



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
CURSO DE PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA

MARIA VALDETE PIMENTEL DE SOUZA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL: Breve análise**

João Pessoa – PB
2013

MARIA VALDETE PIMENTEL DE SOUZA

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Breve análise

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção da graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof.^a Ms. Kiara Tatianny Santos da Costa

João Pessoa-PB
2013

S729p Souza, Maria Valdete Pimentel de.

A política de formação de professores para educação infantil:
breve análise / Maria Valdete Pimentel de Souza. – João Pessoa:
UFPB, 2013.

35f.

Orientador: Kiara Tatianny S. da Costa
Monografia (graduação em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Professor. 2. Educação infantil. 3. Política de formação.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37-051 (043.2)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
CURSO DE PEDAGOGIA – MODALIDADE A DISTÂNCIA**

MARIA VALDETE PIMENTEL DE SOUZA

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Breve análise**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Ms. Kiara Tatianny Santos da Costa
Orientadora

Prof.º Examinador

João Pessoa-PB
2013

RESUMO

A proposta deste TCC foi fazer uma breve análise da política de formação de professores para Educação Infantil. Nesta pesquisa de caráter bibliográfico e empírico, aborda-se os contextos históricos em que se formou a Educação Infantil e as diretrizes curriculares para formação de professores na atualidade. Também analisa-se nesta pesquisa a visão dos professores de uma creche municipal, localizada em Campina Grande-Paraíba, sobre a formação de professores para Educação Infantil. Para isso foram coletados dados através de questionários distribuídos a sete (7) professores que atuam na Educação Infantil. Alguns indicativos nos subsidiam a, provisoriamente, concluir que o profissional da Educação Infantil tem demarcado sua profissionalização, pautado na reflexão e na partilha de conhecimentos entre os inúmeros parceiros, posicionando-se como um profissional-chave na qualificação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

Palavras-chave: Professor. Educação Infantil. Política de Formação.

ABSTRACT

The proposal of this TCC was doing a brief review of the policy of teacher training for Early Childhood Education. In this study of bibliographical character and empirical, it approaches the historical contexts in which formed the Early Childhood Education and the curriculum guidelines for training of teachers in actuality. Also it analyzes in this study the vision of teachers of a municipal daycare, located in Campina Grande-Paraíba, on the training of teachers for Early Childhood Education. For this data were collected through questionnaires distributed to seven (7) teachers who work in Early Childhood Education. Some indicative we subsidise, provisionally, conclude that the professional of Early Childhood Education have renounced their professionalization, ruled in reflection and sharing of knowledge among the numerous partners, positioning itself as a key professional qualification in the attendance of the children from 0 to 5 years.

Keywords: Teacher. Early Childhood Education. Training Policy

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: Contextos	11
2.1 Breve histórico da Educação infantil	11
2.2 Dilemas e perspectivas na formação dos professores de Educação Infantil no Brasil	14
2.3 A formação de professores no Brasil: percurso histórico	15
3. ENTENDENDO AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	17
3.1 Contextualizando a Educação Infantil Pós LDB.....	17
3.2 O RCNEI, as Diretrizes e a Formação de Professores da Educação Infantil.....	21
4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	23
4.1 Definindo a Metodologia	23
4.2 Instrumentos de coleta de dados	23
4.3 Caracterização do campo de pesquisa.....	24
5. QUESTÕES DESCRITIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE	26
5.1 Análise da fala dos Professores.....	26
5.1.1 Perfil dos Docentes	26
5.1.2 A Formação Docente	27
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	33

INTRODUÇÃO

Apesar de todas as reflexões em torno do papel da criança e da educação infantil no contexto atual, ainda é possível depararmos com escolas e creches com tendências ao ensino de letras e números, em detrimento de atividades lúdicas e culturais como parte do currículo. É de conhecimento comum que as atividades realizadas nas salas de Educação Infantil ainda são vistas apenas como “*riscos e rabiscos*”, não só pela família, como dentro da própria escola.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual aconteceu num contexto de transformações políticas e econômicas fruto da globalização, falar em Educação Infantil no Brasil implica destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996. Anteriormente, o quadro que a educação apresentava, marcado por deficiências estruturais; na qualificação dos professores; na oferta de vagas nos diversos níveis de ensino etc, precisava ser mudado, sendo inquestionável a necessidade de uma reforma educacional. De acordo com Saviani (2005) no período de 1971 a 1996, no que tange a formação de professor no Brasil, destaca-se a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2005, p.9).

Além disso, um fim de século com tantas mudanças, principalmente no que se refere ao desenvolvimento tecnológico, científico e informacional, colocou em discussão novos valores, exigindo uma reestruturação da escola, que se defronta com os desafios do mundo contemporâneo. A mudança deveria gerar uma escola capaz de formar cidadão com uma atuação consciente e ativa na sociedade.

Nesse contexto, a formação do professor se constitui como condição essencial para o desenvolvimento do trabalho do professor, sua motivação e o relacionamento com os alunos. Tanto, que as discussões em torno da formação do professor não são recentes, sendo

considerada pela UNESCO¹ fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Nesse caso, (2001, p.153) diz que é preciso “antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas”.

A propósito, tudo faz crer que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997), isto é, a formação qualificada do professor passa pela autoconscientização do próprio educador, do seu papel de mediador para construção do conhecimento do educando.

O reconhecimento da relevância e da necessidade de um novo olhar na proposta de educação infantil esbarra na formação específica de educadores para esta etapa de ensino. Desde a década de 1990, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, Lei 9394/96, bem como das Diretrizes para Educação Infantil (BRASIL, 1999), começa-se a pensar melhor a formação de professores especialmente no que se refere aos professores que irão atuar na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, pergunta-se como as diretrizes da Educação Infantil e a LDB 9394/96 orientam a formação de professores da Educação Infantil e como os professores deste nível entendem sua formação?

A fim de responder tais indagações, esta pesquisa objetiva analisar as orientações para formação de professores da área de Educação Infantil a partir dos documentos legais e confrontar com a visão que estes possuem sobre a sua formação, tendo como lócus da pesquisa a creche municipal Vânia Figueiredo localizada na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba.

Define-se ainda como objetivos específicos:

- Compreender o âmbito da formação de professores no Brasil e a relação com o contexto da Educação Infantil;
- Entender as diretrizes e as orientações desta para a formação de professores da Educação Infantil;
- Identificar a visão dos professores da Educação Infantil sobre sua formação.

No intuito de aprofundar a formação do profissional da educação infantil, optou-se por analisar a política de formação de professores para educação infantil no Brasil. De acordo com a Conferência Nacional de Educação-CONAE (2010, p.155), “A formação dos/das

¹ Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura.

profissionais da educação deve ser entendida na perspectiva social e consolidada como política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação/especialização/aperfeiçoamento ou extensão aos/às profissionais da educação pública em Universidades também públicas”.

