 - 08:20	Brinquedoteca	Banho Sol com brinquedos	Brinquedoteca	Banho de Sol com brinquedos	Brinquedoteca
08:20 - 08:35	Lanche (colação)	Lanche (colação)	Lanche (colação)	Lanche (colação)	Lanche (colação)
08:35 - 09:00	Roda musical	Roda musical	Roda musical	Roda musical	Roda musical
09:00 - 10:00	Banho com brinquedos	Banho com brinquedos	Banho com brinquedos	Banho com brinquedos	Banho com brinquedos
10:00 - 10:15	Exploração de materiais	Exploração de materiais	Exploração de materiais	Exploração de materiais	Exploração de materiais
10:15 - 11:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:00 - 13:00	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
13:00 - 13:30	Despertar/ Troca de fralda	Despertar/ Troca de fralda	Despertar/ Troca de fralda	Despertar/ Troca de fralda	Despertar/ Troca de fralda
13:30 - 13:45	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
13:45 - 14:00	Música	Roda/Rotina	Roda/Rotina	Roda/Rotina	Roda/Rotina
14:00 - 14:40	Desafios Motores	Natureza e Sociedade	Linguagem Matemática Exploração de materiais	Linguagem Oral e Gestual	Natureza e Sociedade
14:40 - 15:20	Brinquedoteca	Estimulação sonora	Estimulação visual	Estimulação tátil	Estimulação motora
15:20 - 15:35	Roda da Leitura	Brincadeiras e Brincadeiras	Brincadeiras e Brincadeiras	Roda da Leitura	Roda da Leitura
15:35 - 16:00	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:00 - 16:30	Artes Visuais	Artes Visuais	Artes Visuais	Artes Visuais	Artes Visuais
16:30 - 17:00	Saída com recursos	Saída com recursos	Saída com recursos	Saída com recursos	Saída com recursos

Fonte: PMCG-Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Central de Matrículas**. Campo Grande, MS: SEMED, 2014.

Quadro 3 – Cronograma da Creche I

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
07:00 - 07:30	Acolhida/ Diversificada	Acolhida/ Diversificada	Acolhida/ Diversificada	Acolhida/ Diversificada	Acolhida/ Diversificada
07:30 - 07:45	Café da manhã/	Café da manhã/	Café da manhã/	Café da manhã/	Café da manhã/
07:45 - 08:00	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação	Escovação
08:00 - 08:30	Roda / Rotina	Roda / Rotina	Roda / Rotina	Roda / Rotina	Roda / Rotina
08:30 - 09:00	Rasgadura- colagem- Modelagem- Pintura	Linguagem Matemática	Natureza e Sociedade	Linguagem Oral e Escrita	Movimento
09:00 - 9:30	Linguagem Oral e Escrita	Natureza e Sociedade	Brinquedos e Brincadeiras	Bandinha	Jogos
09:30 - 09:50	Roda da Leitura	Roda da Leitura			Roda da Leitura
09:50 - 10:15	Brinquedos e brincadeiras	Artes Visuais	Cantinho dos kits	Brinquedos e Brincadeiras	Artes Visuais
10:15 - 10:40	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:40 - 11:00	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
11:00 - 13:00	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
13:00 - 13:20	Despertar/ Higiene	Despertar/ Higiene	Despertar/ Higiene	Despertar/ Higiene	Despertar/ Higiene
13:20 - 13:50	Brinquedos e brincadeiras	Rasgadura - colagem- Modelagem- Pintura	Brinquedos e brincadeiras	Rasgadura - colagem- Modelagem- Pintura	Brinquedos e brincadeiras
13:50 - 14:05	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14:05 - 14:30	Brinquedoteca Brincar	Roda da Leitura	Brinquedoteca Brincar	Roda da Leitura	Brinquedoteca Brincar
14:30 - 15:30	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
15:30 - 16:00	Movimento	Roda de música	Movimento	Roda de música	Dia do brinquedo
16:00 - 16:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:30 - 17:00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: PMCG-Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Central de Matrículas**. Campo Grande, MS: SEMED, 2014.

