



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENÁ EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA**

ROBERTO FERNANDO DE OLIVEIRA CABRAL

**A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: com foco na unidade da trilogia
inclusão-diversidade-qualidade**

**JOÃO PESSOA - PB
2017**

ROBERTO FERNANDO DE OLIVEIRA CABRAL

**A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: com foco na unidade da trilogia
inclusão-diversidade-qualidade**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Tânia Maria Cesar Carneiro

C117f Cabral, Roberto Fernando de Oliveira.

A formação educacional dos profissionais que atuam na educação infantil: com foco na unidade da trilogia inclusão-diversidade-qualidade. / Roberto Fernando de Oliveira Cabral. – João Pessoa: UFPB, 2017.

42f.

Orientadora: Tânia Maria Cesar Carneiro

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia-modalidade à distância) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação infantil. 2. Formação do educador. 3. Inclusão. 4. Diversidade. I. Título.

ROBERTO FERNANDO DE OLIVEIRA CABRAL

**A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: com foco na unidade da trilogia
inclusão-diversidade-qualidade**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

APROVADA EM: ____/12/2017

BANCA EXAMINADORA

Orientadora - Tânia Maria Cesar Carneiro
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Cristhiane Silva Cavalcante – 1º membro
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Gracileide Alves da Silva – 2º membro
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

**JOÃO PESSOA - PB
2017**

DEDICATÓRIA

Gostaria de fazer uma dedicatória muito especial, a minha mulher Valdinete B. Cabral (Val). Sem ela não seria possível realizar esse sonho de concluir um Curso de Graduação. Muito obrigado por ser a minha companheira e amiga de todas as horas. Estamos próximo a completar 30 anos juntos, desejo que se renove por mais 30 anos. Abraços beijos.

Que Deus nos abençoe e proteja sempre.

AGRADECIMENTOS

Quero deixar registrado os agradecimentos a todos que colaboraram na elaboração desse trabalho, em especial a minha mulher Val;

-Aos meus filhos Dra.Gabí e Prof. Guel;

-Aos amigos que participaram diretamente da realização desse trabalho;

-À Dra. Cristhiane da Silva Cavalcante;

Aos profissionais da CREI Renato Lucena, representada aqui pela Profa. Merciana (Mel) gestora, a secretária Midian, as profas. Tereza, Mércia, Kiária, Adriana, Cristiane e demais colaboradoras.

Aos profissionais da Escola Cônego João de Deus – Profas. Débora, Vera, Thais, Karine e demais colaboradoras.

E todos que anonimamente colaboraram direta e indiretamente;

Fico muito grato a todos.

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (Paulo Freire)

RESUMO

Atualmente, a formação de profissionais e em especial dos docentes que atuam na educação infantil, tem sido um tema de relevância no sistema educacional brasileiro, em função da demanda da criação de novas unidades educativas. Nas mais diversas áreas de conhecimento a serem exploradas, as palavras inclusão, diversidade e qualidade, sempre são o centro de alguma discussão pertinente aos mais variados assuntos. Já vimos vários trabalhos de pesquisa com o tema relacionado a essas palavras, de maneiras e formas individuais, o peso intrínseco destas palavras é realmente importante para a Pedagogia em todos seus aspectos. A presente pesquisa trata dessas palavras como uma unidade da trilogia inclusão-diversidade-qualidade, unidas entre si por temática comum, que origina o título deste Trabalho de Conclusão de Curso e também quanto à sua atuação na Pedagogia, e, mais precisamente, na formação dos profissionais da Educação Infantil, comentando e dialogando sobre a realidade na prática destes profissionais. Esta monografia tem como objetivo compreender e refletir sobre os processos de formação inicial e continuada dos profissionais e professores que atuam na Educação Infantil, na instituição Creche/CREI, Pré-Escola e Ensino Fundamental dos primeiros anos, no município de João Pessoa - PB. Por meio de análise da documentação da pesquisa, caracterizou-se e descreveu-se com uma argumentação dialógica sobre a competência, qualificação e identidade de tais profissionais e educadores da Educação Infantil. Esta pesquisa é importante para se demonstrar a relação entre as teorias e práticas, quando a formação dos profissionais e em especial os docentes, com foco na unidade da trilogia inclusão-diversidade-qualidade.

Palavras - chaves: Educação Infantil. Formação do Educador. Inclusão-Diversidade-Qualidade.

ABSTRACT

Nowadays, the training of professionals and especially of teachers who work in children's education has been a relevant topic in the Brazilian educational system, due to the demand for the creation of new educational units. In the most diverse areas of knowledge to be explored, the words inclusion, diversity and quality are always the focus of some discussion pertaining to the most varied subjects. We have already seen several research papers with the theme related to these words, in individual ways and forms, the intrinsic weight of these words is really important for Pedagogy in all its aspects. The present research treats these words as a unit of the inclusion-diversity-quality trilogy, united by common theme, which gives rise to the title of this Course Completion Work and also to its performance in Pedagogy, and, more precisely, in the formation of the professionals of the Early Childhood Education, commenting and talking about the reality in the practice of these professionals. This monograph aims to understand and reflect on the processes of initial and continued training of professionals and teachers who work in Early Childhood Education, in the institution Creche/CREI, Pre-School and Elementary Education of the first years, in the municipality of João Pessoa - PB. Through the analysis of the research documentation, it was characterized and described with a dialogic argumentation about the competence, qualification and identity of such professionals and educators of Early Childhood Education. This research is important to demonstrate the relationship between theories and practices when training professionals and especially teachers, focusing on the unity of the inclusion-diversity-quality trilogy.

Key - words: Child Education. Educator Training. Inclusion-Diversity-Quality.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 Relato histórico legal e cultural da Educação Infantil.....	15
2.2 A realidade da Educação Infantil na atualidade.....	17
2.3 Formação de profissionais e professores que atuam na Educação Infantil.....	19
2.4 O fenômeno educativo como uma unidade da trilogia inclusão- diversidade-qualidade, na formação docente e nas CREIs.....	25
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
3.1 Caracterização da pesquisa.....	28
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	29
3.3 Instrumento e Procedimentos para coleta de dados.....	29
3.4 Considerações sobre a escolha da metodologia.....	30
4. ANÁLISE DE DADOS.....	31
4.1 ANÁLISE INICIAL.....	31
4.2 ANÁLISE CRÍTICA.....	32
5. CONCLUSÕES.....	34
6. REFERÊNCIAS.....	37

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a formação de profissionais e em especial dos docentes que atuam na educação infantil, tem sido um tema de relevância no sistema educacional brasileiro, em função da demanda da criação de novas unidades educativas. As diversidades nos meios de informações e comunicações, tornou mais democrático as discussões e debates sobre inúmeros assuntos nas mais diversas áreas de conhecimento a serem exploradas. As palavras inclusão, diversidade e qualidade, sempre estão no centro de alguma discussão, das mais variadas, provocando e motivando o título deste trabalho. Já vimos vários trabalhos de pesquisa com o tema relacionado a essas palavras, de maneiras e formas individuais, o peso intrínseco destas palavras é realmente importante para a Pedagogia em todos seus aspectos.