No caso específico dos professores da Educação Infantil, a formação continuada se justifica não apenas pelas lacunas já referendadas, mas pela própria necessidade do professor de atualização teórico-prática que norteará sua atuação educativa para melhoria da qualidade de ensino. Como bem evidencia Delors (2001), a educação deve se organizar em torno de quatro pilares: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos, Aprender a conviver com os outros e Aprender a ser. Então é extremamente importante que o professor esteja continuamente em formação.

A construção dos saberes docentes por meio da formação inicial, nas universidades e até mesmo na formação em serviço tem-nos levado a investigar a cultura profissional docente, de modo que novas perspectivas surgem no campo da formação de professores.

Essa discussão sobre a formação docente e os saberes necessários à docência e um desafio, sobretudo, no Brasil, onde por anos uma gama de professores leigos foi responsável pelo ensino, principalmente, nas séries iniciais. Nesse contexto, diversos estudiosos se debruçaram sobre a necessidade de profissionalização do professor. No Brasil, podemos destacar o educador Paulo Freire (1996, p.15), para quem “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”.

De outro modo, Jacques Delors (2001, p.89) aponta quatro pilares na formação do professor, já citados acima, alertando com isso para a complexidade da missão do professor e, portanto, da necessidade de uma profissionalização que lhe garanta uma ação entre a teoria e o contexto escolar.

Nessa perspectiva, a cultura da profissionalização dos professores esbarra nas políticas educacionais, face à dualidade da profissão docente e a ação das políticas públicas. Neste sentido, objetiva-se também nesta pesquisa: refletir sobre a formação atual para educação infantil a partir dos documentos oficiais e das diretrizes para formação de professores no Brasil; descrever os avanços e recuos pós LDB na formação de professores com base na análise de estudiosos da área educacional.

Para responder à problemática da pesquisa e atender os objetivos propostos a metodologia utilizada neste estudo será a pesquisa bibliográfica e de campo, a qual será construída, principalmente, com base nos documentos legais que regem a política de formação de professores educação no Brasil.

Nosso trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente fizemos uma reflexão histórica da formação de professores no Brasil. Em seguida analisamos os documentos legais que tratam da formação do professor na Educação Infantil na década de 1990, período de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil-RCNEI. Por fim, tecemos considerações a respeito do panorama atual da formação de professores em Educação Infantil a partir da análise feita.

A realização desta pesquisa contribui, sob o ponto de vista da formação do professor, para fornecer um fundamento teórico da importância do planejamento de políticas públicas direcionadas a Educação Infantil a partir da formação do professor com habilitação específica para essa etapa de ensino. Também reforça a necessidade dos docentes desenvolverem em sala de aula práticas pedagógicas visando o desenvolvimento global da criança.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

2.1. Breve histórico da Educação Infantil

O levantamento bibliográfico para esta produção tem nos mostrado que as diferentes dimensões envolvidas na educação da criança pequena no contexto das sociedades modernas têm apresentado diferentes concepções de criança e de pré-escola assumidas pela família e pela escola.

Na atualidade, conforme define o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998), a criança é entendida como:

- como um ser competente e capaz de estabelecer, desde cedo, sofisticadas formas de comunicação e compreensão, por meio de trocas sociais com outras crianças e adultos, em uma rede complexa de vínculos afetivos.
- implicada em sua própria aprendizagem e não é um recipiente vazio à espera de alguém que lhe preencha com conhecimentos externos.
- como alguém que pensa a respeito do mundo à sua volta, se esforça por ordenar os fenômenos que observa buscando soluções inteligentes para significar a realidade, por meio de uma lógica própria, de natureza distinta do pensamento adulto.
- Tudo o que as crianças dizem e fazem têm um sentido e uma certa razão: a lógica infantil, de uma racionalidade bastante diferente da que rege o pensamento adulto; é influenciada por afetos e pela imaginação que multiplica os sentidos de tudo que as cerca .

No Brasil, mesmo com o consenso estabelecido desde o movimento pré-Constituinte (1987) sobre a importância social e o caráter educativo das instituições responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos de idade, não temos conseguido ainda viabilizar um funcionamento razoável destes serviços.

Rememorando a história da educação infantil no Brasil, temos inicialmente o surgimento das creches. Enquanto no mundo a creche servia para as mulheres terem condição de trabalhar nas indústrias, no Brasil, as creches populares serviam para atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. As creches populares atendiam somente o que se referia à alimentação, higiene e segurança física. Eram chamadas de Casa dos Expostos ou Roda.

A partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização do poder (ZILIO, et alli, 2008).

Verifica-se, assim que a Educação Infantil surgiu com um caráter de assistência a saúde/ preservação da vida, não se relacionando com o fator educacional. Segundo Souza (2010, p.02)

A pré-escola surgiu da urbana e típica sociedade industrial; não surgiu com fins educativos, mas sim para prestar assistência, e não pode ser comparada com a história da educação infantil, pois esta sempre esteve presente em todos os sistemas e períodos educacionais a partir dos gregos.

Segundo o documento de Política Nacional de Educação Infantil (PNEI, 2006), nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país cada vez mais intenso, somado à uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma grande expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos. A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento e a inexistência de recursos específicos para essa finalidade levaram os sistemas de ensino a buscar formas alternativas de atendimento, paralelamente aos tradicionais Jardins de Infância, Creches e Pré-Escolas.

Nos anos 80, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada; a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde; predominância do enfoque preparatório para o primeiro grau; insuficiência de docente qualificado, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade.

Através de congressos, da ANPED² e da Constituição de 88, a educação pré-escolar é vista como necessária e de direito de todos, além de ser dever do Estado e deverá ser integrada ao sistema de ensino (tanto creches como escolas).

A partir daí, tanto a creche quanto a pré-escola são incluídas na política educacional, seguindo uma concepção pedagógica, complementando a ação familiar, e não mais assistencialista, passando a ser um dever do Estado e direito da criança. Esta perspectiva pedagógica vê a criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe

² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

social e cultural. Ela desmascara a educação compensatória, que delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas da miséria.

O RCNEI acrescenta que desde as suas origens, as modalidades de educação das crianças eram criadas e organizadas para atender a objetivos e a camadas sociais diferenciadas: as creches concentravam-se predominantemente na educação da população de baixo poder econômico, enquanto as pré-escolas eram organizadas, principalmente, para os filhos das classes média e alta. Embora as creches não atendessem exclusivamente a crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas não fossem apenas para as crianças de 4 a 6 anos, é importante ressaltar que, historicamente, essas duas faixas etárias foram também tratadas de modo distinto.