Quadro 4 – Cronograma da Creche II

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:00 - 7:45	Acolhida/ Diversificada	Acolhida/ Diversificada	Acolhida/ Diversificada	Acolhida/ Diversificada	Acolhida/Div ersificada
7:30 - 7:45	Café da manhã/ Escovação	Café da manhã/ Escovação	<u>Café da manhã/ Escovação</u>	Café da manhã/ Escovação	Café da manhã/ Escovação
7:45 - 8:15	Roda da Conversa	Roda da Conversa	<u>Roda</u>	Roda da Conversa	Roda da Conversa
8:15 - 8:45	Linguagem Oral e Escrita	Linguagem Matemática	<u>Brincar</u>	Natureza e sociedade	Artes Visuais
8:45 - 9:15	Brincar	<u>Jogos</u>	Roda da Leitura	<u>Jogos</u>	Artes Visuais
9:15 - 9:35	Roda da Leitura	<u>Rasgadura- colagem- Modelagem- Pintura</u>	Desenho	<u>Rasgadura- colagem- Modelagem- Pintura</u>	Roda da Leitura
9:35 - 10:00	Desenho	<u>Brincar</u>	Ciências Naturais	Brinquedoteca	Desenho
10:00 - 10:15	Jogo	Roda da Leitura	Roda da Conversa	Roda da Leitura	Brincar
10:15 - 10:40	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
10:40 - 11:00	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
13:00 - 13:50	Despertar/ Higiene	Despertar/ Higiene	Despertar/ Higiene	Despertar/ Higiene	Despertar/ Higiene
13:50 - 14:05	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14:05 - 14:30	Modelagem	Diversificada	Roda	Diversificada	Roda
14:30 - 15:20	Banho	Banho	Banho	Banho	Banho
15:20 - 16:00	Música - História	Brinquedoteca	Brincar	Brinquedoteca	Dia do Brinquedo
16:00 - 16:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
16:30 - 17:00	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: PMCG-Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Central de Matrículas**. Campo Grande, MS: SEMED, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Respostas das professoras participantes da pesquisa aos questionamentos dirigidos - Centros de Educação Infantil (CEINFs) de Campo Grande, MS.

Quadro 1 – Escolha da profissão

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 - Opção – quis trabalhar com bebês. Sempre me chamou a atenção o trabalho com criancinhas.	Optou por trabalhar com bebês.	Identificação profissional Opção
P2 - Passei no vestibular para Pedagogia e tudo foi dando certo. Foi acontecendo os estágios e fui gostando.	Ingressou na Pedagogia por meio do vestibular.	Contribuição do estágio
P3 - Foi um caminho em que as coisas foram dando certo. Quando vi estava trabalhando com crianças pequenas. Foram as oportunidades.	Foram surgindo oportunidades	A escolha se deu ao acaso
P4 - Comecei como recreadora e fui me apaixonando, daí me formei e fui me graduando. Prefiro a E. I e a creche, pois é a base de tudo.	Começou a atividade profissional na recreação, gostou da profissão, graduou-se. Tem preferência pela E.I.	Gosto pela profissão através da prática. Optou pela creche
P5 - Foi por opção, me identifiquei com a profissão, tive vontade de ser professora e enfrentei as barreiras.	Escolheu a profissão em que se identificou. Tinha vontade de ser professora.	Identificação profissional Opção
P6 - Comecei em uma ONG, gostei do trabalho e resolvi seguir. Fui fazer a graduação.	Adquiriu o gosto pela profissão a partir da experiência em uma ONG.	Identificação profissional Opção