A presente pesquisa trata dessas palavras como uma unidade da trilogia inclusão-diversidade-qualidade, unidas entre si por temática comum e indissociáveis quando analisadas no contexto crítico da Educação Infantil. Esse Trabalho de Conclusão de Curso tem esse tema como foco quanto na sua atuação pedagógica, mais precisamente, na formação educacional dos profissionais, em especial os docentes que atuam na Educação Infantil: Creche/CREI, Pré-Escolas e nos primeiros anos do Fundamental, no município de João Pessoa - PB. Comentando e dialogando sobre a realidade na prática destes profissionais.

A realidade evidenciada por uma pesquisa, em âmbito nacional, mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sala de aula alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (GLAT *et all* 2003). Diagnóstico semelhante também foi citado por Castro (2002) quando analisou as representações e sentimentos de professores da rede regular de ensino diante da inclusão de alunos com necessidades especiais em "suas" salas de aula. Este autor ainda mostrou que os professores, de modo geral, não se sentem capacitados, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão.

Vivemos hoje uma profunda crise de identidade docente e na relação professor-aluno, com evidentes reflexos na qualidade da educação. A relação professor-aluno tornou-se tensa, agressiva, por reproduzir relações competitivas de mercado. Ela adquiriu a forma do mercado, reproduzindo as relações de produção dominantes na sociedade. Daí surge o estresse e a perda da autoestima, a desistência (*Síndrome de*

Burnout)¹ do professor. É uma sociedade que não valoriza seus profissionais da educação. Retira-lhes a alma. Os professores vão se tornando meros facilitadores, máquinas de reprodução social. O professor é um problematizador e não um facilitador. Não existe qualidade no ensino-aprendizagem quando o professor, para ensinar, precisa renunciar a si mesmo, alienar-se, renunciar aos seus ideais, seus sonhos, para realizar os sonhos do mercado capitalista. A educação não pode subordinar-se às exigências do mercado. Ela deve, sem dúvida, formar as pessoas para inserir-se autonomamente no mercado, não numa sociedade de mercado.

Uma observação importante que se faz é de uma realidade frente às dificuldades e as deficiências existentes no Sistema Educacional, em especial na Educação Infantil: Creche, Pré-Escolar e os primeiros anos do Ensino Fundamental, no município de João Pessoa – PB, em manter um padrão de qualidade, dentro dos parâmetros legais, nos cuidados e na educação das crianças em geral e especificamente das crianças com dificuldades de aprendizagens e portadoras de necessidades especiais.

É preciso que se formule um questionamento sobre a acessibilidade das crianças nas Escolas, assim como a qualificação dos profissionais e em especial os professores responsáveis pelas propostas e práticas pedagógicas no desenvolvimento das atividades afetivas, psicomotoras, cognitivas e sociais das crianças em suas diversas fases e diferentes formas de necessidades especiais e graus de limitações.

Questionar sobre: as condições da infraestrutura das escolas; capacitação dos profissionais e a formação continuada dos professores; as diversas e diferentes propostas e práticas pedagógicas; as dificuldades com a inclusão, a diversidade e a acessibilidade dos alunos em condições especiais. Hoje são exigidas habilidades e competências multidisciplinares e multifacetadas, dos profissionais e professores, para que possam desempenhar, contribuir e colaborar com a melhoria do Ensino em todo Sistema Educacional.

Há que se encontrar respostas para outras circunstâncias emergentes que estão exigindo respostas e decisões educativas: a ampliação dos espaços educativos para além dos muros da escola é uma realidade incontestável; as novas e complexas formas em que se estabelecem as relações de trabalho estão a demandar novos

¹ A Síndrome de Burnout é uma reação ao estresse excessivo, relacionada ao trabalho.

meios e espaços de formação dos jovens; as consequências sociais decorrentes da internacionalização da economia, entre outros fatores, exigem o repensar do papel da pedagogia, na direção da construção de novas mediações sociais e políticas, com vistas a um projeto de futuro digno, às novas gerações. (FRANCO, 2008, p.20).

Reafirmamos que fica premente, colocar-se em evidência a necessidade de analisar, compreender, planejar e criar um diálogo permanente, nas mais diversas formas ou maneiras de se apropriar dessa trilogia que origina o trabalho, para que possa ser entendida e aplicada como uma condição de direito e respeito na qualificação e formação dos profissionais e docentes da Educação Infantil.

Durante a fase dos Estágios Supervisionados no CREI Renato Lucena Nóbrega e no ensino fundamental na EMEF Cônego João de Deus, no município de João Pessoa – PB, propiciou-se um melhor entendimento das atividades desenvolvidas nessas instituições. Nesta oportunidade, observamos o desempenho de gestores, professores e demais profissionais envolvidos nos cuidados e no ensino/aprendizagem. Dessa forma, conhecemos melhor a dinâmica e o funcionamento nas salas de aulas, assim como a utilização dos demais espaços específicos ao desenvolvimento de cada atividade pedagógica.

Essas experiências serviram para nos alertar e fazer alguns questionamentos sobre o funcionamento das Instituições de Ensino, com ênfase na Educação Infantil. Estes questionamentos referem-se aos cumprimentos das obrigações legais no funcionamento das escolas; capacitação dos profissionais e a formação continuada dos professores, nas diferentes propostas e práticas pedagógicas, com ênfase na unidade da trilogia inclusão-diversidade-qualidade, relacionando-se também com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Esta pesquisa pretende promover uma ação-reação-ação junto aos professores da Educação Infantil acerca de um desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam as crianças à vivência com a liberdade e atitudes de tolerâncias, fraternidade e solidariedades junto às outras crianças, que se caracterizem em respeito, a aceitação do outro e o favorecimento a convivência com as diferenças e o bem-estar comum a todos.

A inclusão pode garantir novos espaços, abrir novos horizontes, respeitando o diferente e o outro, bem como possibilitar que todos possam, mesmo sendo diferentes, gozar dos direitos sociais, políticos e culturais, bem como reconhecer que para se

fazer a inclusão é preciso se despojar de preconceitos, discriminações, aceitar as diferenças e respeitar as diversidades.

Nesse sentido, Pires (2006) faz referências a alguns pontos quando propõe a inclusão sem renunciar à prática da segregação, ao constatar que só uma sociedade livre e democrática pode garantir efetivamente a inclusão de todos na escola, independentemente se estes têm necessidades educativas especiais, ou não.

Se há um consenso entre alguns professores e pesquisadores, políticos e administradores sobre o caráter educativo da educação infantil, "o mesmo não acontece em relação à definição do que isso significa e de como deve ser viabilizada essa possibilidade junto às crianças pequenas". (ROCHA, 1995, p. 1).

Uma das maiores defensoras da educação inclusiva no Brasil, Maria Teresa Mantoan é crítica convicta das chamadas escolas especiais. Ironicamente, ela iniciou sua carreira como professora de educação especial e, como muitos, não achava possível educar alunos com deficiência em uma turma regular. MANTOAN (2017) menciona em entrevista que "a escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. (...) Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação".