Tradicionalmente, na educação de crianças de 0 a 3 anos predominam os cuidados em relação à saúde, higiene e alimentação, enquanto a educação das crianças de 4 a 6 anos tem sido concebida e tratada como antecipadora/preparatória para o Ensino Fundamental. Esses fatos explicam, em parte, algumas das dificuldades atuais de lidar com a Educação Infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação em creches e pré-escolas e também na continuidade com as primeiras séries do Ensino Fundamental, declara o RCNEI.

No Brasil, a partir de mudanças em leis e documentos oficiais que regem a educação infantil como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9394/96), outorgada em 1996 e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil houve um reconhecimento da relevância e da necessidade do brincar como elemento que estimula o desenvolvimento integral da criança.

Rocha (2000) referindo-se ao aparecimento da pré-escola no Brasil declara:

O próprio aparecimento da pré-escola no Brasil se deu sob as bases da herança dos precursores europeus que inauguraram uma tradição na forma de pensar e apresentar proposições para a educação da criança nos jardins de infância. O modelo minuciosamente proposto por Froebel orientou muitas das experiências pioneiras no Brasil.

Segundo o autor, modelos como o de Montessori e Decroly também integram grande parte das práticas que proliferaram entre nós com o aparecimento das pré-escolas nos âmbitos públicos e privados.

Essas mudanças no atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições especializadas tem origem com as mudanças sociais e econômicas, causadas pelas revoluções industriais no mundo todo. Neste momento as mulheres deixaram seus lares por um período, onde eram cumpridoras de seus afazeres de criação dos filhos e os deveres domésticos,

cuidando do marido e família, para entrarem no mercado de trabalho . Atrelado a este fato, sob pressão dos trabalhadores urbanos, que viam nas creches um direito, seus e de seus filhos, por melhores condições de vida, deu-se início ao atendimento da educação infantil.

2.2 Dilemas e Perspectivas na formação dos professores de Educação Infantil no Brasil

A Educação Brasileira nas ultimas décadas passou por transformações significativas que vão desde a legislação específica para cada nível de ensino, os parâmetros a ser seguidos pela escola até a formação do professor e a atuação do gestor escolar. Além disso, podemos destacar ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA e os programas sociais de assistência às famílias brasileiras. Todavia, a questão da cidadania é bem mais complexa, posto que a tradição histórica da formação do povo brasileiro causou sequelas profundas, que nem mesmo os avanços sociais, políticos e educacionais conseguiram ainda superar.

A Educação Infantil como a concebemos hoje, é um espaço/trabalho em que há necessidade da inovação do educador dentro da sala de aula. Neste sentido verifica-se que é de grande importância introduzir atividades que favoreçam a construção a criação e a imaginação dos aprendentes.

Apesar das atuais configurações concernentes as políticas públicas para educação, inclusive para Educação Infantil, uma questão ainda merece atenção antes de discutir a formação pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996) em vigor: a formação do professor para Educação Infantil. Muito se debate, muito se fala, mas na prática quais as mudanças efetivas nesta formação? Antes de falar sobre a formação do professor na atualidade é necessário analisar o histórico da formação de professores no Brasil e das políticas públicas nestes períodos. Neste contexto, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o papel esperado do professor tem sido definido e redefinido. Ora são transmissores do conhecimento, ora são mediadores.

Vê-se com base nos indicadores do Censo Escolar divulgado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012) que houve um aumento expressivo no número de alunos matriculados na Educação Infantil, porém a qualidade do ensino ainda é inferior ao esperado que ainda está nos moldes da pré-escola antes na década de 1980, sendo esse um dos desafios educacionais no Brasil e de igual modo uma das estratégias para a qualidade na Educação Infantil.

2.3 A formação de professores no Brasil: percurso histórico

Estudando a história da Educação Infantil podemos perceber que ela antes do seu caráter pedagógico, desempenha função social, posto que as primeiras escolas nessa modalidade surgiram porque as mulheres precisaram ingressar no mercado de trabalho.

Apesar de todas as reflexões em torno do papel da criança e da educação infantil, no contexto atual, ainda é possível depararmos com escolas e creches com tendências ao ensino de letras e números, em detrimento de atividades lúdicas e culturais como parte do currículo. É de conhecimento de todos que as atividades realizadas nas salas de Educação Infantil ainda são vistas apenas como “*riscos e rabiscos*”, não só pela família, como dentro da própria escola.

Fazendo um retrospecto da formação de professores no Brasil, Vieira e Gomide (2008) destacam que o direcionamento desta formação sempre recebeu influências de ordem política, econômica e filosófica provenientes, em especial, dos países do norte, mais especificamente no período correspondente à República.

As orientações sobre a formação do professor datam de 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil, até 1759. Segundo Vieira e Gomide (2008, p.38)

Destarte, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém conquistada.

Seguindo a trilha histórica Saviani (2009) destaca que somente após a independência do Brasil e torna realidade a formação dos professores no país.

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. A partir daí, examinando-se a questão pedagógica em articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos. (SAVIANI, 2009, p.143)

Pelo exposto e conforme Ricardi (2008) percebe-se que durante muito tempo a formação do professor para as crianças não era preocupação das políticas públicas, pois a educação era relegada a família e ao grupo social. Portanto, “A Educação Infantil brasileira, como nós conhecemos atualmente, realizada de forma complementar à família, que busca

assegurar o desenvolvimento da criança de forma integral é algo muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo como é hoje” (RICARDI, 2008. p.1).

De acordo com Cabral (2005, p.77), apesar dessas iniciativas decorrentes da Lei de 1827, as primeiras escolas normais brasileiras, só foram criadas, após a vigência do Ato Adicional de 1834. Tais escolas eram, sobretudo, destinadas a formação de mulheres das classes menos favorecidas e órfãs. Daí a idéia de professora como vocação, sacerdócio e não como profissão.

No período de transição compreendido entre o Império e a Primeira República ocorreram muitas transformações, nos âmbitos sociopolítico e econômico e, as referidas modificações elevaram, significativamente, a demanda por níveis mais elevados de escolarização (CABRAL, 2005).

Mas, foi somente em 1961, após vários debates e “conflitos”, que se promulgou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4024, que promoveu a flexibilização da estrutura do ensino e determinou a equivalência de todos os cursos de 2º grau, o que possibilitou o acesso ao ensino superior, a todos os egressos do citado nível.

Segundo Cabral (2005) na década de 70, pela primeira vez, a legislação nacional passou a mencionar a formação do profissional de pré-escola, em nível médio ou superior, para atuar com crianças na faixa etária de 4 à 6 anos.