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 2 – Formação inicial

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Positivos: Aprendi muita coisa para a prática. Negativos: Não tive capacitação referente ao berçário. Não tenho muito preparo.	Adquiriu conhecimento por meio da prática. Ausência de formação no berçário. Falta de preparação.	Aprendizagem para a prática Formação Inicial. Falta formação específica para a creche.
P2 Positivos: O curso foi bem rigoroso, os professores eram muito bons. Negativos: Faltou mais conhecimento sobre a criança. Hoje trabalho com crianças pequenas e muitas vezes tenho que pesquisar pra entender mais sobre elas.	Rigorosidade no curso e bons professores. Ausência de maior conhecimento sobre a criança.	Formação Inicial razoável. Falta conhecimento específico sobre a criança
P3 Positivos: Que a gente teve assim, o estágio, foi bom pra ter uma ideia da prática. Negativos: Muita teoria, tudo que a gente vê é um incremento a mais, mas na prática é tudo diferente.	Passou pelo estágio. Obteve muita teoria.	Contribuição do estágio Muito conhecimento teórico Complexidade da prática
P 4 Positivos: a teoria. Negativos: Deveria ter mais estágio, porque faltou a parte prática, e eles não cobram tanto.	Considera como positivo o conhecimento teórico. O ponto negativo se refere ao pouco tempo de estágio e a prática.	Falta de estágio e prática Muito conhecimento teórico
P 5 Positivos: a teoria, a fundamentação que precisa ter, o porque das coisas, a importância. Negativos: a articulação da teoria com a prática, a prática deixa a desejar. Quando chega no ambiente estamos cheio de teoria e na prática fica difícil e agora? Falta recurso, tem que se desdobrar, tem que pesquisar.	Foi positivo a teoria, necessária para entender o porquê das coisas. Considera negativa a falta de relação entre a teoria e a prática e recursos, a necessidade de se desdobrar e pesquisar.	A dificuldade na relação entre teoria e prática Conhecimento teórico. Necessidade de mais estudos
P 6 Positivos: Boa fundamentação, curso rigoroso. Negativos: não tem. Só achei pontos positivos. Acho que aprendi muito no curso.	Tem como ponto positivo a fundamentação teórica e a rigorosidade do curso. Não apresenta ponto negativo.	Muito conhecimento Rigorosidade do curso

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 3 – Dificuldades na carreira e no ambiente de trabalho

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P 1 O mais difícil foi entrar no campo de trabalho. Para o recém-formado é muita falta de oportunidade. Só a graduação não ajuda muito.	Dificuldade para entrar no campo de trabalho devido à falta de oportunidade para o recém-formado.	Falta de oportunidade de trabalho Formação Inicial
P 2 É difícil conseguir uma oportunidade, sabe tem que correr atrás. Até você adquirir a prática que eles querem, é difícil.	Dificuldade para conseguir uma oportunidade. Ir à busca de oportunidade.	Falta de oportunidade de trabalho Dificuldades na prática.
P 3 No profissional não dificultou. A dificuldade foi financeira. O professor não para, então é o salário e as condições de trabalho.	Houve mais dificuldade financeira e não profissional. As dificuldades são o salário e as condições de trabalho.	Salários e condições de trabalho precárias.
P 4 O profissional é puxado. Acho que vai melhorar, a parte do cuidar exige muito. Não tem funcionários, precisa ter ajudante. As imposições, as condições de trabalho, o número de crianças. Já estou há anos dando aula e a gente acostuma com o direcionamento, as diretrizes têm que ser cumpridas.	O cuidar exige muito do profissional. Há necessidade de mais funcionários para auxiliar. Está lecionando há anos e se acostumou com o direcionamento e o cumprimento das diretrizes	Falta de estrutura no trabalho. Acomodação Cumprimento das diretrizes
P 5 Recursos. O professor é um dos poucos que tem que tirar do bolso para trabalhar, comprar material. O CEINF desde sempre não tem material. A EI fica a mercê, a formação fica a desejar, poucos cursos, pouca capacitação. O problema maior é com a equipe. A formação é cobrada das recreadoras, mas não oferece subsídios. Elas não têm curso superior.	O professor retira recursos do próprio bolso para comprar material de trabalho, pois a escola não tem material. Há poucos recursos e formação continuada. Exige-se a formação dos profissionais, mas a instituição não oferece.	Utilização de recursos próprios Falta apoio da equipe pedagógica Exigência de formação profissional Formação Inicial
P 6 No profissional, precisa de mais cursos. Temos que pesquisar sozinhas. Estrutura física. Falta o pedagógico, é improvisado. O prédio está precário, a gente dá aula na varanda, com os funcionários passando, mas conseguimos fazer um trabalho mais ou menos.	Necessidade de mais cursos. Falta de condições de trabalho, como estrutura física, pedagógico. Apesar das dificuldades faz-se um trabalho razoável.	Necessidade de estrutura e infraestrutura Precariedade no funcionamento da unidade. Falta formação continuada.