O professor não pode disponibilizar apenas o tempo de aula. Ele precisa ter tempo para se dedicar ao aluno, conviver com ele, acompanhá-lo e avaliá-lo permanentemente. Isso está sendo cada vez mais difícil em função dos critérios de rentabilidade introduzidos no processo educativo. Aqui está um ponto central da noção de qualidade que desejo questionar. Não há qualidade sem inovação, e nós estamos vivendo uma crise de ineditismo. O que Paulo Freire chamava de inédito viável era justamente o que ainda não existia, mas poderia existir, a utopia como ucronia². Há uma repetição sem sentido na educação. Esse é o fundamento da sua atual crise de qualidade. É uma educação que é incapaz de ousar, de mudar, de se transformar e de sair de si mesma, de seus pedagogismos. Para ser inédita, a escola precisa ser transformadora; para ser transformadora, precisa começar por transformar-se a si mesma. (GADOTTI, 2010, p. 26).

² Descrição de uma ocorrência ou período histórico baseado em elementos e dados hipotéticos ou imaginários.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso se trata de uma pesquisa que recebe a classificação pelo seu objeto, uma vez que é necessária a busca pelo saber do assunto e também ver a sua aplicação de fato, e como ela funciona.

Quanto à metodologia desta pesquisa, escolheu-se o método qualitativo, caracterizada como observação assistemática, que “é o fato de o conhecimento ser obtido através de uma experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los”. (RUDIO, 1979, p. 35). As instituições dos estágios obrigatórios, onde foram feitas as observações, já foram citadas anteriormente.

As ferramentas utilizadas na construção textual dizem respeito, a priori, em uma boa introdução com leituras, citações explicando o título, justificando-o e logo após, pela experiência vivida no estágio.

Como objetivo geral, este trabalho pretende: compreender e refletir sobre os processos de formação inicial e continuada dos profissionais* e professores que atuam na Educação Infantil, focado na unidade da trilogia identidade-diversidade-qualidade. E como objetivos específicos, podemos citar: descrever os aspectos históricos, sociais/culturais e educacionais das Instituições de Educação Infantil; conhecer o funcionamento geral e os cumprimentos legais sobre o nosso tema nas Escolas; identificar as propostas e práticas pedagógicas aplicadas e a relação entre educandos e educadores; através de uma pesquisa investigativa, na internet; nos sites, livros, bibliografias, documentação literárias sobre o tema em questão; e, analisar documentação da pesquisa, caracteriza-las, e descrevê-las com uma argumentação dialógica sobre a competência, qualificação e identidade, na formação dos profissionais e dos docentes que atuam na Educação Infantil, com foco na unidade da trilogia inclusão-diversidade-qualidade.

No dia 25 de junho foi celebrado o terceiro ano de existência do Plano Nacional de Educação - PNE. Sob o ponto de vista da trilogia na formação de docentes e no atendimento de estudantes com necessidades especiais nas escolas comuns, será que dispomos de motivos suficientes para celebrar esse aniversário?

Como estão hoje as nossas escolas? Todos sabemos que elas estão deixando a desejar e que é urgente fazer alguma coisa para redefini-las, de todas as formas possíveis. É difícil o dia-a-dia da sala de aula.

* profissionais da educação Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, foi a lei que modificou o art. 61 da LDB/1996.

Esse desafio que enfrentamos tem limite — o da crise educacional que vivemos, tanto pessoal como coletivamente, no ofício que exercemos, como educadores, professores e docentes.

Este trabalho tem grande importância, podendo colaborar e contribuir com informações e reflexões sobre as teorias e as práticas na formação dos profissionais que atuam na educação infantil e em especial os docentes e seus alunos, por tratar-se de um tema muito atual e importante, discutido em toda sociedade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Relato histórico legal e cultural da Educação Infantil

No Brasil, a Constituinte que culminou com a promulgação da Carta Magna de 1988, representou momento de grande participação da sociedade civil e de organismos governamentais na afirmação dos direitos da criança, e entre eles, o direito à Educação Infantil, incluído no Inciso IV do artigo 208 da Constituição, o qual explicita que “o dever do Estado com a educação será efetivado(...) mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos”. Este direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em seu artigo 53. Um marco também de grande significação para a área é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, sancionada em dezembro de 1996. É a primeira vez que a expressão “educação infantil” aparece na lei nacional de educação (BARRETO, 1998, p. 25).

A qualidade do atendimento em instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados, especialmente nas creches, que, historicamente, se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de renda mais baixa, mas também nas pré-escolas destinadas a essa faixa da população.

A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos, a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche, a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas (ou sua existência apenas no papel, com pouca efetividade na orientação do cotidiano das instituições de educação infantil) são alguns dos problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 29).

O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que: “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. (Estatuto da Criança e do Adolescente, Artigo 4º).

Assegurar o direito à educação significa não só o acesso e permanência, mas a qualidade do ensino, estruturas escolares adequadas, condições básicas de trabalho aos profissionais da escola, enfim, tornar as leis um fato, ou seja, sair do texto e se direcionar para o contexto. (FERNANDES; PALUDETO, 2010 - p.238).

A lei é clara quanto ao direito das crianças, onde afirma que o direito de aprender deve ser garantido a todas as meninas e a todos os meninos, com absoluta prioridade, pelo Estado, pela família, pela comunidade e pela sociedade em geral.

De acordo com a DCNEI,

- Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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 a cultura.

No contexto cultural do nosso país, a concepção de culturas infantis surge no mesmo cenário das culturas juvenis. Estabelecendo a ideia de que os ciclos da vida formam gerações, passou-se a denominar as características específicas de certo momento da vida como uma cultura própria. Essa, tradicional, definição vem sendo problematizada, pois há o reconhecimento de que há “[...] um claro esbatimento das fronteiras que separam as diferentes gerações, de tal modo que já há referências a gerações de fronteira ou gerações sanduíche” (PAIS, 2009, p. 372). Desse modo, se inicialmente a visão de grupos, ou subgrupos, fechados em si mesmos, com autonomia e que se relacionam apenas pelas divergências, pelo confronto, pela especificidade foram afirmadas, atualmente é possível ter lugar outros tipos de relação entre grupos e suas culturas. Como afirma Canclini (2007, p. 128), “[...] estudar a cultura requer, então, converter-se em especialista das intersecções”, ou, como diz Bhabha (1998), em terceiro espaço, pois as culturas mesclam-se, culturas resistem, são incorporadas, recriadas.

Uma reflexão inicial sobre a ideia de cultura evidencia como na concepção do início do século XX as crianças não poderiam ser vistas como seres produtores de culturas e como, a partir de meados do século, as novas compreensões do termo abrem a oportunidade de todos, com qualquer idade, sexo, etnia, classe social, serem

sujeitos produtores de cultura, pois ela está colada na ação realizada na vida cotidiana.

Observa-se na expressão “culturas infantis”, principalmente, dois tipos de manifestações: as culturas elaboradas por adultos, tendo em vista a transmissão para as crianças — cultura para as crianças e cultura sobre as crianças —, e, por outro lado, as culturas elaboradas pelas crianças. Atualmente, três autores estrangeiros, com seus estudos interdisciplinares, têm se destacado na discussão das culturas infantis em nosso país: W. Corsaro (2003, 2009a, 2009b, 2011), M. J. Sarmiento (1997, 2004, 2008, 2013) e Gilles Brougère (1997, 2003, 2012), cada um deles com orientações teóricas, problemas de pesquisa e metodologias variadas para compreender as culturas infantis.