Portanto, é a partir desta trajetória histórica que se pode compreender o contexto atual da oferta da educação infantil no Brasil e os avanços e possibilidades na formação e qualificação do professor para atuar nesta etapa escolar.

3. ENTENDENDO AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1. Contextualizando a Educação Infantil pós LDB

De acordo com Machado (2002), embora não esteja excluídos os riscos de retrocesso a Educação Infantil no Brasil é uma área quem vem se configurando mais nitidamente, no tocante a qualidade do ensino e a formação de professores. Como espaço diferenciado de crescimento, desenvolvimento e produção de cultura das crianças de 0 a 5 anos, que frequentam instituições do sistema educacional, suas fronteiras abrangem ainda o campo de conhecimento, de atuação profissional e de política educacional voltada a bebês e crianças pequenas. Prosseguindo, a referida autora afirma:

O cumprimento das determinações legais, em nível nacional, é um desafio a ser enfrentado e superado. O próprio enunciado das leis não favorece sua assimilação natural pela sociedade como um todo. Há aqueles que demandam votação de dispositivos complementares que não chegam a ser sequer propostas, e há outras nas quais o estilo de propostas, e há outras nas quais o estilo de linguagem permite múltiplas interpretações. (MACHADO, 2002, p.20).

Pode-se assim, considerar que nas últimas décadas houve uma expansão da educação infantil no Brasil e em todo o mundo, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância da experiência na primeira infância, o que demandas por uma educação institucional para crianças de zero a cinco anos.

O conjunto desses fatores desencadeou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a cinco anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir daí, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (art. 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento.

Reafirmando essas mudanças, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem no decorrer do texto, várias referências específicas à educação infantil.

Para Faria e Palhares (2000, p.09) neste contexto de mudanças, o RCNEI representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente.

Isso é uma grande responsabilidade na medida em que se percebe, através da sua leitura, um referencial que pressupõe, por exemplo, um educador altamente qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual. (FARIA; PALHARES, 2000, p.9)

No título III, Do Direito e do Dever de Educar, art. 4º, IV, se afirma que: “O dever do Estado com educação escolar e pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a cinco anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária.

Nossa realidade é ainda um tanto distante do que apregoa a legislação brasileira, percebe-se que se avançou em termos legais, mas ainda falta muito em termos pedagógicos.

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, 2000, p.9).

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, Art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral à criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família.

No título IV, que trata da organização da Educação Nacional, art. 11 V, considera-se que:

Os municípios incumbir-se-ão: [...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, como prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996).

Porém, reafirma no art. 9º que: “a União incumbir-se-á de: [...] estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competência e diretrizes para

a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Portanto, a expansão e melhoria da qualidade infantil exigem a integração entre as instâncias federal, estadual e municipal e a articulação das políticas e programas destinados à criança. A real inserção das creches e pré-escolas do sistema educacional, conforme prevê a LDB, depende de normas e diretrizes pelos Conselhos de Educação, para o que um conhecimento da situação da área é imprescindível.

Para Faria e Palhares (2000, p.41) os pareceristas do RCNEI já destacavam a preocupação em relação à diversidade presente na formação dos educadores para educação infantil.

Estas diversidades não só regionais, culturais, socioeconômicas como, principalmente, relativas à formação desses professores, sejam eles leigos ou não. Esta é outra preocupação presente em muitos pareceres: com uma diversidade e heterogeneidade grande de formação, com tantos professores em processo de formação, inclusive supletiva, como apresentar um documento tão extenso e complexo sem garantir estratégias de mediação entre estes e o documento? (FARIA; PALHARES, 2000, p.41)

Para se entender a atual problemática escolar brasileira, inclusive seus avanços, suas falhas e deficiências, é importante apresentar um breve histórico da concepção de educação infantil no Brasil. A preocupação com a educação das crianças menores surgiu no início do século XVII. Mas foi na Europa e nos Estados Unidos na década de 1930 do século passado que o mundo passou a reconhecer a pré-escola como necessária (KRAMER, 1992).

No Brasil, a necessidade de creches e pré-escolas surgiu a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho. Desta forma, essas instituições eram vistas apenas como lugares seguros, onde os pais deixavam seus filhos para brincar, enquanto trabalhavam. Nas décadas seguintes a Educação Infantil continuou a ser relegada a uma etapa de ensino sem muita importância, tanto pelas famílias quanto pela legislação educacional brasileira.

A concepção de cuidar educar que hoje norteia o trabalho com criança de 0 a 5 anos de idade, só se torna efetiva a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988. Reconhecemos efetivamente os avanços nessa etapa de ensino do ponto de vista legal, social e educacional, onde as mudanças se faziam necessárias. Mas, a educação infantil, merece atenção especial, a fim de superar a carência das instituições, as lacunas na formação dos professores entre tantos outros aspectos, pois não se pode mais concebê-la como espaço de “brincar”, de assistência, de ensino sem importância, mas que passamos a ver a educação infantil como um espaço de desenvolvimento de propostas verdadeiramente educativas.

É preciso, entretanto, compreendermos que o ingresso na educação infantil, como bem enfatiza o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.13) “pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes”.

Sabemos que a Educação Infantil tem a tarefa de cuidar e educar nossas crianças. Por isso, ela surge como uma Instituição responsável pela continuidade da formação global da criança de 0 a 5 anos, numa ação integrada com a família.

No Brasil, a relação cuidar e educar toma novo rumo através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), surgindo mudanças em todos os setores, na qual a Educação Infantil passa a fazer parte integrante da Educação Básica, representando um avanço para as Creches e Pré-escolas.

Desse modo, hoje, no nosso contexto social, a criança é considerada cidadã, com direitos e necessidades garantidos por lei. Como cidadã, ela é marcada pelo meio social em que se desenvolve, como também marca e transforma esse mesmo meio social do qual faz parte. Na visão de Machado (2000, p.16) a maior contribuição da LDB para a Educação Infantil “é a de situá-la na educação básica (art.29). Ao afirmar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional”.

Partindo dessas premissas, o professor precisa conhecer como se dar o desenvolvimento da criança em vários aspectos. Nessa perspectiva, a educação necessária é aquela que confere as condições para o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus limites e estimulando suas possibilidades.

Para tanto, o conhecimento deste processo que a criança vivencia fornecerá ao professor os subsídios necessários para que a criança matriculada em creches e pré-escolas possa se desenvolver cognitiva, física, mental, afetiva e socialmente, como atesta as teorias psicogenética desenvolvida por Piaget, na teoria sociointeracionista de Vigotsky e, na perspectiva, sociocultural de Wallon, respectivamente, posto que estejam intimamente ligadas e são teorias sempre na pauta de discussão, tanto que embasam todos os documentos que tratam da Educação Infantil.