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 4 – Os desafios enfrentados na Educação Infantil hoje

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Acho que o salário poderia ser melhor. Existe também falta de condições materiais. O professor tem que tirar dinheiro do bolso. Precisa ter mais condições adequadas para trabalhar com a criança, mais brinquedos. Tem que ser diferente para o berçário. Não é só o cuidar.	Melhor salário. O professor paga os materiais devido à falta de condições materiais da escola. Há necessidade de mais brinquedos, os quais devem ser diferentes para o berçário.	Melhoria salarial Falta de recursos materiais diferenciados Assistencialismo Valorização Profissional
P2 Falta empenho em melhorar as condições de trabalho, falta material pedagógico às vezes. A creche é considerada só o cuidado ainda.	Ausência de empenho para melhorar as condições de trabalho. Faltam recursos pedagógicos.	Ausência de vontade política. Faltam recursos pedagógicos e apoio familiar. Assistencialismo
P3 Ausência da família. Falta apoio da família com as crianças. Existe burocracia e ao mesmo tempo desorganização, isso desvaloriza o professor.	Ausência de apoio familiar com as crianças.	Ausência de apoio familiar. Desvalorização do professor
P4 As mudanças, as nomenclaturas. O profissional não sabe onde pode avançar, não está claro. Faltam cursos, orientações. Só a graduação é pouco para entender tudo.	Falta de formação profissional e orientação aos profissionais sobre o seu desenvolvimento na escola.	Falhas na formação e orientação profissional Formação Inicial incipiente.
P5 A luta pela conscientização da importância, da valorização da EI. Parar de tratar a EI como assistencialismo. A criança fica na creche porque a mãe não tem onde deixar. É direito, ela vai se desenvolver.	A conscientização da importância e a valorização da EI, não a tratando como assistencialismo. A creche é direito da criança e contribui para o desenvolvimento dela.	Valorização da EI Assistencialismo X direito da criança
P6 Um dos desafios é a transição. A organização das crianças em creches e pré-escolas, a adequação desse problema, porque as famílias não entendem. Não sei se sou professora de creche.	O desafio é a organização das crianças em creches e pré-escolas e a falta de entendimento das famílias.	Separação entre creche e pré-escola. Indefinição quanto a identidade profissional