O que está se formulando internacionalmente, na atualidade, são os *Novos Estudos da Criança e da Infância* que estabelecem uma reflexão crítica sobre as produções existentes e apresentam uma reconfiguração, possibilitada pelas novas compreensões de ciência, por novas bases teóricas, pelo uso de procedimentos de investigação diferenciados e, assim, a construção de novas conceptualizações disciplinares. As culturas infantis exigem, certamente, uma perspectiva de complexidade e interdisciplinaridade para serem, efetivamente, compreendidas.

2.2 A realidade da Educação Infantil na atualidade

O acesso à Educação Básica para crianças e jovens de 4 a 17 anos cresceu de forma constante no Brasil na última década – de 89,5%, em 2005, para 93,6%, em 2014 -, segundo levantamento feito pelo Todos Pela Educação com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada anualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para monitoramento da Meta 1 do movimento – Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola. Nesse cenário, merece destaque o fato de que o maior avanço no atendimento se concentra na Pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos, etapa que passou a integrar a Educação Básica com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Nos últimos dez anos, o percentual nessa faixa etária variou de 72,5% para 89,1% – uma evolução de 16,6 pontos percentuais. As estimativas levam em consideração a idade em anos completos em 31 de março, ou idade escolar. Na taxa, são excluídos da população

de 4 a 17 anos e da população de 15 a 17 aqueles que já concluíram o Ensino Médio. (IBGE – PNAD 2005, 2013 e 2014).

No entanto, apesar da elevação observada nos últimos anos, o Brasil ainda enfrenta o desafio da universalização do acesso em toda a Educação Básica, condição para o cumprimento da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que deu prazo até este ano (2016) para que seja garantida a matrícula escolar para todas as crianças e jovens brasileiros com idades entre 4 e 17 anos.

Atualmente, de um total de 44,3 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos, 2,8 milhões (6,2%) estão fora da escola – há dez anos, eram 5 milhões. A cada ano, a tarefa de incluir os que permanecem fora do sistema torna-se mais desafiadora, pois recai sobre a população mais pobre, sobre as minorias étnicas, sobre as crianças e jovens com deficiência e sobre os habitantes de locais de mais difícil acesso. (IBGE – PNAD, 2005, 2013 e 2014).

Informações colhidas no Portal do Ministério da Educação, (MEC, 2017), dão conta de que a educação infantil pública no Brasil cresceu nos últimos anos. O censo da educação básica de 2009 mostra que há 1,2 milhão de crianças matriculadas em creches. Em 2000, esse número era de 652 mil.

Já na pré-escola, foram registradas 3,7 milhões de matrículas em instituições públicas no ano passado; há dez anos, eram 3,8 milhões. No entanto, essa diferença não representa queda no número de crianças matriculadas, já que boa parte dos alunos de seis anos, que antes cursavam a pré-escola com essa idade, agora estão no primeiro ano do ensino fundamental, devido à implantação do ensino de nove anos. Em 2009, havia 2,2 milhões de matrículas no primeiro ano do ensino fundamental.

A Educação Infantil tem o dever legal de educar as crianças de zero a seis anos de idade. Qualifica-se a Educação Pré-Escolar como uma fase de preparação para a escola Fundamental, quando na realidade não é assim. Como se estivesse excluindo o processo pedagógico educativo, da criança frequentar uma escola regular nessa fase da vida. No Brasil, nessa faixa etária há mais crianças fora da escola ou de qualquer programa alternativo de ingresso de atendimento educativo (SOUZA, 1998).

Sobre as Creches e Pré-Escolas, o relatório Educação Infantil no Brasil: Avaliação Qualitativa e Quantitativa (2010), aponta que a qualidade das creches e pré-escolas no Brasil tem melhorado nos últimos anos, mas ainda é baixa, principalmente no que diz respeito a atividades para estimular o desenvolvimento cognitivo. De acordo com a publicação, 50% das creches e 30% das pré-escolas entre

as 147 pesquisadas foram avaliadas como inadequadas e apenas 1% das creches e 4% das pré-escolas foram consideradas boas. Nenhuma foi classificada como excelente.

Os dados do Censo Demográfico (2010) e do Censo Escolar (2012) e a consulta realizada com os dirigentes municipais, revelam uma série de barreiras que impede a permanência das crianças e dos adolescentes na escola e a conclusão dos estudos na idade adequada. Elas estão relacionadas a questões socioeconômicas e culturais, como a pobreza, as desigualdades de renda e o racismo, a fatores ligados às características da escola, como infraestrutura, formação dos professores e suas condições de trabalho, organização do currículo, entre outros.

2.3 Formação de profissionais e professores que atuam na educação infantil

A discussão sobre o tema surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990. Entre alguns dos motivos que contribuíram para a sua emergência está o movimento de profissionalização do ensino e suas consequências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando a garantir a legitimidade da profissão, havendo a partir daí uma ampliação tanto quantitativa, quanto, posteriormente, qualitativa desse campo (Tardif, 2000). No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área um tanto recente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques.

Tardif (2000) aponta neste sentido que, “Enfim, cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como possibilidade de análise de processos de formação e profissionalização dos professores”.

Na realidade brasileira, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Até a década de 1990 não era usual a denominação Formação de Profissionais da Educação para identificar a formação do profissional que atuava na educação escolar. Era comum nos diplomas legais e nos projetos político-pedagógicos das instituições formadoras a expressão “Formação de Professores em Cursos de Licenciatura”. No caso do curso de graduação em Pedagogia, a denominação Formação do Professor para o Magistério da Escola Normal e Especialistas da Educação generalizou-se depois da Lei nº 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária) e da Lei nº 5.692/1971 (Lei do Ensino de 1º e 2º Graus). No Ensino Médio, a formação era identificada por Formação para o Magistério e, depois da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a denominação foi alterada para Formação na Modalidade Normal do Ensino Médio.

Pode-se tomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 como o marco legal que propagou a expressão, considerando-se que os legisladores dedicaram à matéria o Título V – “Dos Profissionais da Educação” (Arts. 61 a 67). Nota-se, todavia, que a expressão “formação de professores” continua sendo utilizada na maioria dos documentos oficiais.

A LDB de 1996, em seu art. 62, inaugura a expressão “Formação de Docentes para Atuar na Educação Básica” e determina a criação de um novo local formativo, o Instituto Superior de Educação (ISE), como pode ser conferido no art. 63, inciso I: “os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais da educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

O funcionamento dessa nova agência formadora implicou reflexo imediato na concepção de formação. Foi retomada a exclusiva “Formação do Professor” no Curso Normal Superior. O histórico movimento nacional de educadores considerou isso um grande retrocesso nas políticas de formação de professores e provocou reações nas Faculdades de Educação e nos Institutos de Conteúdo Específico das universidades. Os formadores de professores nas universidades e no movimento nacional reafirmaram a importância do fortalecimento da abrangência conceitual da Formação de Profissionais da Educação em âmbito universitário, uma vez que a universidade é instituição que tem por finalidade básica a articulação da pesquisa e da extensão com o ensino.

Em 2004, esse novo local de formação de professores foi instituído por meio do Decreto nº 5.224, que dispôs sobre a competência do Centro Federal de Educação

Tecnológica (Cefet) para ministrar Cursos de Licenciatura. Em 2008, por força da Lei nº 11.892, foram criados os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, aos quais compete também formar professores. As expressões Curso de Licenciatura e Curso de Formação de Professores são usadas com frequência nos dois diplomas legais, confirmando os diferentes significados atribuídos a essas expressões.