3.2. O RCNEI, as Diretrizes e a Formação de Professores da Educação Infantil

Os elementos teóricos aprofundados sobre a Educação Infantil, por meio das Trilhas do Aprendiz (UFPB, 2007) no componente curricular Didática, enfatiza que os conhecimentos aprofundados por Rousseau (1772-1778) e Pestalozzi (1746-1827), nos permitem compreender dentro da perspectiva da didática que o currículo, a proposta escolar, assim como o conhecimento e aprendizagem constituem fundamentos essenciais na relação entre as teorias de aprendizagem e a prática docente na Educação Infantil.

A educação das crianças pequenas também recebeu influência do pensamento de Rousseau (1772-1778) acerca do materialismo e das necessidades da criança experimentar desde cedo coisas e situações de acordo com seu próprio ritmo, com seu processo maturacional.

Pestalozzi (1746-1827) propõe modificações nos métodos de ensino e formula procedimentos para treinamento de professores. Defendia que a educação deveria ocorrer em um ambiente natural e sob um clima de disciplina estrita, mas, amorosa, o que contribuía para o desenvolvimento infantil. Era também preocupado com a ideia de educação pelos sentidos, levou adiante a ideia de Rousseau de prontidão e de organização graduada do conhecimento, do mais simples para o mais complexo.

Neste contexto, as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos, exigem do educador além da concepção de cuidar e educar a inserção de atividades lúdicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. O estudo da trajetória histórica da didática revelou que o referencial hoje para o professor na Educação Infantil são as abordagens sobre as formas de aprendizado e desenvolvimento da criança nesta faixa etária. Sendo assim, a compreensão que se tem da didática não é mais a de um conjunto de regras, mas de orientações, parâmetros das ações educativas.

As Diretrizes implantadas pelo Ministério da Educação MEC, no Brasil, permitiram um novo olhar sobre a formação do professor para a Educação Infantil, em princípio, foram alterados os cursos normais e a proposta curricular dos cursos de pedagogia, exigindo-se a partir de 2007 que para lecionar nesta etapa os professores possuam formação específica. Para tanto, a Legislação assegura a formação inicial e a continuada dos professores de Educação Infantil, inclusive, prevendo que todos os sistemas de ensino garantam aos mesmos planos de cargos e salários do magistério. O Parecer CNE/CEB 03/2003, defende que a qualidade da educação no Brasil só terá melhorias com a formação e valorização do professor.

É importante lembrar que a Educação Infantil, como é concebida hoje, é um espaço em que há necessidade da inovação do educador dentro da sala de aula. Neste sentido é de grande importância introduzir atividades que favoreçam a construção, a criação e a imaginação das crianças. Com a implementação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006), entende-se a educação infantil como uma etapa para a criança aprender, por isso, acredita-se que é fundamental desenvolver atividades que possibilitem a criança sonhar, emocionar-se, expressar sua criatividade, enfim, aprender brincando.

Como decorrência dessa visão de complementação, de ir além da educação recebida no seio da família e na comunidade, e para dotá-la do caráter científico e técnico possibilitado pelo avanço das ciências na área do desenvolvimento e da aprendizagem infantis, a LDB estabelece um novo patamar de formação dos educadores. Desloca o eixo principal da formação, que repousava sobre o conteúdo de nível médio para o conteúdo de nível superior, em cursos de graduação plena (MACHADO, 2000, p.17).

Assim, as discussões em torno das políticas públicas para formação do professor de Educação Infantil têm como base legal diversos documentos de relevância, como a Constituição, Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A LDB e o PNE destacam a descentralização nas políticas públicas, com enfoque na formação dos professores, de modo que essa formação deve ser assumida em todas as esferas do poder público, seja a formação continuada ou em serviço, importando, que seja a formação uma das metas dos planos de educação.

Tanto a LDB quanto o PNE falam da formação continuada. Mas, a LDB também aponta a “capacitação em serviço”, de “aperfeiçoamento profissional continuado” e “treinamento em serviço” (Artigos CF). Nesse sentido, a LDB determina em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1999)

Isto implica, segundo a LDB que além da formação continuada, deve ser garantido também ao professor condições de trabalho, valorização salarial através de um plano de carreira. Estes aspectos ainda são reforçados no Plano Nacional de Educação - Lei no 10.172/2001.

4. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4.1. Definindo a Metodologia

Como na maioria das pesquisas realizadas para averiguação, esta utilizará o método analítico descritivo com uma abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos a pesquisa pode ser classificada como bibliográfica e de levantamento diagnóstico.

Para a realização deste estudo foi feita uma pesquisa descritiva e exploratória com abordagem qualitativa, visando proporcionar maior familiaridade com o problema. A pesquisa descritiva, conforme Gil (1999) registra e analisa fatos ou fenômenos da própria realidade sem manipulá-los.

Neste estudo foi usado como instrumento metodológico para a coleta de dados o questionário, visto que é um instrumento que tem de comum o fato de ser construído por uma lista de indagações que, respondidas dão ao pesquisador as informações que pretendem atingir. (RUDIO, 1998).

Após a apuração dos questionários e analisados as respostas dos educadores selecionados para o estudo nessa pesquisa, foram analisadas respostas de acordo com a enumeração no instrumento de pesquisa, fazendo-se no final uma análise geral das respostas coletadas.

4.2. Instrumentos de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário que contém duas partes distintas, identificação do professor e questionário propriamente dito. Este serviu para canalizar as linhas de raciocínio e o grau de percepção dos educadores para o tema proposto, cujas indagações estão contidas no questionário em anexo, para as quais neste capítulo, apresentaremos os dados fornecidos pelos professores, desenvolvendo uma análise cuidadosa e realizando o tratamento dos dados para confrontá-los com a fundamentação teórica contida nos capítulos anteriores.

De acordo com Gil (1999) o questionário tem como vantagem atingir grande número de pessoas. O questionário (ver anexo) foi aplicado com uma amostra de sete educadores, em que pretendeu-se obter informações sobre a formação de professores para Educação Infantil pós LDB.

O questionário foi elaborado com perguntas objetivas e subjetivas, referente à formação dos professores pesquisados, a saber: perfil do educador (idade, sexo, formação, tempo de exercício na profissão) e perguntas abertas abordando a motivação para escolha da profissão, o papel do professor na atualidade, a formação continuada em serviço e a formação após a LDB.

4.3. Caracterização do campo de pesquisa

Este trabalho tomou como objeto de estudo os professores da Creche Municipal Vânia Figueiredo, localizada em Campina Grande-PB com o intuito de explicitar a realidade local e sua relação com a teoria e prática na formação de professores da Educação Infantil pós LDB.