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 5 – Formação Continuada

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Quando tem sempre procuro participar. Mas falta tempo. É tudo muito corrido. A prática requer tempo.	Participa da formação quando tem.	Oportunidade Formação periódica
P2 No CEINF tem as reuniões pedagógicas, eu participo. Ajuda na prática.	Participa das reuniões pedagógicas do CEINF.	Reuniões pedagógicas – Formação em serviço
P3 Só quero fazer curso de português para concurso. As vezes os encontros são cansativos e não rendem nada.	Interesse por cursos preparatórios para concurso.	Interesse em Concursos
P4 No CEINF tem estudos, tem trocas, é muito bom. Muitas colegas tem sempre algo novo para apresentar e isso contribui.	Participa de estudos no CEINF.	Reuniões pedagógicas – Formação em serviço
P5 Não. Tem encontros duas vezes no ano, a técnica vem e faz um diálogo. Só nos cursos de especialização. Quando tem trocamos experiências	Há encontros promovidos pela equipe técnica. Participa dos cursos promovidos pela Especialização.	Formação pela equipe técnica
P6 No ano passado tivemos 3 ou 4 encontros, os conhecimentos ajudaram muito. Mas na prática é tudo muito difícil.	Participou no ano passado de alguns encontros.	Participação em encontros pedagógicos – Formação continuada

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 6 – Políticas para a Educação Infantil

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Acho que CEINFS mais adaptados, principalmente o berçário, mais infraestrutura, material pedagógico. O cuidado com a criança é complicado.	A melhoria na infraestrutura dos CEINFS, aquisição de material pedagógico.	Infraestrutura Material pedagógico Assistencialismo
P2 A parte física e mais gente pra trabalhar, isso às vezes dificulta muito. A nossa prática no CEINF é sobregarregada.	A melhoria na estrutura física e mais recursos humanos.	Recursos materiais e recursos humanos
P3 Mais visibilidade, um local melhor. O prédio é precário, falta investir mais na EI.	Melhor localização do CEINF (?)	Localização
P4 Quero que saia do assistencialismo, pois deixa a desejar. Mudar para somente a educação.	Sair do assistencialismo, que deixa a desejar, e mudar para a educação.	Assistencialismo X Educação Valorização Profissional
P5 Melhorar a estrutura física, mais funcionários. Também não adianta ter prédios bons e a formação não acontecer.	A melhoria da estrutura física, a aquisição de recursos humanos e a promoção de formação.	Infraestrutura Recursos humanos Formação continuada
P6 Subsídio para a equipe pedagógica. Melhor estrutura física. O fazer no dia a dia toma tempo.	Assistência à equipe pedagógica e melhoria na estrutura física.	Assistência técnico-pedagógica Infraestrutura

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 7 – Participação em eventos na área da Educação

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Sim, como participante.	Enquanto participante.	Participação em eventos como ouvinte
P2 Quando dá eu participo, mas não apresento trabalhos.	Participa quando é possível, sem apresentação de trabalhos.	Participação ocasional
P3 Sempre participo. Mas não apresento trabalho.	Participa sempre, e não apresenta trabalho.	Participação em eventos como ouvinte
P4 Já participei, sempre procuro ir, só como participante.	Participa sempre como participante.	Participação em eventos como ouvinte
P5 Quando posso vou a congressos locais. Fui ao Fórum Mundial da OMEP.	Quando possível participa de congressos locais	Participação em eventos como ouvinte
P6 Não vou a encontros, pois não chega convites.	Não participa por que não chega convites.	Falta de informação e Não participação

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 8 – Leitura e produção de trabalhos científicos

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Não costumo produzir trabalhos.	Não produz trabalhos científicos.	Ausência de produção de trabalho científico
P2 Não produzo trabalhos. Me dedico a aprimorar a prática na troca de ideias.	Nega a produção de trabalhos científicos.	Ausência de produção de trabalho científico
P3 Só pesquiso e leio para realizar meu trabalho, para complementar o conhecimento, para alfabetizar.	Apenas faz pesquisa e leitura para auxiliar o trabalho e ampliar o conhecimento.	Auxílio à prática docente Conhecimento
P4 Estou sempre lendo, para fazer projeto para trabalhar com a criança.	Faz leitura frequentemente para auxiliar na realização de projetos com a criança.	Leitura Projetos Escolares para a prática
P5 Produzo trabalhos só na formação continuada. É durante o serviço mesmo.	Produz trabalhos na formação continuada.	Produção de trabalhos na formação continuada
P6 Só fiz um na Pós. Quando fiz, procurei atender as exigências do curso.	Fez apenas um trabalho científico na Pós-Graduação.	Produção de trabalhos na formação continuada