Ressalte-se que o movimento nacional de educação assume o conceito de Formação de Profissionais da Educação, com base no entendimento de que o professor e o pesquisador devem ser formados por meio de um Projeto Político-Pedagógico que promova, articuladamente, a formação do professor-pesquisador. Às matrizes curriculares de todas as licenciaturas, conforme recomendação da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) deve ser incorporada à base comum nacional de formação. As diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia dizem que a base comum nacional de formação deve ser respeitada. Um dos componentes dessa base é a pesquisa como princípio formativo. Indaga-se, então: Como os novos locais que se integraram ao sistema nacional de ensino superior depois da LDB/1996 formam professores, tendo em vista que são desobrigados por lei de desenvolver pesquisa, pois não carregam em si o status de universidade?

Os egressos dessas novas instituições formadoras, em decorrência da desobrigação oficializada de desenvolver investigações, demonstram, na prática, sua frágil formação de professor como pesquisador. É curioso que também no âmbito de algumas entidades acadêmicas a expressão “Formação do Professor” continua em pleno uso. O próprio grupo de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd³, que tem por escopo promover estudos e socializar as pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em educação e que representa um local avançado de produção acerca da temática mantém, até os dias atuais, a denominação GT “Formação de Professores”.

O Conselho Nacional da Educação (CNE), por sua vez, assumiu a concepção de profissionais do magistério na Resolução CNE nº 3, de 8 de outubro de 1997, e a reafirmou no Parecer CNE/CEB nº 9, de 2 de abril de 2009:

³ Sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação.

São considerados profissionais do magistério aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena), com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desde a homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNs), seus licenciados que atuam na docência e em atividades pedagógicas, em espaços escolares e não escolares, são reconhecidos como profissionais da educação.

Decorre que a força reguladora que se corporifica nas DCNs, em vez de orientar a construção do projeto político pedagógico do curso, valorizando a concepção alargada de formação, acaba determinando elementos constitutivos das matrizes curriculares que, muitas vezes, contradizem a amplitude conceitual atribuída à formação pelas próprias DCNs.

Outro marco das políticas educacionais que concebeu conceitualmente a formação de profissionais da educação foi a Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Essa lei modificou o art. 61 da LDB/1996 e delineou o perfil do profissional da educação básica brasileira:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Como se observa, a partir da década de 1990, tanto a concepção sobre formação de profissionais da educação se configura com mais rigor científico e epistemológico, quanto o campo da investigação. Esse alargamento se manifesta de modo quantitativo como a formação e amplia-se qualitativamente, quando são feitas comparações com as décadas anteriores. Nesse

movimento multiplicaram-se os cursos de formação na graduação. Na pós-graduação, elevou-se, exponencialmente, o número de trabalhos discentes defendidos nos programas de pós-graduação em educação. Houve um aumento substantivo dos programas recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando que, em 1997, eram 50, em 2003 eram 61 e, em 2007, 83 programas.

Verificamos que a amplitude da concepção de profissionais da educação, a diversidade de enfoques teóricos, a pluralidade de temáticas e assuntos e a multiplicidade de experiências formativas de profissionais da educação espelham as profundas e rápidas mutações culturais da sociedade do conhecimento, da ciência, da educação, das tecnologias, do setor produtivo, do mundo do trabalho e das formas de poder e de saber ocorridas no atual momento histórico, de mudanças paradigmáticas tanto no campo epistemológico, como no campo das formações sociais.

Os resultados do presente estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação, como já afirmado, apontam as áreas da formação de professores já suficientemente investigadas, as temáticas ainda lacunares que requerem maior aprofundamento de estudos, as temáticas consideradas emergentes e, também, as áreas silenciadas nos estudos desenvolvidos pelos discentes de pós-graduação em educação.

Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula. A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. (idem, p. 98, grifos do original).

Verifica-se, ainda, que a formação se encontra no documento como uma das prioridades da educação: A valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (idem, p. 35).

Com a expansão da oferta na educação infantil, a demanda por professores qualificados também aumenta. Na creche, por exemplo, a proporção deve ser de um educador para cada dez alunos, no máximo. Por isso, o Ministério da Educação tem intensificado as ações de formação de docentes para atuar nessa etapa da educação básica. Uma dessas ações é o Proinfantil, programa que tem o objetivo de formar – em nível médio magistério – professores em exercício na educação infantil pública que não tenham sequer o ensino médio. Já estão em formação 23 mil docentes.

Com o ensino fundamental de nove anos, obrigatório a partir de 2010, as matrículas no primeiro ano também cresceram. Para melhorar a qualidade do ensino em leitura, escrita e matemática, o MEC oferece o Pró-Letramento, programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em exercício na rede pública. (PORTAL DO MEC, 2017).

Vale lembrar que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996 os educadores formados em nível médio na modalidade normal estão habilitados a lecionar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tramita no Congresso Nacional um projeto de lei que altera a LDB; caso seja aprovado e sancionado, determinará que os professores com formação em nível médio, que passem em concursos para atuar na rede pública de ensino, terão prazo de seis anos para concluir um curso de licenciatura. (Idem...)

Uma observação que se faz importante, a educação infantil saiu da assistência social e foi para a área educacional há pouco tempo. Antes não se exigia formação em magistério para atuar em creches, porque o profissional só tinha que cuidar das crianças, agora, tem que cuidar e educar. (PORTAL DO MEC 2015).

Ainda assim, a quantidade de professores com formação inferior à exigida para lecionar caiu, em dez anos. Em 1999, havia 130.949 docentes com nível fundamental. Em 2009, o número foi para 12.480. Já os formados em nível médio eram 1.022.257 em 1999. Dez anos depois, havia 624.320 professores atuando com esta formação. Destes, 385.663 estavam em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do ensino fundamental; portanto, com formação adequada para essas etapas do ensino, de acordo com o artigo 62 da LDB.

O Decreto nº 6.755/09, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, e o MEC lançou, logo a seguir, para executá-la, a Plataforma Freire. Essa política representa, certamente, um avanço, mas ainda limitado. O problema é que os conteúdos dos cursos de formação dos

professores são, geralmente, ultrapassados. Eles são baseados numa velha concepção instrucionista da docência. Precisam de profundas mudanças. O professor é um profissional da aprendizagem, um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem e não uma máquina reprodutiva.

Tardif (1999) analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

A investigação de questões como estas, entre outras, referentes ao saber docente, com certeza muito contribuirá para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade brasileira, assim como para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor.

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

2.4 O fenômeno educativo como uma unidade da trilogia inclusão-diversidade-qualidade, na formação docente e nas CREIs

O tema inclusão escolar é um processo novo em nossa legislação educacional, que devemos enfrentar com dedicação e aceitação, rompendo com o paradigma

tradicional e eliminar as barreiras dos preconceitos. Dentre tantas outras, são as maiores dificuldades que os professores vêm encontrando acerca da inclusão educacional nos dias atuais, mas conscientes de que o aluno deve ingressar no ensino regular, independente do grau de sua deficiência.

Pensar a educação especial na última década implica retomar o Plano Nacional de Educação (PNE). No âmbito do PNE (Brasil, 2000, p. 86), foi considerada como um grande avanço a ser desenvolvido na década a “criação de uma escola inclusiva” baseada na formação de recursos humanos.