A Creche Municipal Vânia Figueiredo Cícero funciona de segunda à sexta-feira, distribuído nos turnos manhã e tarde, nos seguintes horários: 07 às 11:20h e das 13h às 17:20 horas, para os alunos da Educação Infantil I e II, atendendo um total de 110 alunos. Os alunos do maternal ficam em horário integral, isto é, das 07 às 17:20 horas. A referida Creche está situada a Rua Manoel Viriato de Souza, no Bairro do Tambor - Município de Campina Grande-PB. A mesma teve sua construção concluída no início do ano de 1988. A instituição recebeu esse nome em homenagem a uma criança falecida ainda cedo. A creche está localizada em área residencial e também comercial, visto que atende alunos oriundos do Distrito Industrial, do Catolé e do Jardim Paulistano.

Apesar do planejamento didático pedagógico não ter um acompanhamento de um supervisor ou orientador escolar fixo na creche, (as escolas municipais de Campina Grande não possuem supervisor fixo nas escolas, existe uma equipe multiprofissional formada por supervisor, orientador, assistente social e psicólogo que acompanham um bloco de escolas, com visitas semanais) (*grifo nosso*). Apesar do pouco acompanhamento os professores da Creche Vânia Figueiredo estão sempre utilizando estratégias que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tais como: aulas ao ar livre, reuniões com pais e alunos, confecção de cartazes, trabalhos manuais, leituras, entre outras atividades que estimulem a aprendizagem do alunado³.

A Creche Vânia Figueiredo dispõe de quatro (4) salas de aula, uma sala de direção, três banheiros, uma área de lazer e uma cozinha com despensa para alimentos, além do

³ Conforme observação realizada Componente Curricular Estágio Supervisionado em Magistério da Educação Infantil, compreendendo os períodos I a VII, iniciado no ano de 2009.

refeitório e do dormitório. As dependências da escola são amplas e arejadas, o que contribui para o bem-estar dos educandos e ao mesmo tempo favorece o desenvolvimento de atividades lúdicas e em equipe por parte dos professores. A Creche, conta com um quadro docente formado por sete pedagogos. No contexto da política educacional brasileira, a formação do profissional da Educação Infantil encontra-se no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1988), destacando que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. Com esse artigo foram recriados, dentro da política de formação dos professores os Institutos Superiores de Educação e a Escola Normal Superior, no intuito de formar profissionais para atuar na Educação Infantil.

Quanto ao pessoal técnico-pedagógico e administrativo, na referida Creche, a equipe administrativa é composta pela Gestora e uma Secretária; além de uma psicóloga que visita a instituição um dia por semana. A equipe de manutenção e limpeza, é formada por seis funcionários, de ambos os sexos, com idades acima de 30 anos, a saber: vigia, merendeira, agente de serviços gerais.

A Creche é mantida com recursos do Ministério da Educação-MEC e FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que são aplicados na compra de materiais didáticos e outros. A alimentação das crianças fica a cargo da Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, que repassa os alimentos semanalmente para as creches.

5. QUESTÕES DESCRITIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

5.1 Análise da fala dos Professores

Apresentaremos nesse tópico os dados coletados a partir das respostas dos professores no questionário, desenvolvendo uma análise cuidadosa e realizando o tratamento dos dados para confrontá-los com a fundamentação teórica contida nos capítulos anteriores. Seguindo as orientações de Gil (1999) os dados serão analisados por meio de interpretação, equilibrando assim a teoria e a pesquisa.

Para a coleta de dados, optou-se pela aplicação de um questionário composto por 10 questões divididas em cinco (5) de identificação do respondente e cinco (5) questões abertas. Foram distribuídos 07 questionários, correspondente aos sete (7) docentes da creche. Considerou-se finalizada a coleta após o recebimento destes questionários, tendo apenas 5 dos respondentes devolvido os questionários, porém obtivemos apenas cinco (5) respondidos.

Dessa forma, apresentamos de início em nossa análise da pesquisa, uma caracterização geral dos participantes, envolvendo informações relativas à idade, sexo, ao tempo de atuação como professor de Educação Infantil e a escolaridade dos profissionais que ali atuam.

Embora os entrevistados tenham mostrado prontidão para responder às questões solicitadas através de um questionário, quando consultados, dos sete questionários distribuídos apenas cinco foram devolvidos, sendo que dos devolvidos alguns não responderam por completo, o que impossibilitou uma tabulação de dados a serem representados de forma gráfica, conforme pode ser visto a seguir, o que justifica ser preciso, em muitos momentos registrar na íntegra, as respostas dos entrevistados, para melhor compreensão da realidade escolar.

5.1.1 Perfil dos Docentes

Da amostra de professores consultados, verificou-se serem todos (100%) do sexo feminino. Foram respondidos cinco questionários, sendo que três dos professores respondentes (80%) estão na faixa etária entre 30 e 40 anos, em detrimento de dois, 20% na faixa etária de 25 a 30 anos.

Observamos pelo exposto no parágrafo acima que a predominância do sexo feminino no magistério da Educação Infantil, apesar de todas as discussões sobre gênero, ainda

perpetua nessa etapa de ensino. Segundo Vianna (2001, p.92) “A Educação Infantil arregimenta mais de 90% das educadoras, enquanto no Ensino Superior as mulheres ainda são uma minoria, em especial nas carreiras tidas como masculinas”. A predominância da mulher na creche ainda estar associada ao cuidar, pois “Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc”, destaca Vianna (*op. cit.*).

Quanto à modalidade que leciona, ficou assim distribuída: um professor para o Maternal I, Maternal II e Pré I, além de dois professores para o Pré II. Os professores declararam que o tempo médio de exercício da profissão está entre 10 a 15 anos de trabalho. Sendo, portanto, profissionais com tempo considerável de experiência. Quando indagados sobre a formação escolar, os professores (80%) afirmam ter concluído curso de especialização, enquanto apenas (20%) concluiu a graduação. Do total de professores com curso de especialização apenas uma (01) é na área de Educação Infantil. As demais ficaram assim distribuídas: duas professoras com pós-graduação em Formação do Educador, uma com Meio Ambiente e uma com Inclusão Escolar.

De posse dos dados acima, percebemos que os profissionais de Educação Infantil da Creche Vânia Figueiredo no município de Campina Grande, possuem formação acadêmica de acordo com o que determina a Legislação Educacional vigente, o que em tese, deve colaborar com sua atuação profissional. Nesse sentido, duas questões de destacam: primeiro, desde a implantação da LDB as políticas públicas para educação oportunizaram a qualificação dos professores que atuam, também na educação infantil. Segundo, a relação existente entre os saberes e a prática docente. No conjunto de professores entrevistados não entramos no mérito da questão da prática, mas tão somente, da formação pós LDB.