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 9 – Aspectos culturais e conhecimentos da atualidade

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Internet somente. É tudo muito corrido. Viajar nem pensar. Levo trabalho para casa, nos feriados aproveito para descansar.	Conhecimentos adquiridos pela internet.	Utilização da Internet. Pouco tempo para a cultura
P2 Mais Internet. Levo muito trabalho para casa. Planejamento, elaboração de atividades, nunca vou ao cinema, ao teatro, não gosto de viajar, nem dá.	Conhecimentos adquiridos pela internet. Excesso de trabalho dificulta o acesso à cultura.	Utilização da Internet. Pouco tempo para a cultura
P3 Assisto o jornal, fico na Internet, quando dá vou ao cinema. Falta tempo e condições para isso. A EI toma muito tempo, é preciso dedicar à criança.	Pelo jornal, internet. Frequenta cinema quando possível. Sem condições materiais para o acesso a cultura.	Jornal, internet, e cinema. Dificuldades no acesso à cultura
P4 Costumo ir ao cinema, quando dá levo as crianças, no museu, no aeroporto, leio muito. Faço o que está disponível para me manter informada.	Frequenta o cinema, quando possível o teatro. Visita o museu, o aeroporto. Faz muita leitura.	Cinema. Visitas a museu, aeroporto. Leitura
P5 Vou ao cinema quando é possível. TV assisto pouco, dificilmente assisto jornal, às vezes leio. Não tenho tempo, uso a Internet quando preciso.	Frequenta o cinema esporadicamente. Assiste pouco a TV e jornal. Às vezes faz leitura. Não tem muito tempo. Faz uso da internet quando precisa.	Cinema, TV, jornal, leitura e internet raramente. Pouco tempo para a cultura
P6 Internet, jornal e cinema, não vou a teatro. Não costumo viajar. O trabalho com a criança é penoso, tem que se dedicar, não sobra tempo pra nada mais.	Tem acesso à internet, jornal e cinema. Não frequenta o teatro.	Utilização da Internet, jornal e cinema.

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 10 – Objetivos para a carreira de professora da Educação Infantil

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Ser uma excelente profissional, atender as necessidades das crianças, ver o progresso, ver que elas aprendem. A formação inicial não dá muita base.	Pretende ser uma excelente profissional, atendendo as necessidades das crianças e acompanhando sua aprendizagem.	Qualidade do profissional Formação Inicial incipiente
P2 Adquirir mais conhecimento sobre a criança. Mas falta tempo para estudar mais, para pesquisar, é difícil. Fazemos geralmente 2 turnos de trabalho.	Pretende adquirir mais conhecimentos sobre a criança. Falta tempo para mais qualificação.	Conhecimento da criança Tempo reduzido para a formação continuada.
P3 Mais estudo, outra especialização. Me especializar na alfabetização, estou me descobrindo. Acho que nós professoras da EI temos que buscar estudar sempre.	Pretende estudar mais, realizar outra Especialização em alfabetização.	Necessidade da formação continuada
P4 A valorização do profissional, pois a E. I. é a base. Só seremos valorizadas na nossa prática na EI se continuar os estudos, mas é difícil conciliar tudo.	Pretende valorizar o profissional, pois considera a EI a base. Busca a valorização profissional, através dos estudos.	Necessidade da formação continuada Valorização Profissional
P5 Estudar mais, porque a cada dia o conhecimento é contínuo e a formação precisa ser continuada. É contribuir de forma significativa com o conhecimento da vida.	Pretende estudar mais, pois o conhecimento é contínuo e a formação deve ser continuada. Contribuir com o conhecimento da vida.	Necessidade da formação continuada
P6 Mais cursos, formação continuada e capacitação. Desejo ter uma prática qualificada para trabalhar com a criança.	Pretende realizar mais cursos de formação continuada. Prática de qualidade.	Necessidade da formação continuada. Valorização da prática.