A inclusão, assim como em especial a diversidade na escola, configura-se como temas que vêm provocando aos professores alguns momentos de reflexões, principalmente, quando observamos na escola os múltiplos olhares dos educadores frente à inclusão na diversidade. FERREIRA e GUIMARÃES (2003), ao tratarem do tema educação inclusiva enfocam que comete engano à pessoa que pensa a respeito deste tema e faz ligação apenas às crianças com algum tipo de necessidade especial. Corroborando com esse pensamento (MITTLER, Peter, 2003 p.25) diz que: “Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo necessidades educacionais especiais”.

É fundamental uma compreensão mais acirrada sobre esse fenômeno educativo, que segundo autores como Franco (2008), Gohn (1994) e Libâneo (1999, 2003), acontece também além dos muros escolares. A escola como ambiente de relações socioculturais é o lugar de grande importância para se discutir e se estabelecer maneiras de convivência com a questão social de diferenças e desigualdades.

Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão da Organização das Nações Unidas (ONU). Mas ela não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia o educador Paulo Freire (2010), que consiga acolher a todos e a todas.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos

separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo este tema. Um conjunto de fatores contribui para a qualidade na educação. O que é educação de qualidade? Para a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco),

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (UNESCO, 2001, p. 1).

O tema da qualidade não pode escamotear o da democratização do ensino. Dentro dessa nova abordagem, a democracia é um componente essencial da qualidade na educação: “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho de pesquisa iniciou com as observações feitas durante os Estágios Supervisionados do Magistério na Educação Infantil e no Fundamental I. Nesta oportunidade, observamos o comportamento, as atitudes e o desempenho de gestores, professores e demais profissionais envolvidos nos cuidados e no ensino/aprendizagem. Dessa forma, conhecemos melhor a dinâmica e o funcionamento nas salas de aulas, assim como a utilização dos demais espaços específicos ao desenvolvimento de cada atividade pedagógica.

Essas experiências, fez com que conhecêssemos melhor as diferenças entre a teoria e a pratica, com a vivencia da rotina e do cotidiano das tarefas elaborais na instituição. Entendemos que os conhecimentos e base teórica é imprescindível para que se possa praticar dinâmicas que sejam importantes e úteis nos cuidados e ensinamentos/aprendizagens das crianças.

Essa pratica nos levou a alguns questionamentos sobre o funcionamento da Instituição de Ensino, na Educação Infantil: CRECHE/CREI, Pré escola e nos primeiros anos de Ensino no Fundamental, realizados na CREI Renato Lucena Nóbrega e na Escola Municipal Cônego João de Deus, no município de João Pessoa – PB. Enquanto praticávamos, também fazíamos as observações no que se referem aos cumprimentos das obrigações legais no funcionamento das escolas; capacitação dos profissionais e a formação inicial e continuada dos professores, nas diferentes propostas e práticas pedagógicas, com ênfase na unidade da trilogia inclusão-diversidade-qualidade.

3.1 Caracterização da pesquisa

Foi aplicada, na realização desse trabalho, uma metodologia de pesquisa do tipo qualitativa com os seguintes procedimentos: bibliográfico, analítico e reflexivo, sendo também de caráter descritiva, documental e literária. Caracterizada como uma observação assistemática, que “é o fato de o conhecimento ser obtido através de uma experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los”. (Rudio, 1979, p. 35).

Para Ander-Egg (1978), a observação assistemática “não é totalmente espontânea ou casual, porque um mínimo de interação, de sistema e de controle se impõem em todos os casos, para chegar a resultados válidos”.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Na realização dos Estágios obrigatórios, do curso de Licenciatura, executados no primeiro e segundo semestre de 2017, foram feitas várias visitas e observações, nas Instituições de Ensino da Educação Infantil, que já foram identificadas anteriormente no início desse capítulo.

Na convivência com os profissionais e os professores, presenciamos e também nos foram feitos diversos relatos sobre as atividades administrativas e a rotina das tarefas exigidas no funcionamento diário dessas instituições.

Observamos a infraestrutura, espaços das atividades e execução dos trabalhos, além dos procedimentos e atitudes dos profissionais responsáveis pelas práticas pedagógicas, dos cuidados e ensinamentos das crianças.

Na verdade, os principais personagens, sujeitos dessa pesquisa foram os profissionais, professores e os responsáveis pela gestão, além das observações feitas, dos cuidados e ensinamentos com as crianças, no cotidiano das instituições.

3.3 Instrumento e procedimento para coleta de dados

Os levantamentos de dados e as investigações foram feitas em livros, artigos científicos, registros estatísticos, além de periódicos e nos sites correspondentes às áreas de interesse que abordam essa temática referente a Formação Educacional dos Profissionais que Atuam na Educação Infantil, com o foco na unidade da trilogia identidade-diversidade-qualidade, sobre todos seus aspectos legais, físicos, estruturais e nas propostas e práticas pedagógicas aplicadas na Creche/CREI, Pré-escolar e nos primeiros anos do ensino Fundamental.

Foi realizada uma pesquisa primária, para criar uma argumentação crítica, onde foram consultados os trabalhos de pesquisa e artigos científicos dos autores: (BARRETO, 1998); (Castro, 2002); (FERNANDES; PALUDETO, 2010); (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003); (FRANCO, 2008); GADOTTI (2010); (GLAT; FERREIRA;

OLIVEIRA; SENNA, 2003); (MITTLER, 2003); (PIRES, 2006); (SOUZA, 1998); ..., entre outros citados e registrados nas referências.

Também foram consultados sites e portais, na internet, relacionados sobre a Educação Básica, com conteúdos estatísticos e com informações referentes ao tema em questão, como ex.: MEC, IBGE, INEP, e outros que estão registrados e citados nas referências bibliográficas.

3.4 Considerações sobre a escolha da metodologia

A escolha baseou-se em uma metodologia qualitativa, com uma observação assistemática das experiências dos estágios, já mencionados, e construída de maneiras investigativa histórica, sobre a legalidade, a cultura, os processos e instituições do passado, para verifica a sua influência no presente.

Para Ramos; Ramos; Busnello (2005) ainda há um outro tipo de conhecimento, o tecnológico, que é abordado como um auxílio para os outros tipos de conhecimento, defendendo a ideia de que como antigamente os meios naturais já influenciavam nas pesquisas, as inovações tecnológicas, não podem ficar excluídas, visto os avanços nas várias áreas do conhecimento, como ex. da: engenharia, biologia, sociais, entre outra e até a própria tecnologia.

Por sua vez, para Minayo (1994) as relações entre abordagens qualitativas e quantitativas demonstram que as duas metodologias não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto.

Hymann (1967), indica pesquisa como descritiva, na qual descreve um fenômeno e registra a maneira que ocorre e, também como experimental, quando há interpretações e avaliações na aplicação de determinados fatores ou simplesmente dos resultados já existentes dos fenômenos. Além destes quatro tipos, Best (1977), acrescenta nos tipos de pesquisa, a histórica, na qual pode se enquadrar dentro dos moldes da revisão de literatura.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Com as experiências vividas nos Estágios Obrigatórios, foram feitas as observações nas instituições e os questionamentos sobre a atuação dos profissionais, em especial os professores da Educação Infantil, com o foco na unidade da trilogia inclusão-diversidade-qualidade.