5.1.2 A Formação docente

Para entender as questões relacionadas à Formação de Professores no Brasil numa análise da política de formação para Educação Infantil, questionamos os professores sobre o que motivou sua escolha pela docência, isto porque entendemos ser necessário contextualizar como os respondentes definem sua escolha pela docência. Com base nesses pressupostos foram estas as falas dos professores, conforme tabela 1.

PERGUNTA 1: O que motivou sua escolha pela docência?	
ENTREVISTADO Nº	RESPOSTA
01	Influência na família, minha mãe era professora.
02	Sempre gostei de trabalhar com criança.
03	Fiz pedagógico e quando fui para a universidade optei por pedagogia.
04	Já ensinava num escolinha no bairro, quanto terminei a 2º grau, fiz vestibular pra Pedagogia e continuei ensinando.
05	Não teve uma razão específica.

Fonte: Dados da Pesquisa

São diversas as razões que motiva a escolha pela profissão de professor. As falas das professoras revelam que o contexto social e cultural, além das vivências enquanto estudante também influencia na escolha da profissão.

De acordo com Gramani e Scrich (2012, p.03) vários estudos mostram que diversos fatores podem influenciar a escolha da carreira, dentre os quais se destacam a família, o contexto socioeconômico e cultural em que o indivíduo está inserido, a formação escolar, além das vivências dos alunos em determinado componente curricular.

Na rede municipal de Campina Grande, não há, como já citado, um supervisor fixo na escola, pois este profissional atua em três (3) creches situadas num mesmo pólo e quinzenalmente se reúne com os professores deste pólo a fim de sistematizar as ações pedagógicas através da elaboração de projetos ligados aos eixos temáticos, como também aos temas transversais.

PERGUNTA 2: Qual o papel do professor no contexto atual?	
ENTREVISTADO Nº	RESPOSTA
01	O papel do professor no contexto atual é proporcionar ao aluno diferentes vivências.
02	Hoje o professor deve estar aberto a compreender a criança no seu espaço particular, pois só assim poderemos ser educadores relevantes no processo de formação de indivíduos emancipados.
03	Na infância a criança vivencia muitas experiências, então o papel do professor é de na creche usar essas experiências que a criança traz, para a partir delas formular atividades que contribua para o desenvolvimento da criança, não só na aprendizagem, mas também no relacionamento com o mundo, com outras pessoas.
04	Hoje na educação infantil o professor deve planejar a rotina de atividades de acordo com o contexto em que a criança vive, só assim podemos despertar a criatividade, a imaginação, estimular a participação nas atividades.
05	Nosso papel hoje na escola é facilitar a aprendizagem do aluno, pra isso é importante observar a participação da criança nas atividades individuais e coletivas.

Fonte: Dados da Pesquisa

A escola, nesse novo contexto, não é mais o centro do conhecimento e do saber e, portanto, precisa reconhecer a necessidade de articular-se com os múltiplos saberes e informações que circulam ao seu redor.

Os professores demonstram entender o papel do educador atual como mediador da aprendizagem, contudo, acredita-se ser importante que os professores concebam “o processo de ensino-aprendizagem como espaço de relação e delinear perspectivas analíticas interessantes”, conforme salienta Tunes et al (2005, p.690).

Hoje o professor não é mais, apenas aquele que transmite conhecimentos, conteúdos, na educação infantil, sobretudo, o educador media o desenvolvimento das crianças fornecendo estratégias que desenvolvam as habilidades e levem a criança a superar os desafios. Os profissionais que trabalham em creches necessitam de uma formação que o habilite para a Educação Infantil, com conhecimentos sobre a fase do desenvolvimento da criança e que entendam a concepção de cuidar e educar, como cita o RCNEI (BRASIL, 1998), promovendo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e emocional da criança.

PERGUNTA 3: Como você vem sendo preparado pelo órgão competente (secretaria municipal ou estadual) para atuar em sala de aula?	
ENTREVISTADO Nº	RESPOSTA
01	De uns anos pra cá temos participado de programas e seminários, entretanto, há lacunas na nossa formação e no reconhecimento da nossa função, da importância para o desenvolvimento da criança.
02	Através dos cursos de formação oferecidos pela SEDUC.
03	A secretaria de educação realiza seminários, cursos, palestras, oficinas durante todo o ano.
04	Participo de oficinas e seminário de Educação Infantil.
05	A Seduc realiza durante o ano várias atividades com os professores.

Fonte: Dados da Pesquisa

Percebemos na fala dos professores que a Secretaria de Educação tem atuado e está presente na formação dos professores do município de Campina Grande, dado a oferta de cursos e seminários durante o ano letivo, facilitando como recomenda o Ministério da Educação a formação em serviço.

Nesse sentido, o aperfeiçoamento do professor, tendo como suporte as políticas públicas e ao mesmo tempo sendo ele professor gestor do seu próprio conhecimento, permite também que o professor se coloque “diante de um processo de reflexão, de redimensionamento em termos de sua função e papel sociais, e que muitas vezes, esse profissional se acha sozinho com essas complexas e sofridas reflexões”, conforme diz Guimarães (2004, p.03).

Contudo, o professor ainda precisa entender que cabe a ele aprimorar seu conhecimento, enquanto, as políticas públicas cabem fomentar, dar condições que mesmo em serviço o docente tenha condições de estudar.

PERGUNTA 4: Como, onde, quando e com que frequência você tem oportunidade de formação e que conteúdos vêm sendo priorizados em tais formações?	
ENTREVISTADO Nº	RESPOSTA
01	A Seduc realiza oficinas de leitura, de contação de estória, e outras atividades. No inicio do ano e no segundo semestre também é realizado um seminário de educação infantil com todos os professores da rede municipal.
02	Geralmente participo de oficinas no Centro de Tecnologia, seminário no Teatro e na FIEP durante alguns meses do ano.
03	Já participei este ano no teatro do seminário de educação infantil, e também no Gardem Hotel no seminário de educação inclusiva.
04	São diversos cursos durante o ano, faz tempo que a secretaria de educação vem desenvolvendo este trabalho. Não lembro dos cursos com detalhes, mas já fiz de literatura infantil.
05	Participei de oficinas já este ano, na FIEP, promovido pela SEDUC.

Fonte: Dados da Pesquisa

Pelo exposto, compreende-se que a educação infantil, como concebida hoje, é um espaço em que há necessidade da inovação do educador dentro da sala de aula. A questão da formação do professor não é recente, Pestalozzi citado por Baradel (2007), já propunha modificações nos métodos de ensino e na formulação de um currículo de formação de professores.