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 11 – A autonomia profissional das professoras da Educação Infantil

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Tenho autonomia para pesquisar sobre a faixa etária. Mas a minha prática como profissional é vigiada e direcionada.	A autonomia consiste em pesquisar sobre a faixa etária. A prática não é valorizada.	Ausência de autonomia profissional Desvalorização da prática.
P2 Temos que seguir as orientações da direção, sempre. Fazer o que a direção quer, atender aos pais. Não temos muita autonomia.	Sempre segue as orientações da direção. Falta de autonomia nas decisões profissionais.	Orientações da gestão Ausência de autonomia.
P3 Tenho autonomia, mas às vezes não concordo com algumas coisas. As vezes tenho muitas ideias e segurança da minha prática, mas vem as orientações de cima, temos que aceitar.	Tem autonomia, apesar de discordar em algumas situações. A prática não é valorizada.	Autonomia relativa Desvalorização da prática.
P4 Tenho autonomia, busco sempre o melhor, tem que ter persistência, mas as vezes tem resistência por parte da diretora. Tem que ter compromisso, adequação e consciência do trabalho a ser realizado.	Tem autonomia. Mas têm que ter persistência, compromisso, adequação e consciência do trabalho a ser realizado.	Autonomia = persistência, compromisso, adequação e consciência do trabalho Conformismo
P5 Nós temos que seguir as orientações sempre. Não temos autonomia nas nossas ações, a nossa prática é fiscalizada, somos subordinadas.	Deve seguir as orientações. Falta de autonomia nas ações educativas.	Orientações da gestão Ausência de autonomia profissional.
P6 Na parte pedagógica tenho autonomia, mas no sentido amplo não. Poderia ser mais democrático, mas a gente acaba aceitando tudo e nem tenta nada de novo.	Tem autonomia apenas na parte pedagógica. Acredita que poderia ser mais democrático. Acaba aceitando tudo e não há o novo.	Autonomia no pedagógico Passividade Falta de democracia Não há mudanças

Fonte: Andrade (2013).

Quadro 12 – A realização profissional das professoras da Educação Infantil

Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Categorias
P1 Sou realizada no trabalho, a E.I. é a base, a criança vai crescer e desenvolver cada vez mais. Gosto do que faço. Gosto de trabalhar com crianças.	É realizada profissionalmente na EI.	Realização profissional na Educação Infantil
P2 Às vezes dá um desânimo, mas eu gosto do que faço. Só acho que a EI é mais cuidar, porque prestamos todo tipo de atendimento à criança, e o educar deixa a desejar.	Gosta do que faz, apesar de às vezes desanimar. Assistencialismo na EI	Gosto X Desânimo. Assistencialismo
P3 Sim estou realizada, falta passar num concurso.	É realizada profissionalmente. Faltava se efetivar por meio de concurso.	Realização profissional na EI Concurso como objetivo
P4 Sou realizada com a profissão. Tem que melhorar a parte do educar. Falta tempo para participar de encontros, congressos. Temos que estudar mais.	É realizada na profissão. O cuidar predomina nos CEINFs	Realização profissional Assistencialismo
P5 Sou realizada no meu trabalho com a criança, só algumas coisinhas que atrapalham às vezes. O problema no CEINF é o cuidar.	É realizada na profissão, existem dificuldades. Predomina o cuidar nos CEINFs	Realização profissional na EI - Dificuldades Assistencialismo
P6 Sou realizada no trabalho. Me dedico, tenho cumprido minha obrigação. Atendo as orientações da direção.	É realizada no trabalho. Está subordinada as orientações	Realização no trabalho mediante diretrizes.

Fonte: Andrade (2013).