Com base nessas experiências, foram feitas as pesquisas e investigações, já detalhadas anteriormente. Com os dados e informações colhidas, passamos à analisa-las, como segue:

4.1 ANÁLISE INICIAL

- **Na CREI Renato Lucena Nóbrega** realizamos dois estágios, no primeiro e segundo semestre de 2017. O primeiro foi de observações gerais das atividades e funcionamento da instituição, e a uma de preparação um pré projeto de intervenção. No segundo foi construído um projeto pedagógico de ação e intervenção, que foi aplicado na turma do Pré II, com crianças de 4/5 anos de idade. O projeto foi sobre a Matemática e seu no dia a dia.

No decorrer dessas atividades, observamos os cuidados e os ensinamentos com as crianças, sob a responsabilidade dos profissionais e educadores. Verificamos que apesar da dedicação e boa vontade de todos envolvidos, na dinâmica da rotina diária, sentimos as deficiências das qualificações e competências, não só dos profissionais, mas também na infraestrutura, espaços e equipamentos, necessários para os desenvolvimentos das práticas pedagógicas.

Um ambiente espaçoso e compatível com o número de crianças registradas, 164 no total. No entanto, por ter sido construída há mais de 50 anos, apesar das reformas e adaptações, antes funcionava uma maternidade, não foram suficientes para atender os Parâmetros Básicos de Infraestrutura (2006), onde constam as normas e recomendações essenciais e necessárias para o funcionamento adequado de uma creche.

Em determinados dias, constatamos a deficiência na execução do cardápio previsto, por falta de ingredientes e gêneros alimentos do cardápio sugerido pela nutricionista, sendo substituídos por lanches emergenciais.

Na questão dos recursos humanos, a creche tem 6 turmas; berçários I e II, maternais I e II e os Pré escolar I e II. Observei que em alguns dias, houve ausências de educadoras, que foram substituídas por auxiliares que não tinham qualificação e capacitação para assumir as responsabilidades.

Foi constatado, também uma carga horaria, praticamente sem descanso ou intervalos de atividades. Iniciando as 7:00 horas da manhã indo finalizar as 17:30 horas. Havendo um pequeno descanso dos profissionais, apenas quando as crianças, após as merendas ou quando as refeições, dormem algum tempo, de 30 a 60 minutos. Encontramos também, profissionais educadores ainda em formação, concluindo o curso de Pedagogia, mas já assumindo como titular.

Ficou claro que os profissionais se sentem insatisfeitos com essa situação, além de serem mal remunerados e o salários não condizem com a profissão.

Na questão das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, não existe um trabalho específico nessa direção. Os educadores enfrentam esse desafio sem que tenham um suporte de um especialista. Apesar de ter uma supervisora formada e graduada em Psicopedagogia, mas que nada pode fazer, em função das diretrizes de uma coordenação central da Prefeitura.

Esse é um resumo das agruras verificadas, constatadas e relatadas pelos próprios profissionais que atuam na instituição de Ensino da educação infantil.

- Na Escola Municipal do Ensino Fundamental I e II Cônego João de Deus, com regime integral, a situação, em determinados casos como: infraestrutura, merenda, ocupação e atividade dos profissionais, são praticamente idênticas. Mudando apenas de espaço e tempo de execução das obrigações e responsabilidades dos profissionais que atuam em uma instituição de Ensino da Educação Infantil.

4.2 ANÁLISE CRÍTICA

Após a análise desse dados e informações, a realidade nos demonstra que precisamos estar alertas e reflexivos sobre todas as atividades pedagógicas e experiências vividas para que possamos entender melhor sobre a teoria e prática e/ou o escrito e vivido/real como as atividades intrínsecas a Educação Infantil.

O histórico de cada criança, socioeconômico e cultural, é singular, é individual, é único, sendo redundante, o histórico é de cada um. Por esse motivo, fica necessário o atendimento e a atenção especial a cada criança, que você terá que conviver

profissionalmente, como cuidador e educador. Segundo Paulo Freire (1996), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática."

A educação infantil é o primeiro contato entre a criança e escola e devido a isso ela deve ser muito bem articulada, pois determinada atitude incorreta, pode gerar um trauma, e uma grande recusa desta criança com a escola. Neste estágio tive a oportunidade de estar, efetivamente, frente à sala de aula e analisar como é a rotina de um professor de educação infantil.

Analisando criticamente, os estágios supervisionados de licenciaturas deveriam ter uma carga horária bem maior do que é atualmente. A arte de educar certamente é a mais nobre de todas. O professor deve estar sempre atento à sua formação, pois, o mundo está em constante transformação. Paulo Freire apud Weiduschat (2007, p. 51), diz que: "Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes".

5 CONCLUSÕES

O nosso sistema educacional precisa passar por uma reforma, onde estejam e sejam ouvidas e respeitadas as opiniões e experiências em consonância com os professores e profissionais responsáveis pela educação nas escolas e instituições de ensino. Sem essas prerrogativas, não adianta baixar e impor normas, diretrizes e regras para que sejam implantadas sobre o rigor da lei, mas que na prática não sejam eficazes, viáveis e até o extremo de não serem obedecidas.

Fica premente que estejamos sempre alertas e reflexivos sobre todas as atividades pedagógicas e experiências vividas para que possamos entender melhor sobre a teoria e prática e/ou o escrito e vivido/real como as atividades intrínsecas a Educação Infantil, como uma relação de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, entre outros aspectos. Utilizando-se desses subsídios como experiências nos relacionamentos dentro da escola e como aprendizagens necessárias à formação de profissionais e da profissão de docente. Não nos esqueçamos que somos eternos aprendizes, pois teremos que enfrentar os percalços da profissão de educador e docente, a qual poderia ser mais valorizada e respeitada por todos nós.

Podemos afirmar que sem um estreitamento nas interações e relacionamentos entre as autoridades responsáveis pelo Sistema Educacional e os dirigentes, gestores e demais profissionais das Escolas que estão convivendo com as práticas e experiências do dia a dia, confrontando-se com uma realidade sócio/educativa/cultural que divergem das interpretações e aplicação das Leis, Normas e Diretrizes Educacionais vigentes hoje, de nada valerá os esforços para se transformar essa realidade das Escolas da Educação Infantil, continuando com esse “fracasso escolar”.

Devemos construir um diálogo permanente, com a elaboração de projetos, planejamentos e ações coletivas e individuais, caminhando para um futuro próximo, com “Escolas Inclusivas com Diversidades e de Qualidade” cumprindo o seu papel humano e da nossa Constituição que é uma “Escola para Todos”.

Com esse trabalho podemos apontar algumas dificuldades vividas na formação, que se identificam, principalmente, no conhecimento específico sobre a educação infantil, a sensibilidade para compreender as necessidades da criança, saber lidar com outros profissionais afim de trabalhar em equipe para obter sucesso laboral.

A rotina necessária, devo frisar, existente na Educação Infantil é algo que, indiscutivelmente, precisa acontecer. O que a instituição e os profissionais não podem permitir é que exista uma mesmice, sem inovações e modernizações no ensino. Crianças precisam dessa troca de atividades para melhor aprender e diversificar o que já conheceram. Tudo o que diz respeito sobre a organização e dinâmica da instituição e das salas de aula fazem parte do texto desta monografia, pois interessam ao tema sobre a formação dos profissionais e também sobre os desafios, afinal, é destas atividades e desta dinâmica que nascem as dificuldades a serem vencidas.