PERGUNTA 5: O que mudou na sua formação após a LDB?	
ENTREVISTADO Nº	RESPOSTA
01	A questão salarial ainda não melhorou tanto quanto devia, mas a formação temos mais oportunidades.
02	As creches melhoraram muito em termo de equipamento e na estrutura da escola. Mas, o salário ainda ta a desejar.
03	A Lei diz que devemos receber um piso, ter um plano de cargos, mas ainda não aconteceu. Cursos e condições de trabalho melhorou bastante.
04	Mudou pouca coisa, mas mudou.
05	Temos mais oportunidade de estudar, de se qualificar. Mas, ainda tenho que trabalhar em duas escolar porque o salário não atende nossas necessidades.

Fonte: Dados da Pesquisa

A discussão acerca da valorização do magistério, da instituição do piso salarial para os professores brasileiros não é recente. Recorrendo a literatura sobre a educação nacional, bem como a legislação que trata das questões educacionais, encontra-se avanços e retrocessos.

O sonho de todo profissional, em todas as áreas é a valorização, a remuneração compatível com sua atividade, além, ou, sobretudo, condições de trabalho. Na área educacional, esse não apenas é um sonho, como tem sido a bandeira de luta da classe docente.

Na Educação Infantil a valorização tão almejada e propagada vai além da questão salarial, pois engloba a valorização como profissional, o reconhecimento da sociedade como um profissional que contribui para a formação da criança. E não apenas “a tia”, aquela que brinca com a criança, que orienta nos desenhos e rabiscos.

A formação inicial de professores passou por uma revisão nas últimas décadas no Brasil, com a promulgação da LDB a qual sugere como condição mínima para a formação de professores a reformulação na dicotomia teoria e prática. Com a LDB vieram novas diretrizes para a Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI surgem com a proposta de direcionar o currículo da Educação Infantil, direcionar o conhecimento teórico do professor com as experiências de atuação docente. A reformulação na formação do professor ao que deixa transparecer as falas dos docentes entrevistados foi bem aceita e vieram para aprimorar o trabalho na Educação Infantil, entretanto ainda se queixam os professores da valorização do magistério.

Os professores também evidenciam em suas falas ter havido significativa mudança na concepção de educação infantil, antes entendida como etapa para alfabetizar. Com isso novas propostas didático-pedagógicas se inserem no projeto pedagógico das secretarias de educação mudando o cotidiano das creches.

Todo este conjunto de medidas na educação brasileira convidam o professor, mais especificamente, da educação infantil a repensar seu trabalho, sua metodologia junto às crianças de 0 a 5 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa fez uma breve reflexão sobre a importância da formação do professor para Educação Infantil pós LDB, confrontando as discussões teóricas com a realidade dos docentes de uma creche municipal de Campina Grande-PB, destacando, sobretudo, a formação e uma nova concepção de professor mediador.

As mudanças no currículo da formação docente ainda são recentes, até a década de 1990 tínhamos um quadro docente marcado por deficiências estruturais; na qualificação dos professores; na oferta de vagas nos diversos níveis de ensino, etc, precisava ser mudado, sendo inquestionável a necessidade de uma reforma educacional.

Nesse contexto, a formação do professor se constitui como condição essencial para o desenvolvimento do trabalho do professor, sua motivação e o relacionamento com os alunos.

A pesquisa sugere que houve significativas mudanças, principalmente, no olhar do professor frente à concepção de cuidar e educar na Educação Infantil, frente às estratégias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, percebe-se no professor uma maior disponibilidade em participar das formações continuadas, na busca de subsídios teóricos e práticos que propiciem uma maior compreensão do desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**, Volume 2. Brasília: MEC/SEC, 2006.

_____. **Censo Escolar 2012**. Disponível em: <http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=65&data=21/12/2012>. Acessado em: agosto de 2013.

_____. **CONAE 2010**. Documento Referencia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acessado em: maio de 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 03/2003**. Diário Oficial da União de 04/08/2003.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acessado em: agosto de 2013.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1-3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf. Acessado em: agosto de 2013.

BRENNAND, E. G. G; ROSSI, S. J.R. (Org). **Trilhas do Aprendiz**. Didática na Educação Infantil. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CABRAL, A.C. F. C. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf. Acessado em: outubro de 2013.

FARIA, A.L. G de. PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas SP.: Autores Associados, 2007.

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

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social.** 5ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMANI, M. C. N; SCRICH, C. R. **O desempenho educacional como fator de influência na escolha da profissão.** Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/12.pdf. Acessado em: outubro de 2013.

GUIMARÃES, S. D. **Pesquisa colaborativa: uma alternativa na formação do professor para as mídias.** Ci. Inf., Brasília, v. 33, n. 1, p. 68-71, jan./abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n1/v33n1a08.pdf>. Acessado em: outubro de 2013.

KRAMER, Sônia. et al. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Ed. Ática, 1992.

MACHADO, P. B. **Comportamento infantil: estabelecendo limites.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

DELORS, Jacques (org.). Educação: Um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

RICARDI, G.Cristina L. **O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS: um olhar sobre a atuação dos profissionais de educação infantil.** Orientação Leny Rodrigues Martins Teixeira. 2008 181 f. Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8068-o-contexto-pedagogico-de-ceinfs-de-campo-grande-ms-um-olhar-sobre-a-atuacao-dos-profissionais-de-educacao-infantil.pdf>. acessado em: outubro de 2013.

ROCHA, E. A.C. Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Iberoamericana de Educación.** Educação inicial. Nº 22, Janeiro - Abril 2000. Disponível em: www.rieoei.org/rie22a03.htm. Acesso em: setembro de 2013.

RUDIO, V. V. **Introdução a projetos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação.** Vol. 30 - Nº 02, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm>. Acesso em: 19 set 2013.

SAVIANNI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em: setembro de 2013.

SOUSA, J. F. A. A Organização Histórica, Pedagógica e Política do Ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **II Simpósio Nacional de Educação. XXI Semana de Pedagogia. Infância, Sociedade e Educação.** 13 a 15 de outubro de 2010. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/118.pdf>. Acessado em: agosto de 2013.

TUNES, E; TACCA, M. C.V. R; BARTHOLO JR, R. S. O Professor e o Ato de Ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

Viana, C. P. Sexo e gênero na docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp.81-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acessado em: novembro de 2013.

VIEIRA, A. M. D. P; GOMIDE, A. G. V. **História da Formação de Professores no Brasil: o primado das influências externas.** Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf. Acessado em: outubro de 2013.

ZÍLIO, A.L, et alli. Educação Infantil: reflexões sobre os desafios do fazer pedagógico. 1º Simpósio Nacional de Educação. **XX Semana da Pedagogia.** 11, 12 e 13 de novembro de 2008. Maringá-Paraná. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2064.pdf>. Acessado em: 13 de outubro de 2013.