O docente é o protagonista de uma profissão que precisa se preocupar em ensinar os caminhos e os meios sobre o conhecimento e sobre a vida. Ela está diretamente ligada à formação das outras profissões do cidadão, e a construção do seu caráter. Como podemos ousar desvalorizar um profissional que tem uma responsabilidade e função social tão importante para a nossa sociedade? Dar boas condições de trabalhar, respeitar e remunerar bem um profissional da educação é o mínimo que o Governo e a sociedade podem fazer pelo educador.

Para formar professores mais competentes, com uma postura reflexiva e uma implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor. Todos desejam beneficiar-se com o nível de especialização que é associado a uma profissão, ao prestígio, ao poder e a uma boa remuneração. No entanto, eles hesitam em assumir a parcela de autonomia e responsabilidade que está ligada ao exercício de uma profissão. As autoridades querem conservar seu controle sobre os professores e os estabelecimentos. (PERRENOUD, 2001).

Como aprendiz e estudante de Pedagogia, futuro Pedagogo, o que senti foi a carência de afeto, carinho, atenção, cuidados com as crianças. Uma deficiência, uma verdadeira impotência de não poder, em curto espaço de tempo, transformar a realidade daquelas crianças. Aprendi que por mais que você saiba e conheça as teorias das propostas pedagógicas, que são importantes para você poder exercer a profissão, a prática lhe demonstra que por mais que você planeje, é preciso muito mais, mais improvisado (baseado nos conhecimentos teóricos), maior observação e mais companheirismo com os profissionais mais experientes que estão lhe mostrando os caminhos das práticas.

Ao término do estágio, fiz uma reflexão de tudo que vivenciei no ambiente escolar, percebi que criança gosta mesmo é de “coisas de crianças”, brincar, correr, se sujar, pintar, gritar e etc. E cabe a nós professores realizar esta mediação para que a educação infantil seja “divertida” para essas crianças.

As mudanças são difíceis de serem executadas, mas são possíveis de realizá-las. Só com a participação de todos que estão envolvidos na Educação das nossas crianças, com muita luta e determinação, conseguiremos realizar essas transformações.

Neste sentido, concluo que é necessário que se mude a postura com que tratamos o nosso professor, tanto na vida real, entre eles e a sociedade, como também a política de garantias precisa cumprir melhor o seu papel, dando aos nossos profissionais, condições dignas para que eles exerçam com eficiência os seus trabalhos, que podem e vão transformar essa realidade em uma condição de vida digna.

A educação é o instrumento mais importante, senão o único, para sairmos desse moto-contínuo de uma sociedade que ainda suporta, no seu seio, um Sistema Educacional excludente.

6. REFERENCIAIS

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales**. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda - **História da Educação e da Pedagogia** – 3. Ed., 2009 - Editora Moderna Ltda. - São Paulo

Baumel, R. C. R., & Castro, A. M. (2002). **Formação de professores e a escola inclusiva**: Questões atuais. *Integração*, 14(24).

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. MEC - **Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil** – volume II – Brasília maio – 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf#page=25 Acesso em 10 out. 2017.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)** / Iria Brzezinski – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** de 5 de outubro de 1988. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 45p.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007>. Acesso em: 21 nov. 2011.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2003.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012.

CASTRO, S. *A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino*. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2007.

CORSARO, W. A. **We're friends, right? Inside kids culture**. Washington: Joseph Henry Press, 2003.

CORSARO, W. A. **Métodos etnográficos no estudo de cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças**. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009a.

CORSARO, W. A. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009b.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUGHLAN, Sean. 2017. **9 características de países que são superpotências educacionais**. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-38462016> Acesso em 07 nov. 2017

DOURADO, Washington. 2012. **Sobre condições de trabalho e desvalorização dos professores.** Disponível em:

<https://blogdowashingtondourado.wordpress.com/2012/02/11/sobre-condicoes-de-trabalho-e-desvalorizacao-dos-professores/> Acesso em 08 nov. 2017

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, M.C – **Educação e Direitos Humanos: Desafios para a Escola Contemporânea** - Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010 239 Disponível em:

<http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 10.out. 2017

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva.** Editora: DP &A, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo **Educação e mudança.** Tad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção: Educação e Comunicação vol 1.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1, p. 117-131, jan/jun. 2008.

GADOTTI, Moacir - **Qualidade na educação: uma nova abordagem** - Moacir Gadotti. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. -- (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação).

GENTILI, Pablo. **O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.** In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.* Petrópolis: Vozes, 1995.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, I. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em:

<<http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social. Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social.** Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em 10 out. 2017

HYMANN, Hebert. **Planejamento e análise da pesquisa: princípios, casos e processos.** Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico IBGE, (2010)**

Disponível:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf> - Acesso em abr. 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) –

MEC Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Disponível:

<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/> Acesso em 10 out 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4.ed. Cortez, 2000.

Livro - **O ENFRENTAMENTO DA EXCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL**. Disponível:

http://www.foradaescolanaopode.org.br/downloads/Livro_O_Enfrentamento_da_Exclusao_Escolar_no_Brasil.pdf Acesso 10 ABR 2017

MARCONI, M. A., Lakatos, E.M. **Técnica de Pesquisa**. 7. ed. 4. reimpressão – São Paulo – Atlas 2011.

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

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994

Ministério da Educação e Cultura – MEC (2015). Disponível:

<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em 10 abr. 2017

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MONTOAN, Maria Teresa Égler, **Inclusão Promove a Justiça- uma entrevista**

com a educadora. por Meire Cavalcante (novaescola@fvc.org.br) Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>
Acesso abr. 2017.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abr, /2001.

PACIEVITCH, Thais. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao/> Acesso em 07 nov. 2017

PAIS, J. M. **A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse**. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.
PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra. Suíça, 2001

PINHEIRO, Geslani C. G et all. 2010. **Curso de pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/1> Acesso em: 06 nov. 2017

PIRES, José; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. (Orgs.). **Inclusão – Compartilhando Saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em 10 out. 2017

RAMOS, Paulo; RAMOS, Magda Maria; BUSNELLO, Saul José. **Manual prático de metodologia da pesquisa**: artigo, resenha, projeto, TCC, monografia, dissertação e tese. Disponível: http://www.faculdadesaolourenco.com.br/manuais/doc/manual_do_artigo_cientifico.pdf Acesso em 10 out 2017.

RUBIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da infância: correntes e confluências**. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea**. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. *A sociologia da infância e a formação de professores*. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. *As crianças, contexto e identidades.* Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHEIBE, Leda. 2008. **Formação de professores no Brasil A herança histórica.**

Disponível em:

http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_fo_rmacao_professores.pdf Acesso em 09 nov. 2017

SOUZA, P. R. 1998. **Ao Professor de Educação Infantil.** In: Referencial Curricular para Educação Infantil. Disponível: <<http://www.youblisher.com/p/44035-RCN-Referencial-Curricular-Nacional/>>. Acesso em 10 out. 2017

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente.** *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, Maurice. Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério. Texto Digitado, 2000.

_____. Os saberes docentes e sua formação. Texto Digitado, 2001.

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).** Brasília, DF, 2005.